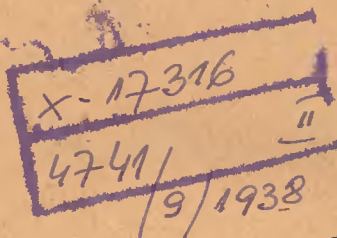


4741.1938

II



Pracownia Śląska

Katowice

Oplata pocztowa ulszczona gotówką.

ROK IX

MARZEC 1938

ZESZYT 3

4741 II



CHOWANNA

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY WSPÓŁCZESNYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU i NAUCZANIU

1/2 p.

IPK
9 1938

WYDAWNICTWO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO
W KATOWICACH
1938

10000 egz. 1936

10

„CHOWANNA“

WYDAWNICTWO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO
W KATOWICACH

wychodzi z końcem każdego miesiąca, w 10 zeszytach rocznie
z wyjątkiem lipca i sierpnia

Redagują: *Dr Henryk Rowid i Dr Mieczysław Ziemnowicz.*

Komitet Redakcji:

Dr Stefan Błachowski, Prof. Un. (Poznań)

Dr Jan Stanisław Bystroń, Prof. Un. J. P. (Warszawa)

Wizyt. Edward Czernichowski, Dyrektor I. P. (Katowice)

Dr Tadeusz Kupczyński, Kurator (Lwów)

Dr Stanisław Lempicki, Prof. Un. J. K. (Lwów)

Dr Bogdan Nawroczyński, Prof. Un. J. P. (Warszawa)

Prof. Helena Radlińska (Wolna Wszechnica, Warszawa)

Dr Stefan Szuman, Prof. U. J. (Kraków)

Kurator Marian Zawadzki. Naczelnik WOP. (Katowice)

Adres Redakcji i Administracji:

Instytut Pedagogiczny, Katowice, ul. Szkolna 9
P. K. O. 305.800.

	zł
Prenumerata roczna	5.—
„ półroczna	3.—
Cena oddzielnego zeszytu	1.—
Prenumerata roczna za granicą	6.—

CHOWANNA

Miesięcznik

poświęcony współczesnym prądom w wychowaniu
i nauczaniu

Pod Redakcją:

Prof. Dra HENRYKA ROWIDA
Dyrektora Państw. Pedagogium w Krakowie

i

Prof. Dra MIECZYŚŁAWA ZIEMNOWICZA
Docenta Uniw. J. K. we Lwowie

Rocznik IX
1938

Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach
1938

10

„CHOWANNA“

WYDAWNICTWO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO
W KATOWICACH

wychodzi z końcem każdego miesiąca, w 10 zeszytach rocznie
z wyjątkiem lipca i sierpnia

Redaktor naczelny: *Dr Henryk Rowid* (Kraków)
Redaktor: *Dr Mieczysław Ziemnowicz* (Lwów)

Komitety Redakcji:

Dr Stefan Blachowski, Prof. Un. (Poznań)
Dr Jan Stanisław Bystroń, Prof. Un. J. P. (Warszawa)
Wizyt. Edward Czernichowski, Dyrektor I. P. (Katowice)
Dr Tadeusz Kupczyński, Kurator (Lwów)
Dr Stanisław Lempicki, Prof. Un. J. K. (Lwów)
Dr Bogdan Nawrocki, Prof. Un. J. P. (Warszawa)
Prof. Helena Radlińska (Wolna Wszechnica, Warszawa)
Dr Stefan Szuman, Prof. U. J. (Kraków)
Kurator Marian Zawidzki. Naczelnik WOP. (Katowice)

Adres Redakcji i Administracji:

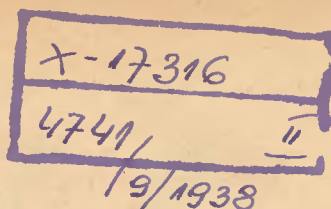
Instytut Pedagogiczny, Katowice, ul. Szkolna 9
P. K. O. 305.800.

	zł
Prenumerata roczna	5.—
„ półroczna	3.—
Cena oddzielnego zeszytu	1.—
Prenumerata roczna za granicą	6.—

4741 P. 9/1938



30.000,-



SPIS PRAC zawartych w IX roczniku „Chowanny”. Rok 1938.

Pracownia Śląska

I. Artykuły i rozprawy.

Str.

<i>Henryk Rowid.</i> Czy kres pedagogiki normatywnej	1
<i>Zofia Jabłońska.</i> Problem szkoły twórczej. Doświadczenia i poczy- niania w praktyce szkolnej	12, 49
<i>Józef Bogacz.</i> Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży 24, 67, 97, 156, 206	
<i>Myśli o wychowaniu Bronisław Ferdynanda Trentowskiego wy- brał H. R.</i>	46
<i>Ela Mahlerowa.</i> Losy drugorocznych	79, 110
<i>Stanisław Skrzyszewski.</i> Społeczna struktura szkolnictwa polskiego	145
<i>Jan Kułpa.</i> Zagadnienie inscenizacji w szkole powszechnej	174 ✓
<i>Maria Grzegorzewska.</i> Znaczenie wychowawcze osobowości nauczy- ciela	193
<i>Teofil Łaciak.</i> Karność w wychowaniu domowym	216, 263, 317
<i>Adam Wrzosek.</i> O Jędrzeju Śniadeckim. W setną rocznicę śmierci (1768—1838)	241
<i>Henryk Barycz.</i> W 350 rocznicę założenia gimnazjum im. Bartło- mieja Nowodworskiego	251
<i>Marian Odrzywolski.</i> Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika	289, 337
<i>Ludwik Chmaj.</i> Humanizm czysty Alain'a	303
<i>Józef Madeja.</i> Psychologiczne badania porównawcze rozwoju języ- kowego 10-letnich dzieci katowickich i krakowskich	351, 405, 442
<i>Jadwiga Zakrzewska.</i> Ćwiczenia w mówieniu. Z doświadczeń w prak- tyce szkolnej	385
<i>Stefan Bańcer.</i> Pozycja przywódcy w grupie społecznej	433
<i>D. Sokulski.</i> Przewiska wśród dzieci i młodzieży	437

II. Recenzje i sprawozdania.

	Str.
W. O. Döring. Główne kierunki nowoczesnej psychologii (<i>Leon Langholz</i>)	39
Bogdan Suchodolski. Liceum ogólnokształcące (<i>Michał Friedländer</i>)	84
H. Kurtz. Slavische Bodenfunde in Schlesien (<i>Dr Aleksandra Karpińska</i>)	87
Nowe Wydawnictwa Instytutu Śląskiego	92
Germanische Vorzeit Schlesiens (<i>Dr Al. Karpińska</i>)	94
Ks. Dr Karol Mazurkiewicz. Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy (<i>Leon Bandura</i>)	180
Dr Franciszka Baumgarten. Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen (<i>M. Friedländer</i>)	182
W. Bobkowska i J. Dąbrowski. Wiadomości z dziejów Polski Wł. Czapliński)	233
Bronisław Malinowski. Życie seksualne dzikich w połn. zach. Melanezji (<i>M. Friedländer</i>)	281
Joachim Metallmann. Determinizm nauk przyrodniczych. (<i>Edward Stamm</i>)	365
Józef Feldman. Bismark a Polska (<i>Dr Wł. Czapliński</i>)	429
Stefan Baley. Psychologia wychowawcza w zarysie (<i>Stefan Szuman</i>)	475
Wiadomości bibliograficzne	142
Zapiski bibliograficzne	144, 240, 288, 336, 384, 480

III. Współczesne prądy w wychowaniu i kształceniu.

Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w III Rzeszy	95
Akademie nauczycielskie w Austrii	95
W. B. Naród filozofów bez filozofii	127
H. R. Nauka psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli	133
Zależność inteligencji od zmienności przyrostu naturalnego wśród różnych warstw społecznych	286
Typowe cele wychowania i ich praktyczność	287
Ogólnopolski Kongres Dziecka	332
Konkurs na życiorys nauczyciela	333
Państw. licea pedagogiczne	335
Nowootwarte państw. pedagogium	335
Władysław Witowski. Selekcje szkolne i poradnictwo zawodowe w Austrii, Czechosławacji i Niemczech	374
Jadwiga Popielówna. Sprawozdanie ze Zjazdu Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli	424

IV. Kronika Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

	Str.
Wycieczka pedagogiczna prelegentów i słuchaczy J. P.	42
V-ty Zjazd Absolwentów J. P. w Katowicach	238
Komunikat o przyjmowaniu kandydatów na Studium J. P. w Katowicach	329
Instytut Pedagogiczny w roku szkol. 1937/38	382

V. Głosy dyskusyjne.

<i>Emil Kujawski.</i> W sprawie przygotowania nauczycieli do zadań chwili obecnej	188
<i>Antoni Joch.</i> O właściwą miarę w wartościowaniu szkół powszechnych I-go stopnia organizacyjnego	190

VI. Współpracownicy „Chowanny“ w r. 1938.

	Str.
Prof. Bandura Leon	180
Prof. Bańcer Stefan	433
Doc. Dr Barycz Henryk	251
Prof. Dr Bobkowska Wanda	127
Bogacz Józef	34, 67, 97, 156, 206
Prof. Dr Chmaj Ludwik	303
Prof. Dr Czapliński Władysław	233, 429
Dr Friedländer Michał	84, 182, 281
Prof. Dr Grzegorzewska Maria	193
Jabłońska Zofia	12, 49
Prof. Joch Antoni	190
Dr Karpińska Aleksandra	87, 94
Kujawski Emil	188
Mgr Kulpa Jan	174
Dr Langholz Leon	39
Łaciak Teofil	216, 263, 317
Dr Madeja Józef	351, 405, 442
Mahlerowa Ela	79, 110
Prof. Dr Odrzywolski Marian	289, 337
Mgr Popielówna Jadwiga	424
Prof. Dr Rowid Henryk	1, 133
Dr Skrzyszewski Stanisław	145
Mgr Sokulski D.	437
Prof. Dr Stamm Edward	365
Prof. Dr Szuman Stefan	475
Witowski Władysław	374
Prof. Dr Wrzosek Adam	241
Zakrzewska Jadwiga	385

HENRYK ROWID.

Czy kres pedagogiki normatywnej?

W różnych dziedzinach życia społeczno-kulturalnego stwierdzamy dziś przejawy, charakterystyczne dla okresów przełomowych w dziejach narodów. W życiu politycznym, gospodarczym, religijnym, etycznym ścierają się poglądy, idee i koncepcje o charakterze skrajnym i antagonistycznym. Podobnie i w dziedzinie wychowania uwidacznia się w obecnej dobie kulturalnej charakter przełomowy, co się przejawia w nurtujących prądach i ideach kształtujących nową rzeczywistość wychowawczą. W niektórych krajach europejskich wyłaniają się prądy i koncepcje, będące w stosunku antagonistycznym do powszechnie w ub. epoce kulturalnej, uznawanych i przyjętych form i wartości w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. Prądy takie nurtują przede wszystkim w krajach o ustroju totalistycznym — w Niemczech, w Rosji sowieckiej, we Włoszech i innych. Zwłaszcza w III-ciej Rzeszy przejawia się ów antagonizm z niezwykłą intensywnością i z coraz większym nasileniem. Doktryna polityczna „narodowo-socjalistyczna“ wypowiedziała bezwzględłą walkę systemowi wychowania opartemu na założeniach pedagogiki normatywnej, na ideach, normach i wartościach, stanowiących najgłębszą treść życia duchowego narodów w ciągu dziejów kultury chrześcijańskiej. Współcześni teoretycy wychowania narodowo-socjalistycznego, jak *E. Kriek*, *A. Bäuml*, *A. Holfelder* i in. głoszą, że nadszedł „kres pedagogiki normatywnej“, że „do zbudowania systemu wychowania zbędne są normy powszechnie uznawane“, że „stoi się nad grobem panującego w ub. epoce kulturalnej systemu wychowania“. Na gruzach pedagogiki normatywnej, na miejsce burzonego systematycznie i wytrwale gmachu szkolnictwa, istniejącego w dobie „republik weimarskiej“ rozwija się narodowo-socjalistyczna teoria wychowania, wznosi się nowy ustrój wychowania młodzieży w III-ciej Rzeszy. Na to zjawisko życia politycznego i społeczno-kulturalnego szczególniejszą należy zwrócić uwagę. Rozważyć trzeba, jakie są źródła prądów i tendencji w pedagogice narodowo-socjalistycznej, jakie są główne założenia tej doktryny

i wreszcie, czy teza głosząca „kres pedagogiki normatywnej” jest słuszna tzn., czy system edukacji nie oparty na normach o charakterze powszechności i trwałości odpowiada istotnym celom i zadaniom kształcenia młodzieży.

Chcąc głębiej wnikać w genezę współczesnych prądów w wychowaniu, musimy sobie uświadomić, że istnieje zarówno w przyrodzie, jak i w życiu społecznym odwieczny i nieustanny, jak gdyby kosmiczny bój między zbiorowością a indywidualnością. Walka ta, która szczególnie w okresach przełomowych przybiera na sile, toczy się w życiu gospodarczym, politycznym i w różnych innych dziedzinach życia kulturalnego, duchowego. Przejawem tej walki w dziejach jest wyzwalamie się jednostki oraz poszczególnych grup społecznych, stanowiących indywidualność wyższego rzędu, z różnych krępujących je więzów społecznych, narodowych, politycznych, wyznaniowych, gospodarczych itp. W dziejach filozofii i pedagogiki zaznacza się również antagonizm między dwoma skrajnymi kierunkami, z których jeden wysuwa zbiorowość, drugi zaś indywidualność, jako byt istotny, jako jedyną i najwyższą wartość w życiu. Wyrazem tego antagonizmu we filozofii jest toczący się w ciągu dziejów spór między uniwersalizmem a indywidualizmem, między realizmem a nominalizmem.

Uniwersalizm w znaczeniu filozoficznym jest to doktryna, która ujmuje rzeczywistość jako jednolitą wszystkość i z której poszczególne jednostki mogą być wyodrębnione tylko drogą abstrakcji. Według tej doktryny jednostka nie może być celem sama w sobie, ale tylko narzędziem służącym wszystkości, zbiorowości. Wszystkością, zbiorowością jest np. społeczeństwo w różnych postaciach, jak rodzina, związek zawodowy, stowarzyszenie wyznaniowe, stronnictwo polityczne, naród, państwo itd. Realizm przypisuje byt istotny tylko uniwersaliom czyli pojęciom ogólnym, natomiast zjawiska jednostkowe, indywidualne nie są rzeczywistością. Wprost przeciwne stanowisko zajmują zwolennicy indywidualizmu i nominalizmu. Tylko jednostka jest rzeczywistością absolutną, jest bytem, natomiast uniwersalia, pojęcia ogólne wyrażają jedynie zbiór jednostek pojęcie gatunkowe w sensie logicznym, oznaczone nazwą. W ujęciu społeczno-politycznym, a przede wszystkim w sferze moralnej tylko jednostka jest wdg doktryny indywidualistycznej rzeczywistością; istnieje ona przed zbiorowością, słowem, indywidualizm i nominalizm podkreśla prymat indywidualności, podnosi jej znaczenie i główną rolę, jako podmiotu dziejów, jako czynnika twórczego we wszystkich dziedzinach życia kulturalnego.

Te doktryny filozoficzne są źródłem wyłaniających się wciąż zagadnień w dziedzinie społecznej, gospodarczej, w poli-

tyce, w etyce, w wychowaniu, i od przyjęcia jednej z nich czy uniwersalistycznej, czy indywidualistycznej zależy zarówno samo ujmowanie problemów jak i sposób ich rozwiązywania. Pogląd uniwersalistyczny prowadzi w ostatecznej konsekwencji do ustroju totalnego w dziedzinie politycznej, do skrajnego etatyzmu w organizowaniu życia gospodarczego, do konformizmu i koszarowej dyscypliny w wychowaniu młodzieży, do niszczenia wartości indywidualnych w sferze życia etycznego, artystycznego i intelektualnego, do zaprzeczenia roli osobowości, jako czynnika twórczego w życiu społeczno-kulturalnym. Doktryna indywidualistyczna jest źródłem poglądów liberalnych i demokratycznych w polityce, w ekonomii, w wychowaniu, w twórczości artystycznej itd. Skrajne i poniekąd zwyrodniałe przejawy tendencji uniwersalistycznych i indywidualistycznych — to z jednej strony totalizm, z drugiej zaś anarchizm w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym.

Stanowisko indywidualistyczne w wychowaniu ujmuje jednostkę jako rzeczywistość i stawia jako ostateczny cel edukacji zapewnienie każdemu osobnikowi maksimum dobra i szczęścia. Z doktryny uniwersalistycznej wypływa, że celem edukacji jest dobro zbiorowości, społeczności, której każda jednostka służyć winna i której podporządkować się winna bezwzględnie. Na założeniach uniwersalistycznych opierają się w dobie obecnej różne systemy wychowania państwowego, na nich budują swoje teorie współczesna pedagogika faszystowska we Włoszech, komunistyczna w Rosji sowieckiej i narodowo-socjalistyczna w III-ciej Rzeszy. W szczególnie skrajnej formie realizuje ten cel w wychowaniu młodzieży polityka obecnego rządu niemieckiego, będąca punktem wyjścia i jedynym kryterium wszelkich poczynań i zarządzeń w dziedzinie edukacji.

Zgodnie ze światopoglądem narodowo-socjalistycznym głównym źródłem współczesnej niemieckiej teorii pedagogicznej jest „Mein Kampf” *Adolfa Hitlera*. Stąd wypływają główne zasady, na których opiera się obecne wychowanie młodzieży niemieckiej, a mianowicie: zasada totalności (*Totalitätsprinzip*) zasada wodzostwa (*Führerprinzip*), zasada rasy i przestrzeni (*Blut- und Bodenprinzip*). Z zasady totalności wynika ingerencja państwa we wszystko, co dotyczy edukacji. Państwo zaś reprezentuje jedyna partia polityczna narodowo-socjalistyczna a właściwie jej wódz, którego woli wszystko podporządkować się musi bezwzględnie. Decydującym czynnikiem w wychowaniu jest dobro zbiorowości, narodu, państwa i są one potrzeby i dążenia jednostki, osobowości nie są brane w rachubę. Jednostka utożsamiać musi swoje dążenia i cele z celami ogółu — musi się niejako zespolić i stopić ze

zbiorowością — słowem przestaje istnieć jako indywidualność konkretna.

Jedynym wychowawcą jest państwo, a właściwie partia narodowo-socialistyczna i jej wódz. W ujęciu doktryny narodowo-socialistycznej wychowanie jest funkcją konkretnej rzeczywistości kulturalnej, reprezentowanej przez państwo. Wszystkie cele, zasady i środki wychowania wynikają wyłącznie z owej „konkretnej rzeczywistości politycznej”, której źródłem jest „Führer” i najwyższa emanacja współczesnego ducha niemieckiego, a właściwie narodowo-socialistycznego „Mein Kampf”. Wobec tego niema ideałów, norm, wartości o charakterze absolutnym, ponadczasowym i ponadindywidualnym, istnieją bowiem i obowiązują zasady wypływające z potrzeb i celów polityki aktualnej, z woli wodza. Osoba wodza jest symbolem zbiorowości narodowej; w nim ogniskuje się wola całego narodu — wola zbiorowa. Wódz realizuje tę wolę i wobec tego wola indywidualna nie ma żadnego znaczenia.

Podstawowymi czynnikami życia narodu, a zarazem i jego funkcji społeczno-kulturalnej w dziedzinie wychowania są krew (rasa) i ziemia, jako praprzyczyny bytu i rozwoju. Z krwi i ziemi niemieckiej urabia się i rozwija typ osobnika o postawie bojowej, z krwi i ziemi niemieckiej wyrasta wódz i oddana mu ślepo drużyna (*Führer u. Gefolgschaft*), jako doskonały przejaw rasy nordyckiej. Stąd zagadnienie rasy odgrywa pierwszorzędną rolę w wychowaniu młodzieży i w urabianiu całego narodu, co się ujawnia też w obfitej literaturze pedagogicznej ostatniej doby, rozpatrującej funkcję wychowania na tle nauki o rasie, dziedziczności i eugenetyce. Typ nordycki jest nie tylko wytworem krwi, pozbawionej wszelkich elementów obcych, ale urabia go też ziemia ojczyzny. Stąd wynika konieczność budzenia głębokiego przywiązania do ziemi niemieckiej. Sporo ziemi niemieckiej istnieje też — jak twierdzą reprezentanci rasy nordyckiej — poza obecnymi granicami politycznymi III-ciej Rzeszy i stąd tendencje do „zbierania ziem niemieckich”, stąd dążność do rozszerzania „przestrzeni” (*Raum*), z czym wiąże się budzenie prężności narodu, podtrzymywanie wzmożonej dynamiki ducha niemieckiego. Czystość rasy nordyckiej znajduje swój wyraz klasyczny przede wszystkim w chłopie niemieckim, który jest najszlachetniejszym wytworem krwi i ziemi niemieckiej. Stąd płynie silne zainteresowanie się wsią i ludnością wiejską, co znajduje również swój wyraz w wychowaniu młodzieży, mającym na celu uczuciowe związanie jej z wsią i chłopem.

Wychowanie młodzieży w III-ciej Rzeszy ma charakter bojowo-mistyczny wpływający ze światopoglądu

narodowo-socjalistycznego; całe wychowanie przenika potężna wiara w misję dziejową narodowego socjalizmu, który cechują pewne mity, jak mit państwa, mit wodza, mit krwi i ziemi. Z wiary tej płynie pojmowanie państwa, jako dobra absolutnego i najwyższej wartości duchowej w ujęciu heglowskim, a właściwie przejawem tej wiary jest deifikacja wodza. Światopogląd ten nazywa *Krieck* „narodowo-heroicznym realizmem”. Zgodnie z tym światopoglądem celem wychowania jest „rzeczywisty człowiek narodowy (polityczny) istniejący w danej sytuacji dziejowej i realizujący dane mu zadania na podłożu swej sfery życiowej”.

Dla osiągnięcia tego celu należy przebudować całe wychowanie, stworzyć nowe formy i wlać w nie nową treść, przepełnić owymi mitami, owym „narodowo-heroicznym realizmem”. Czynnikiem kształtującym psychikę młodzieży narodowo-socjalistycznej to uczucie, zapał i entuzjazm, oraz gotowość do czynu na wezwanie wodza. Uczucie i wola, lecz nie własna, tylko wola wodza winny się stać siłami kierowniczymi w postępowaniu i w życiu młodzieży nar.-socj. Stąd ze strony doktryny narodowo-socjalistycznej reakcja przeciw racjonalizmowi i intelektualizmowi, jako wytworom ducha romańskiego. W teorii pedagogicznej reakcja ta przejawia się w tendencji do przewyciężenia klasycznego intelektualizmu w procesie kształcenia, w zwalczaniu herbartyzmu i jego teorii kształcenia formalnego i zastąpieniu go pedagogiką narodowo-socjalistyczną, realizmem pedagogicznym o charakterze heroiczno-narodowym, opartym na polityce rządowej.

W duchu tego realizmu pedagogicznego myśl, wiedza nie stanowią istoty człowieka, lecz tylko gotowość do czynu owiana entuzjazmem, który jest najbardziej charakterystyczną cechą człowieka politycznego. Czym innym bowiem jest myśl, a czym innym czyn — jak cytują za Nietzschem pedagogowie III Rzeszy. Według *Bäumlera* wychowanie bezpośrednio może mieć tylko charakter emocjonalny. Jest to pogląd zgoła fałszywy, gdyż wiadomo, że w życiu duchowym, w rzeczywistych przeżyciach uczucia, myśli, idee, czyny stanowią nierozdzielalną całość. Zresztą nie tylko uczucia zespalały ludzi, ale także i idee, wyzwalały pierwiastki twórcze i pobudzając do czynu (*idées forces* w sensie Fouillégo). Ustanawianie faktów dokonanych na rozkaz wodza, ustanawianie nowego porządku i nowego prawa przez „łamanie istniejących stosunków, zmienianie obrazów rzeczywistości” zmierzającego do przekształcenia świata całego. „Rzeczywistość polityczna” jest jedyną i najwyższą instancją, która wytycza drogi życia narodu i stąd normą postępowania musi być „to co jest”, a nie „to co być powinno”. Poza narodem kultura nie istnieje, nie istnieją też wartości absolutne. Tylko to ma wartość, co

przyczynia się do wzmożenia życia i potęgi narodu, który sam wykuwa swą przyszłość. Jest to pewnego rodzaju „swoisty „pragmatyzm“ — pragmatyzm germański, a właściwie narodowo-socialistyczny. Z takiego ujmowania wartości wynika podporządkowanie wszystkich dziedzin życia i twórczości idei państwa, a właściwie celom politycznym partii i jej wodza.

Celom tym służy twórczość naukowa, a więc np. badania w zakresie fizyki, chemii, biologii i ekonomii przyczyniać się winny przede wszystkim do podniesienia gotowości bojowej narodu. Wynalezienie „promieni śmierci“, wytwarzanie jak najbardziej „skutecznych“ gazów trujących, hodowla jak najbardziej złośliwych bakterii, udoskonalenie wszelkiego rodzaju broni, zapewnienie samowystarczalności gospodarczej — należy do najważniejszych zadań tych gałęzi nauki. Przejawiają się w tych założeniach i poglądach faszystowskich doktryn paradoksalne, a właściwie obłudne tendencje i cele: wyniki badań naukowych mają służyć nie dobru i doskonaleniu życia ludzkiego, ale zamierzeniom burzycielskim, siejącym śmierć i zniszczenie najwyższych dóbr kulturalnych. Historia i nauka o rasie podsyca megalomanię narodową i wyzwala tendencje imperialistyczne, podobnie jak geografia, która skierowuje swe wysiłki badawcze przede wszystkim na „ziemię niemieckie“ na sferę narodową i kulturalną poza obecnymi granicami III-ciej Rzeszy, czemu służy nowy specjalny dział tej nauki tzw. *Grenzlandkunde* (nauka o pograniczu). Literatura piękna, a zwłaszcza poezja i muzyka wznieca entuzjazm bojowy i podtrzymuje gotowość do czynu. Także i sztuka plastyczna, nie mówiąc już o publicystyce służy przede wszystkim aktualnym celom politycznym rządu, który w myśl doktryny totalistycznej wkracza we wszystkie bez wyjątku dziedziny życia społeczno-kulturalnego, normując je odpowiednio do swoich potrzeb, dążeń i celów. Ta infiltracja polityczna sięga w najbardziej subtelne sfery przeżyć osobistych człowieka, w jego życie rodzinne, religijne, estetyczne i intelektualne, a przede wszystkim w dziedzinę wychowania, które kształtuje „ideał człowieka politycznego“. Heroiczno-narodowy realizm dominuje w wychowaniu upaństwowionych i karnych zastępów młodzieży hitlerowskiej, która ma zapewnić trwałość systemu politycznego.

W imię tej doktryny, celem zbliżenia edukacji do życia i do konkretnej rzeczywistości odbywa się gruntowne oczyszczanie i uprzątanie „zachwaszczonych gleby pedagogiki normalnej“, zerwanie ze „złudzeniami humanistycznymi“ (*das Ende der humanistischen Illusion*). Trzeba przede wszystkim zerwać z zasadą kształcenia osobowości, która jest „pojęciem pustym, bez treści“. Naczelną ideą podjętej reformy edukacji jest zasze-regowanie i wcielenie młodego pokolenia w całość życia naro-

dowo-socjalistycznego, w konkretną rzeczywistość historyczną. Reforma ta zmierza do zerwania ze szkolnictwem, do „odszkolenia” edukacji, do ograniczenia wpływów szkoły i usunięcia jej przerostów pod względem czasu trwania nauki i materiału naukowego. Szkole — zdaniem *Kriecka* — powierzyć można tylko pewien odcinek wychowania, i to nie najważniejszy; jej głównym zadaniem — to nauczanie. Wychowanie zaś w najbardziej istotnym sensie obejmują pozaszkolne instytucje polityczne o charakterze militarnym, których zadaniem jest „usprawnienie jednostki do gotowości bojowej” w oparciu o system ćwiczeń muzyczno-gimnastycznych. Zadanie to spełniają takie organizacje młodzieży, jak „*Hitlerjugend*” i „*Bund deutscher Mädel*” oraz różne związki i formacje wojskowe. W tej polityce oświatowej i szkolnej przebija się brak zaufania do szkoły narodowej, nawet zreformowanej w duchu doktryny totalistycznej, jako do instytucji wychowawczej. Wychowanie młodzieży bowiem musi być bezpośrednio uzależnione od potencji politycznych, od których otrzymuje wszelkie wskazania i cele w formie nakazów politycznych i które wykonują ciągły nadzór, a właściwie przez wyznaczonych kierowników (*Führerów*) normują całe życie młodzieży w ciągłej i bezpośredniej z nią styczności.

Jakie są główne zasady reformy szkolnictwa w duchu doktryny narodowo-socjalistycznej? Zasady te rozwija czołowy przedstawiciel współczesnej pedagogiki niemieckiej *Ernest Krieck*, wyrażając w nich nie tylko „nowe idee” totalistyczne, ale — jak zobaczymy — uwzględniając także zdobycze tak pojętanej przez współczesnych teoretyków n-s pedagogiki ub. epoki kulturalnej. Reforma ta zmierza przede wszystkim do takiego wcielenia i zaszeregowania szkoły w życie, by stanowiła organiczną jedność z kulturą narodowo-socjalistyczną. Kształcenie i wychowanie bowiem nie stanowi jakiejś odrębnej dziedziny życia, ale ma ścisłą łączność z zadaniem i dążeniami narodu, z jego wartościami rasowymi. Szkoła musi się ożywić i nabrać kolorów życiowych w narodowej rzeczywistości. Stąd wynikają zasady dotyczące wyboru materiału naukowego czyli dóbr kształcących tudzież stosowania metod w nauczaniu.

1. Punktem wyjścia w nauczaniu jest środowisko ojcyste, jako konkretna rzeczywistość. Doświadczenia i przeżycia dane bezpośrednio prowadzą do poznania całej ojczyzny i całego świata.

2. Konstrukcja programu i metody nauczania winny być przystosowane do rozwoju ucznia, do jego pojemności umysłowej, do jego typowych potrzeb w poszczególnych fazach rozwojowych z uwzględnieniem warunków środowiskowych. W programie uwzględnić należy różnice regionu, środowiska,

zawodu, stosunków gospodarczych, plemiennych i wyznaniowych.

3. Celem usunięcia dualizmu szkoły i otoczenia należy zachować ścisły związek szkoły i jej pracy z otaczającym życiem. Ducha szkoły przepoić należy ideami narodowo-socjalistycznymi. W tym celu szkoła winna ujmować zagadnienia w perspektywie historycznej z uwzględnieniem współczesnych zagadnień społecznych, gospodarczych i kulturalnych. W szczególności szkoła położy nacisk na fakt, że naród nie jest sumą pojedynczych osób i stąd kształcić będzie przede wszystkim karnych członków społeczności.

4. Usunąć należy kształcenie encyklopedyczne oraz specjalizację w przedmiotach. Nauczanie opierać się winno na przerabianiu zagadnień, stanowiących całość organiczną. (*Gesamtunterricht*). Klasa szkolna pracuje również jako zespół, jako zbiorowość, opracowując wspólne zagadnienia.

5. Szkoła narodowo-socjalistyczna kładzie główny nacisk na znajomość kultury niemieckiej i życia narodu, jego warunków przyrodniczych, rasowych, historycznych, gospodarczych i politycznych.

Z przytoczonych tu w streszczeniu zasad wynika, że teoretycy pedagogiki narodowo-socjalistycznej przejęli zdobycze poprzedniej epoki kulturalnej, w której budowano „nowe wychowanie“, ale starają się idee szkoły aktywnej przetworzyć, nagiąć i zastosować do ideologii totalistycznej. Na podstawie przedstawionych założeń tej ideologii można wysnuć istotne cechy współczesnych prądów w pedagogice i wychowaniu III-ciej Rzeszy: a) Zasada indywidualizacji w wychowaniu i kształceniu ustępuje wychowaniu zbiorowości. b) W wychowaniu kolektywnym główny nacisk kładzie się na budzenie uczuć i gotowość do czynu kosztem kształcenia intelektu. c) Treścią nauki i podstawą kształcenia są dobra narodowo-germańskie (*Völkisches Bildungsgut*), przy czym wyeliminować należy wartości kulturalne, narodowe i ogólnoludzkie nieharmonizujące ze światopoglądem totalistycznym. d) Bezzględne podporządkowanie wychowania czynnikom politycznym. To są podstawy, na których oprze się pedagogika, jako „system konkretnych wzorów i prawideł czerpanych z życia społeczności, tzn. z rzeczywistości narodowo-socjalistycznej“. Będzie to „pedagogika narodowo-socjalistyczna“. Rozbudowa takiego systemu edukacji będzie zarazem kresem pedagogiki normatywnej, będącej wytworem racjonalizmu, idealizmu, kultury chrześcijańskiej, realizującej ideały demokracji w wychowaniu.

Przytoczone poglądy i zasady pedagogiki narodowo-socjalistycznej zawierają niewątpliwie także i momenty wartościowe. Jedne z nich — jak już wspomniałem — są zdobyczą

nowych prądów w wychowaniu, realizowanych w szkole pracy, w szkole aktywnej w ciągu pierwszych trzech dziesiątków lat naszego wieku, inne wnieśli w dziedzinę pedagogiki teoretycy wychowania III-ciej Rzeszy. Pierwsze rozwinęły się na gruncie demokracji w epoce republiki weimarskiej pod wpływem pedagogiki normatywnej i pedagogiki „szkoły pracy“, pod wpływem neokantyzmu, fenomenalizmu i personalizmu krytycznego. Drugie są wytworem doktryny faszystowskiej i totalistycznej, nawiązującej do filozofii Hegla i Nietzschego, którą jednak przenika nawskróś mistycyzm bojowy i rasizm — swoisty „duch“ wiejący z kart „ewangelii“ narodowo-socjalistycznej „Mein Kampf“.

Niezawodnie wysoką wartość wychowawczą ma bezpośredni kontakt wychowawców-przywódców z młodzieżą, co tak silnie podkreśla pedagogika n.-s. Przykład i wzór, wspólne przeżycia, wspólna pieśń, wytworzenie rytmu w nauce i pracy, w ćwiczeniach sportowych, budzenie entuzjazmu i ducha koleżeństwa przyczyniają się do duchowego zespolenia jednostek w harmonijną zbiorowość. Wszczepianie przywiązania do wsi przez bezpośrednie uczestnictwo młodzieży w gospodarstwie wiejskim ma duże znaczenie wychowawcze. Atoli wszystkie te momenty o tak wysokiej wartości wychowawczej służyć mają celom politycznym, wszystkie zmierzają do skrajnego konformizmu, do unicestwienia indywidualności, do przepojenia młodzieży duchem militarnym w celach imperialistycznych i zaborczych. I w tym tkwi źródło ich zwyrodnienia.

Nasuwa się zagadnienie, czy możliwe jest zbudowanie systemu edukacji narodowej i opracowanie teorii wychowania bez oparcia jej o normy o charakterze powszechności i trwałości. Czy możliwe jest, by jedynym źródłem zasad i wskazań pedagogicznych była „konkretna rzeczywistość polityczna“ — słowem — czy możliwe jest bezwzględne zerwanie z pedagogiką normatywną. Konkretna rzeczywistość polityczna, także i „rzeczywistość narodowo-socjalistyczna“ należy do faktów przemijających w dziejach narodu i trwa jak każdy w ogóle rząd, reprezentujący skrajny kierunek polityczny przez krótszy lub dłuższy okres czasu. W hierarchii wartości pozycję o wiele wyższą i trwalszą zajmuje naród, skupiający w sobie ugrupowania obywateli różniących się światopoglądem, wyznających różne mniemania religijne, filozoficzne, społeczne, polityczne itd. Wyższą i trwalszą wartością w porównaniu z rządem jest również państwo, jako forma organizacyjna, jako najwyższa instytucja nadrzędna regulująca życie gospodarcze, polityczne i kulturalne ogółu obywateli i tworząca jak najbardziej korzystne warunki umożliwiające ciągłe doskonalenie i podnoszenie ich skali życiowej. Społeczeństwo wytwarza

pewien zespół norm i wartości ponadindywidualnych, mających charakter powszechności i trwałości. Rządy mijają, ale owe normy, ideały i wartości żyją w duszy każdej osobowości jak i w duszy ogółu, kierując ich postępowaniem i ich czynami. Zarówno jednostka jak i cały naród odczuwa konieczność oparcia się w życiu, w swych konfliktach i zmaganiach o pewne kryteria, które znajduje w ideałach, normach i wartościach mających charakter powszechny, trwałe, ogólnoludzki.

Wychowanie jako funkcja społeczno-kulturalna polega nie tylko na przystosowywaniu młodego pokolenia do istniejących stosunków i warunków danego środowiska, ale także i na wprowadzaniu wychowanków w świat ideałów, norm i wartości, mających źródło głębsze, aniżeli konkretna rzeczywistość polityczna w danym okresie. Tkwią one w samej naturze człowieczeństwa i stanowią jego najgłębszą istotę, jego nieśmiertelność. Wychowanie i kształcenie pobudza i wyzwala pierwiastki twórcze drzemiące w duszy ludzkiej i stąd nie może się oprzeć wyłącznie na systemie „konkretnych wzorów i prawideł czerpanych z życia“ danej społeczności politycznej. W wychowaniu i kształceniu młodzieży oprzeć się również musimy o normy i wartości, mające być ponadindywidualne i trwałe, wieczny i ogólnoludzki, o normy i wartości wspólne każdemu narodowi i całej ludzkości, wytworzone wysiłkiem całych pokoleń. Normy są w dziedzinie wychowania drogowskazem, w nich znajdujemy kryteria postępowania.

Największą wartością w życiu społeczno-kulturalnym i w wychowaniu jest osobowość. Istnieją dwie postaci bytu, dwie rzeczywistości, tj. indywidualność i zbiorowość. W psychice jednostki drzemią pierwiastki twórcze, które dojrzewają i wyzwalają się w postaci różnych dóbr kulturalnych na skutek wpływów zbiorowości i środowiska. Dobra kulturalne są wytworem prac i wysiłków zarówno poszczególnych jednostek jak i m/w. zespołów i grup kulturalnych. Stąd wynika zasada kształcenia osobowości oraz zasada pobudzania i rozwijania inicjatywy, pomysłowości i twórczości zarówno indywidualnej jak i zbiorowej, od czego zależy rozwój i postęp kultury.

Swoją najwyższy wyraz znajdują te zasady w „prawie tworzenia“ Hoene-Wrońskiego, z którego wypływa ostateczny cel wychowania polegający na uzdolnieniu każdej osobowości do samostwarzania się, do autokreacji, która jest syntezą samowychowania i samokształcenia. Źródłem tej zasady nie jest wprawdzie „rzeczywistość konkretna“, ale jest nią rzeczywistość duchowa i wieczna, rzeczywistość kosmiczna, której nieskończonym przejawem jest twórczość w świecie przyrody i w świecie

ducha. Twórczość w świecie ducha istnieć może i rozwijać się tylko w atmosferze wolności. Z tym wiąże się zasada uznawania i poszanowania wolności w wychowaniu. Poczucie wolności istnieje jako fakt dany nam bezpośrednio w przeżyciach naszych w różnych konkretnych sytuacjach. Poczucie to istnieje w psychice każdej indywidualności osobniczej, jak i zbiorowej, grupowej i narodowej, która jest indywidualnością wyższego rzędu o strukturze psychicznej bardziej skomplikowanej. Zbytnie ograniczanie wolności albo jej utrata wyzwała doznania przykre i bolesne, poniżające godność człowieczą. Wolność wypływa więc z natury człowieka i jako wolność zdyscyplinowana, będąca rezultatem wychowania, stanowi najgłębszą treść jego istoty. W kształtowaniu osobowości należy się kierować zasadą harmonii, zachowania pewnej równowagi w rozwijaniu sfery uczuciowo-aktywnej i sfery intelektualnej. Zbytńia przewaga i przerost sfery uczuciowo-popędowej cechuje wychowanie koszarowe, a właściwie tresurę, zwłaszcza gdy jedynym czynnikiem wychowującym jest wola obca, heteronomiczna. Przerost zaś sfery intelektualnej wytwarza piętno pewnej oschłości, zabija w pewnej mierze energię życiową i zdolność do działania.

W wychowaniu kierować się też musimy zasadą „miłości dusz dziecięcych“, z którą wiąże się zasada sprawiedliwości i życzliwości. Na dziecko patrzymy nie tylko z punktu widzenia interesów i dążeń aktualnej partii politycznej, będącej chwilowo u steru, a więc nie tylko jako na „przyszłego człowieka narodowego czy politycznego“, ale ujmujemy je także jako indywidualność mającą wartość samą w sobie. Dzieciństwo ma swoje własne prawa rozwojowe, ma własne swoiste życie, swój własny świat. Ujmowanie dziecka tylko jako narzędzie „konkretnej rzeczywistości politycznej“ spowodowałoby obniżenie i zubożenie życia kulturalnego narodu. Słowa Rousseau'a „pozwólcie dzieciom być dziećmi, zanim dorosłymi się staną“ mieć będą zawsze swój głęboki sens w wychowaniu i kształceniu młodzieży. Najwyższą normą pedagogiczną, wypływającą z boskiej nauki Chrystusa, jest zasada miłości bliźniego, w której myśl, słowo i czyn stapiają się w jedną nierozrwalną, harmonijną całość i jedność. Ta norma musi być podstawą edukacji w społeczności chrześcijańskiej, realizującej ideę miłości bliźniego w duszy każdej osobowości.

Ważniejsze prace dotyczące rozpatrywanych w artykule zagadnień:

Ernst Kriek. Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1933. XVI Aufl. Przekład polski G. Wawrzkowicza. Wychowanie narodowo polityczne. Lwów—Warszawa 1936.

Ernst Krieck. Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Wissenschaft. Leipzig 1935. III. Aufl.

Alfred Bäumlér. Politik und Erziehung. Berlin 1937.

Albert Holfelder. Das Ende der normativen Pädagogik. (Internationale Zeitschr. f. Erziehung — Revue Internationale de Pédagogie I/1935).

Prof. I. L. Kandel. Internationale Verständigung im Lehrplan (I. Z. f. E. Nr 4—5, 1937).

Hermann Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935.

Wilhelm Höper. Die Krise der Erziehungswissenschaft. Osterwieck 1932.

Alain. Propos sur l'éducation. Paris 1933. X. Éd.

Bogdan Nawroczyński. Współczesne prądy pedagogiczne (Enc. Wych. T. I).

Sergiusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Wyd. II. Warszawa 1935.

Bogdan Suchodolski. Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. Warszawa 1937.

ZOFIA JABŁOŃSKA.

Problem szkoły twórczej

Doświadczenia i poczynania w praktyce szkolnej.

Uwagi wstępne.

Praca niniejsza jest wynikiem ośmioletnich doświadczeń, prób i poczynañ w jednoklasówce, zdobytych drogą żmudnej pracy. Terenem moich doświadczeń jest szkoła w Krasnej, wsi rusińskiej, w powiecie zborowskim. Daleko nam wprawdzie do ideału — ale mam wrażenie, że moje doświadczenia zastosowane zwłaszcza w szkołach niżej zorganizowanych mogłyby się wydatnie przyczynić do podniesienia kultury naszej wsi.

Wygłaszając referaty na konferencjach rejonowych w Tustogłowach, Jarczowcach, Futorach i Zborowie, w powiecie zborowskim w r. 1936/37, ilustrowane lekcjami, wystawą prac piśmiennych dzieci, miałam zamiar przede wszystkim podzielić się z drugimi swoimi doświadczeniami i poczynaniami. Poza tym chodziło mi też o przekonanie pesymistów, szerzących niepocholebną opinię w prasie o szkołach niżej zorganizowanych, że nawet i w najgorszych warunkach pracy można wiele dokonać. Pominąwszy liczne artykuły w prasie na temat szkół niżej zorganizowanych i głosy w radio, przytoczę jeden tylko urywek z artykułu w *Gazecie Polskiej* i reportaży w radio z okazji wielkiego Święta Wileńszczyzny:

„W naszych warunkach klimatycznych, przestrzennych i ludnościowych — szkoła jednoklasowa, a przeważnie i dwuklasowa jest po prostu wytwórnią analfabetyzmu powrotnego. Twórcy 100 szkół poszli

tedy słuszną drogą. Zamiast nowych szkół karłowatych wybudowali dobrze zagospodarowane folwarki szkolne". Było także wtedy powiedzenie w radio, że „dzieci to najpiękniejsze kwiaty ziemi, które tylko w takich nowoczesnie urządzonych budynkach mogą się pięknie rozwijać“.

W „*Echu Nauczycielskim*“ (Nr 3, 1937 r.) w artykule: „*Godło w zahacie*“ czytamy:

„Jednoklasowa Szkoła Powszechna w Gon., zresztą mniejsza o nazwę. Izba szkolna w wynajętej chłopskiej, strzechą krytej chacie. Po jednej stronie sieni klasa, po drugiej stronie właściciel chaty, biedny, zaniedbany wieśniak. W klasie około 36 dzieci, rozmieszczonych w ławkach, twarzami do siebie. Izba szkolna bez podłogi, niska, okienka małe, pojedyncze. Ściany zewnętrzne okryte zahatą, wewnętrzne dość ciemne. Na ścianach krzyż, godło, portrety, poza tym kilka obrazków do elementarza, zrobionych przez nauczyciela. W tej klasie uczy nauczyciel i do tej klasy chodzą dzieci. Odbywa się to całymi latami. Nauczyciele zmieniają się. Jedni idą do sanatorium z początkami gruźlicy, czasem ten i ów na cmentarz, a nieliczni tylko wyrwawszy się z tej katorgi nauczycielskiej do lepszych warunków pracy, dziękują Bogu, że wyszli z niej bez szwanku na zdrowiu. A dzieci wiejskie — jak dzieci. Te przywykły do mieszkania w chatach nieopalonych, do brudu, błota i wilgoci. W klasie słyszą od nauczyciela o lepszym życiu, o jakiejś kulturze, czytają o tych rzeczach na kilku książkach i na tym koniec. Po kilku latach wychodzą z tej szkoły, by znowu po kilku dalszych latach zapomnieć czytania i pisanie i pomnożyć liczbę wtórnych analfabetów. Ta szkoła w Gon... — to synonim prawie wszystkich szkół i klas wynajętych na wsi (w naszym okręgu jest 2.349 izb lekcyjnych w wynajętych lokalach).“

Oto jest opinia o naszych szkołach niżej zorganizowanych a dodajmy nawiasem, że takich szkół jest w Polsce 48% i uczęszcza do nich ok. 2.000.000 dzieci. Z twierdzeniami tymi przesyconymi pesymizmem trudno mi się pogodzić i dlatego też przedstawiam pokaz pracy w szkole, gdzie „godło w zahacie“. Autor artykułu „*Godło w zahacie*“ nie wie zapewne, że metody w szkołach doświadczalnych nie tylko pragną tworzyć idealną szkołę, położoną wśród parku, zaopatrzoną w bogate środki — ale uwzględniają też rzeczywistość. Budynków szkolnych bowiem nie można w krótkim czasie zmienić, środków materialnych także nie znajdzie się tyle, żeby każda inicjatywa była możliwa. Stąd do istniejących warunków dostosować trzeba metody ulepszone, pracować wytrwale, uparcie i z zamiłowaniem — a nie myśleć o wyrwaniu się z tej „katorgi“ — bo wtedy to naprawdę wyniki pracy mogą być takie, jakie przedstawia autor artykułu „*Godło w zahacie*“.

Staraniem moim jest dostosować metody ulepszone do najgorszych warunków pracy; w takich warunkach umiałam stworzyć dzieciom w szkole raj, pracuję w tej szkole, gdzie „godło w zahacie“ już lat 17 — i tu zostanie cała moja dusza. W związku z tym niech mi wolno będzie wyrazić radę, żeby ci wszyscy, którzy chcieliby pracować z pożytkiem dla dobrej

sprawy — wnieśli do swojej szkoły dużo życia, zapału, pracy i umiłowania zawodu — a wtedy szkoła przestanie być miejscem, gdzie dzieci pobierają elementarne wykształcenie w nudnej atmosferze szablonu — a stanie się szkołą życia, domem dziecięcym, szkołą pięknych charakterów nowych ludzi, którzy naprawdę pódniosą wieś na wyższy poziom życia społeczno-kulturalnego. Tylko jedno zastrzeżenie: entuzjazm musi być! Czytałam kiedyś mądre zdanie: „Człowiek, który chce być czynny i twórczy, zdobyć się musi na entuzjazm, musi wykrzesać w sobie ducha zdobywców, rozpałić entuzjazm do czynu, do praktyki, do realizacji. Bez tego stanu duszy wszelkie poczynania są małej wartości“. Miło byłoby mi, gdyby poruszone tu kwestie wywołały rzeczową dyskusję na łamach pism pedagogicznych — a już szczęśliwą byłabym, gdyby ktoś zwłaszcza z młodszych w zawodzie mógł skorzystać z moich doświadczeń.

W sprawie reformy konferencji rejonowych.

W roku 1936 prowadzono na łamach czasopisma pedagogicznego „Praca szkolna“ żywą polemikę w sprawie reformy referatów i dyskusji na konferencjach rejonowych. Autorzy tych artykułów piszą m. i.:

„Reformę należy rozpocząć od referatu, który winien być odskocznią dla dyskusji. Im lepsze piśmienne czy ustne opracowanie jakiegokolwiek kwestii, tym celowszą i owocniejszą będzie dyskusja. Szczególny nacisk przy opracowaniu referatu należy położyć na treść, gdyż powszechnie nie zwraca się na nią uwagi, a temat bywa dobierany bądź według zainteresowań prelegenta, bądź według tego, co w danej chwili jest modne, bądź wreszcie według przypadku. Bywają też tematy z góry narzucone. Referat opracowany według literatury pedagogicznej przedstawia poglądy autora, względnie autorów książek, z których prelegent czerpie w sposób autorytatywny. Tymczasem książka czytana i służąca za podstawę do opracowania referatu powinna budzić pewne refleksje. Nie zawsze prelegent musi się zgadzać z poglądami autora, co w referacie winien zaznaczyć.

Niepoważne i mało wartościowe jest przepisywanie tekstu z dzieł naukowych. Referatów nie narzucać — prelegentów dobierać. Sprawa referowana winna być przez prelegenta przemyślana i znana, w podane prawdy sam powinien wierzyć i umieć je stosować w życiu, materiał winien być jasny, prosty, zrozumiały, interesujący, dostosowany do naszego poziomu i warunków, brany z naszego otoczenia szkolnego, ze środowiska naszej pracy zawodowej, z przeżyć zawodowych nauczyciela, winien uwzględniać nasze istotne bolączki, kłopoty i zmartwienia, wreszcie pewne posunięcia metodyczne, czy inne. Niech ten materiał nie będzie na efekt, ale bliski nam i przeżywany przez nas wszystkich. Mniej referować rzeczy niezwykłych, imponujących, nie-realnych u nas, a więcej poruszać sprawy proste, codzienne, które naprawdę nas otaczają, które wymagają reformy, poprawy. Wpierw o tym, co u nas się robi, co trzeba robić, co można zrobić, a potem o tym, co jest tam, gdzieś daleko poza nami. Materiał ujęty w referat winien być przeżywany przez słuchających, a nie wywoływać westchnienie ulgi ze strony słuchających, że nareszcie się skończył, a ze strony prelegenta, że nareszcie „odwalił“!

Gdy w ten sposób referat na powyższy temat gruntownie opracujemy, a po referacie rozwinie się rzeczowa dyskusja — to napewno ten rodzaj pracy da nam więcej zadowolenia i korzyści, niż niejedna przeciętna lekcja pokazowa. Podobnie jak z referatem ma się rzecz z prowadzeniem lekcji. Referat winien się z nią wiązać, winien ją uzupełniać od strony teoretycznej. Nie zacieśniajmy więc zbytnio ani treści, ani formy referatów. Zainteresowania nauczycielstwa idą w bardzo różnorodnych kierunkach. Jedni obrali już sobie pewną specjalność i jej się poświęcają, drudzy są albo obojętni, albo się wahają, a takie właśnie referaty mogą pociągać i dać niejednemu nauczycielowi pełne zadowolenie przez poświęcenie się jakiejś specjalności.“

Zgadzam się w zupełności z powyższymi wywodami i dlatego przygotowałam na konferencję rejonową pokaz pracy dzieci i wyniki moich doświadczeń w pracy szkolnej w ciągu ostatnich ośmiu lat. Jest to więc materiał ze środowiska konkretnego, z własnych przeżyć zawodowych, ilustrujący kłopoty i zmartwienia oraz trudności i przeszkody napotymane w życiu szkolnym i wreszcie pewne próby metodyczne.

Trudno w ramach krótkiego referatu przedstawić całość kształtu organizacji pracy wychowawczej i dydaktycznej, bo jest to zagadnienie nie dające się ująć fragmentarycznie. Dopiero przedstawione w całości może mieć jakąś wartość i sens. Może sens tej pracy zilustrują najlepiej przygotowane na konferencję trzy lekcje, podkreślające trzy czynniki pracy wychowawczej w mojej szkole, kształtującej osobowość dzieci. Tematem moich lekcji będzie: a) kształtowanie osobowości dzieci przez lekturę, b) przez nauczanie wolnego stylu, c) wychowanie estetyczne w mojej szkole.

Poza tym pozwoli wnikać w ducha naszej szkoły wystawa prac piśmiennych, zawierająca bogate i oryginalne ekspozyty, które zostały nagrodzone Listem Pochwalnym na Wystawie Regionalnej w Tarnopolu, w r. 1931. Są to:

Szkolna kronika dziecięca od 1928 r. (3 egzemplarze księgi). Szkolna księga streszczeń dziełek szkolnej biblioteki (2 księgi). Własna gazетка szkolna od 1930 r. (miesięcznik). Własne elementarze — bazgroły I klasy. Własne książeczki ilustrowane II klasy. Zeszyty z powieściami: ilustrowane streszczenia książek *Morcinka*, *Jim Pokera*, *Ewy Szelburg-Zarembiny*, *Heleny Zakrzewskiej*, *Janiny Porazińskiej* i i. Własne powieści, opowiadania, wierszyki układu dzieci. Korespondencja międzyszkolna: listy od 5-ciu szkół. Korespondencja z pisarzami: listy i pamiątki, albumy, książki, fotografie znanych pisarzy. Nasze podarki dla znajomych pisarzy: albumy, własne gazetki, laurki, listy.

Wszystkie prace piśmienne dzieci szkolnych są ilustrowane barwnym rysunkiem.

W ten sposób ujmę jeden z fragmentów pracy wychowawczej w szkole, na temat: „Jak kształtuję osobowość moich dzieci szkolnych“. Całość nie dałaby się zademonstrować podczas jednej konferencji, gdyż jest to praca

ciągała i uparta, mająca najwięcej takich pięknych chwil, które są nie na pokaz, na „zawołanie“ — a które w rzeczywistości najsilniej kształcą osobowość dzieci szkolnych i przyczyniają się do wytworzenia indywidualności zbiorowej klasy. Zdarzają się chwile — pisze *Ziemnowicz* — że „nauczyciel ma w rękach „rząd dusz“, ale są one na ogół rzadkie i mają charakter emocjonalny. Takie godziny pozostawiają w sercach uczniów ślady niezatarte, ale chwile takie są i pozostaną wyjątkowe“. W pracy mojej takich chwil miałam bardzo dużo.

Kilka słów o nowym wychowaniu według Rowida i Ziemnowicza.

Zanim przystąpię do omówienia lekcji ilustrujących pracę wychowawczą — nie od rzeczy będzie przypomnieć, co piszą o nowym wychowaniu Rowid i Ziemnowicz. W „Problemach nowego wychowania“ pisze m. i. *Ziemnowicz*: „Zdawało się, że szkolnictwo osiągnęło szczyt rozwoju w krajach zachodniej i środkowej Europy na przełomie 19 i 20 wieku. Szkoły były dobrze zorganizowane, nauczyciele mieli wystarczające przygotowanie naukowe, podręczniki szkolne stały na wysokości postępu nauki, pomoce naukowe były coraz obfitsze, słowem należało tylko zbierać owoce tyłu wkładów materialnych jak i moralnych.

Tymczasem narzekania na wyniki pracy nie ustawały, nawet ciągle się potęgowały. Narzekano, że uczniowie przychodzą na uniwersytet nieprzygotowani do pracy naukowej samodzielnej, że absolwenci szkół średnich, a nawet uniwersytetów często samodzielnie listu napisać nie potrafią, a narzekania te przerwała wojna. Literatura czasów przedwojennych, obierająca tak często za temat bohatera w latach szkolnych, liczne czasopisma młodzieży, krytykujące a często łączące cały system szkolny są potwierdzeniem tego buntu młodzieży przeciw szkole czy też tylko samoobrony przed zabijaniem ducha i samodzielności.

Dawne więc metody nauczania potrzebowały nie zmiany, ale rewolucji, podobnej, jaką zrobił Kopernik w astronomii. „Jak planety krążą dookoła słońca, tak wszystkie nauki mają krążyć dookoła duszy dziecka“ — twierdzą nowocześni pedagodzy. Taka zmiana — rewolucja dokonała się w ostatnich dwudziestu latach prawie we wszystkich krajach Europy, a więc i w Polsce. Chodzi tylko o to, żeby nowe programy były naprawdę realizowane, ściślej mówiąc, należy tchnąć w nie ducha, rozwijać własną inicjatywę, a nie trzymać się niewolniczo gotowych wzorów i szablonów.

W dziele pedagogicznym *Rowida* p. t. „Szkoła twórcza“ w rozdziale „Nowa era wychowania“ czytamy, że w dobie

obecnej rodzi się nowa cywilizacja, dążąca do podniesienia zarówno każdej indywidualności, jak i całych społeczeństw. Celem tym służą idee, które w dobie obecnej stają się najgłębszą treścią życia nowego człowieka, a są to: idea współpracy i kooperacji, idea solidarności, idea wysiłku duchowego. Współczesna cywilizacja głosi ewangelie pracy, która będzie ogniskiem nowego życia, bo tylko praca jest najwyższą jego radością. Do życia w takim świecie należy wychować nowego człowieka, który by był zdolny do samodzielnej twórczej pracy. Obecna więc epoka kulturalna wytwarza pewne nowe formy wychowania, a przenikają je idee kooperacji, solidarności, pracy twórczej opartej na wysiłku duchowym.

Wpływ kultury współczesnej na wychowanie jest potężny; wszystkie społeczeństwa cywilizowane pracują nad budową nowego wychowania i szkolnictwa, a celem tej nowej szkoły jest wychowanie człowieka twórczego, społecznego, zdolnego do tworzenia nowych wartości, do pracy produktywnej, do ciągłego doskonalenia się.

Oto główne cechy nowej szkoły: 1. Panuje w niej idea kooperacji i współdziałania, — dzieci pomagają sobie wzajemnie w pracy i ta zbiorowa praca łączy dzieci i nauczyciela w harmonijny zespół pracowników. 2. W nowej szkole pierwsze miejsce zajmuje dziecko pracujące i zdobywające wiedzę samodzielnie, nauczyciel tą pracą kieruje, pobudza, pomaga w szukaniu metod, materiałów i narzędzi. Taki system pracy przyczynia się znowu do zmiany stosunku dzieci do nauczyciela. W szkole dawnej stosunek ten opierał się na autorytecie sztucznie wytworzonym budzeniem strachu i obawy. Teraz nauczyciel, człowiek dobry, szczerzy przyjaciel dzieci i towarzyszy ich zabaw i pracy, posiadający wyższe wykształcenie i zdolności pedagogiczne — będzie autorytetem dla dziecka, opartym na prawdziwej przyjaźni i miłości.

Dawne metody nauczania kładły przede wszystkim nacisk na materiał naukowy, który wraz z podręcznikami przesłaniał nauczycielowi życie, przyrodę, a nawet i same dzieci. W nowej szkole ośrodkiem pracy jest dziecko, jego życie i potrzeby, a materiał dostarcza środowisko dziecka i objawy życia współczesnego. Podręcznik szkolny przestaje być wyłącznym źródłem, z którego uczeń czerpie wiedzę. Obok dobrych podręczników służą uczniowi dzieła oryginalne mistrzów sztuki i nauki, którzy bezpośrednio przemawiają do jego duszy, pobudzają do samodzielnej pracy. Nowa szkoła uczy dziecko korzystać z dzieł oryginalnych. Całe wychowanie, wszystkie metody wychowawcze sprowadzają się do tych wielkich prawd: Szkoła ma zbliżyć do życia, zaprowadzić wychowanika do pracy produk-

tywnej, samodzielnej, twórczej, do umiłowania pracy, a cechą jej: zainteresowanie, samodzielność, aktywność.“ Tyle o nowym wychowaniu z dzieł Rowida i Ziennowicza.

Kształtowanie osobowości dzieci przez lekturę.

Jak nauczyłam dzieci kochać książki i ich autorów.

Stan czytelnictwa w mojej szkole przed r. 1928 nie był zadowalający. Stwierdziłam bowiem niejednokrotnie, że dzieci prawie nie czytają w domu pożyczonych książek z braku czasu, a jeżeli nawet czasem i czytają — to nie rozumieją dobrze treści czytanych dziełek. Po gruntownym przemyśleniu sprawy doszłam do przekonania, że dzieci wychowane w szkole tylko na czytankach podręcznika, tzw. ustępach — nie umieją dobrze czytać, nie kochają książki — i na nic zda się potem urządzenie konkursów poprawnego i pięknego czytania, jeżeli już w szkole nie nauczymy dzieci dobrze i pięknie czytać i kochać książki. Wprowadzam więc lekturę dziełek szkolnej biblioteki oraz pisemek „Płomyk“, „Płomyczek“, „Ścienna Gazetka“ i „Mały Płomyczek“ w nauczaniu języka polskiego, a także piśmienne streszczenia i bogate ilustrowanie już od r. 1928.

Zaraz w pierwszym roku zorganizowania lektury w szkole zachęcałam dzieci do zapisywania tytułów przeczytanych książek, nazwisk ich autorów, krótkich myśli zawartych w danej książce oraz ilustrowania obrazkami. Moi uczniowie poszli jednak dalej i samorzutnie pisali w domu streszczenia opracowanych dziełek, bogato je ilustrując. Z początku czynili to dwaj uczniowie zdolniejsi, ale już wkrótce praca ich pobudziła i resztę dzieci do rywalizacji i odtąd wszystkie pisały takie „zeszyty z powieściami“. Dzieci były bardzo zadowolone ze swoich zeszytów i pochwałyły się nimi w liście do redakcji „Płomyka“, z którą od kilku lat korespondują. „Płomyk“ tak odpowiedział dzieciom w dziale „Listy od Redakcji“: „Bardzośmy ciekawi, jak wyglądają te wasze zeszyty z powieściami „Jurek, Zdzich szuka matki“ i inne. Czy wszyscy, ale to wszyscy piszecie takie streszczenia i rysujecie do tego obrazki?“

W odpowiedzi na ten list dzieci zebrały swoje najpiękniejsze zeszyty, zapakowały je w szkole i same zaniósły pakunek na pocztę, a sprawozdanie z tego wydarzenia wpisały do swojej kroniki szkolnej. Zeszyty podobały się bardzo „Płomukowi“ i przesłał je do kilku szkół dzieciom polskim na Gwiazdkę.

Czytanie dziełek odbywa się w ten sposób, że czytam sama jeden rozdział danego dziełka, a dzieci uważnie słuchają, po czym zdają sprawę w formie swobodnego opowiadania, piszą streszczenie i rysują. Na następnej lekcji odbywa się nawiązywanie opracowanej treści do przeżyć dzieci, z czego zaraz

powstają ich własne opowiadania, wierszyki własnego układu (wcale udatne), a wszystko bogato ilustrowane.

Godziny lektury, tzw. u nas „radosne godziny“ są zawsze uroczystym skupieniem ducha — czytelnicy przeżywają wspólnie z autorem wrażenia artystyczne, doznają podobnych uczuć, myśli i pragnień, dusze dzieci zespalają się z duchem twórcy — a to właśnie jest celem i marzeniem autora. Takie czytanie urabia duszę czytelnika, wpływa na jego charakter i jego pogląd na świat i życie. Dziecko wchłania pewne myśli i idee, które stają się własnością jego psychiki, zdobywa materiał myślowy i językowy, umożliwiający mu potem samokształcenie (Szkoła twórcza, str. 283 i nast.). W latach od 1928—1935 r. opracowałam na lekcjach w szkole następujące powieści: 1. „Jurek“ — Karoliny Beyf, 2. „Pojednanie“ — Heleny Zakrzewskiej, 3. „Zdzich szuka ojca“ i 4. „Zdzich szuka matki“ — dwie powieści morskie Jim Pokera, 5. „Zuchy“ — Ewy Szelburg-Zarembiny, 6. „O Franusiu z Pogwizdowa“ — Janiny Porazińskiej, 7. „Narodziny serca“ — Gustawa Morcinka. Na lekcjach lektury ruskiej opracowałam kilkanaście wartościowych dzieł ruskich.

W r. 1933/34 napisały dzieci same opowieść konkursową „O Misiu-Zgubisiu“ do obrazków podawanych w „Płomyczku“. Wszystkie dzieci III i IV-tej klasy napisały tę powiastkę w osobnych zeszytach, bogato ją ilustrując. Jedno opowiadanie wysyłały dzieci każdego miesiąca do redakcji „Płomyczka“, za co otrzymały nagrodę — książkę p. t. „Kukły norymberskie“. W r. 1935/36 napisały dzieci powieść z życia swojej wsi p. t. „Jak zli ludy stały dobrymi“.

Wreszcie zaprzyjaźniłam dzieci z autorami czytanych przez nas książek. Zaczęło się od tego, że dzieci wysłały jeden zeszyt z powieścią „Narodziny serca“ Gustawowi Morcinkowi, znanemu już całej Polsce twórcy „Wyrąbanego chodnika“. Za kilka dni otrzymaliśmy dwa listy, w których pisarz dziękuje za „ogromnie radosną niespodziankę“, za sprawienie mu tyle uradowania listem moich dzieci szkolnych i ich pracą o „Narodzinach serca“. Autor prosi też o utrzymanie kontaktu, o dalszą korespondencję i przesyła podarki: swoją fotografię z autografem i trzy swoje najnowsze prace literackie z dedykacją: „Kochanym dzieciom w Krasnej w serdecznej podziękę za ogromnie miły list i za Ich jasne serca“. Radość dzieci z tego powodu była nie do opisania. Zaraz też odpisały kochanemu pisarzowi z podziękowaniem za podarki, fotografię. List umieścili w swojej kronice szkolnej, książki zaś złożyły do biblioteki szkolnej. Wzięliśmy się też od razu do czytania jednej z darowanych książek p. t. „Ludzie są dobrzy“. Treść tej powieści, wzięta z otoczenia autora opisuje stylem lekkim

i przystępnym dla małych czytelników radości i troski dobrych ludzi i dzieci na Śląsku. Powieść ta dostarczyła mi dużo materiału do realizowania wychowania moralnego. Są tam rozdziały pełne humoru, podczas czytania których dzieci zaśmiewały się do łez, są i smutne, podczas których dzieci płakały. Po przeczytaniu tej powieści wszystkie dzieci III i IV-tej klasy napisały do autora list z podziękowaniem za piękną książkę oraz ze swoimi naiwnymi a jednak bardzo miłymi „recenzjami“. Listy te podobały się Morcinkowi, bo pisze, że „są piękne i ogromnie kochane“, napisał nawet o nich w Gazecie Polskiej w zbiorowym felietonie p. t. „Młodzież pisze listy“. Autor krytykuje w tym felietonie listy dzieci innych szkół, a nasze zalicza do najpiękniejszych.

Wreszcie największa radość dzieci w związku z prowadzeniem tej korespondencji: Oto 24 maja 1936 r. otrzymaliśmy od Morcinka dużą paczkę słodyczy. Tego dnia musiałam odstąpić od przepisanej porządku lekcji i zamiast rachunków odbyła się na pierwszej godzinie aktualna lekcja, omówienie tak miłego wydarzenia w naszej szkole, rozdanie słodyczy i pisanie listów do „naszego najmilszego pana pisarza“ z podziękowaniem za słodycze, list i fotografie, oraz życzeniami z okazji nagrodzenia jego powieści na konkursie powieściowym I. K. C. Dzieci wysłały równocześnie drugą paczkę listów o książce Morcinka „Uśmiech na drodze“ oraz zeszyt z tą powieścią. Tu muszę dodać, że taki radosny dzień w szkole ma nieocenioną wartość wychowawczą. I tu znajduje swoje uzasadnienie twierdzenie, że twórcza praca, w tym razie zeszyt z powieścią i list, nagradza dziecko świadomością własnej wartości. Zarówno same dzieci jak ich rodzice są głęboko przekonani, że dzieci piszą piękne listy, gazetki i inne prace, skoro taki znakomity pisarz koresponduje z nimi i przesyła im za to podarki.

Wiele było pięknych dni w mojej szkole, które pozostawiły niezatarte ślady w duszach dzieci i ich rodziców — ale to pisanie listów do „naszego najmilszego pana pisarza“ urozmaicone jedzeniem darowanych przez niego słodyczy — było swego rodzaju oryginalną lekcją według „nowej szkoły“ i również ogromną radością. Podobne zdarzenia, np. bogate podarki rozdane dzieciom w dniu Św. Mikołaja i Gwiazdki były również ogromną radością dzieci i całej wsi — ale dzieci wiedziały, że są obdarowane przeze mnie i rodziców. Te zaś słodycze zostały poniekąd zarobione własną pracą.

Od tego czasu zaczęła się nasza szczerza przyjaźń z Morcinkiem. Dzieci wysyłają pisarzowi listy, donosząc mu o wszystkich nowinkach z życia szkoły i wsi, wysyłają też paczkę listów z powinszowaniem imienin. Morcinek przysłał dzieciom podarki na Gwiazdkę: album Śląska i paczkę słodyczy —

a dzieci wysłały pisarzowi swoje podarki gwiazdkowe: gazetkę pt. „Nasze Nowinki“, zeszyt z opowieścią „Po kamienistej drodze“, album z wierszykami własnego układu i album z naszymi fotografiami.

Znajomość z Morcinkiem była zachętą do poznania innych autorów. Wysyłamy więc list i zeszyt z opowieścią „Zuchy“ Ewie Szelburg-Zarembinie, która przesyła dzieciom swoją fotografię, książkę „Zuch“ z dedykacją: „Kochanym dzieciom w Krasnej za ich piękną pracę“ oraz album Warszawy. Helena Zakrzewska odwdzięcza się dzieciom za zeszyt z jej powieścią „Pojednanie“ dwoma swoimi książkami, paczką słodczy, albumem Krakowa i pięknym listem, w którym pisze m. i.: „...nie umiem Wam powiedzieć, jak bardzo się ucieszyłam Waszym listem i nie wiem, jak mam Wam za to podziękować. Najchętniej uściskałabym Was za tak pięknie napisany list, który czytałam ze łzami w oczach, za streszczenie napisane takim starannym pismem i z takim zrozumieniem treści książki i za śliczne obrazki, które się tu wszystkim podobały i które świadczą o Waszym talencie do rysunków“.

Wreszcie zaprzyjaźniliśmy się z pisarzem Jim Pokerem, którego dwie powieści morskie były ukochaniem dzieci przez dwa lata nauki szkolnej. I ten pisarz przysłał dzieciom siedem swoich książek pt. „Płyną polskie okręty“, a w liście chwali dwa zeszyty dzieci ze streszczeniem jego powieści: „Wszystko mi się bardzo podoba, a najwięcej rysunki. Widać, że dobrze się uczycie i wyrośnięcie na dobrych obywateli Polski. Uczcie się tak dalej, a znowu Wam coś przyślę. Życzę Wam powodzenia w nauce, abyście wyrosli na takich bohaterów jak Zdzych“. Oto urywek z ich pierwszego listu do Jim Pokera: „Kilkoro dzieci mieszka daleko za wsią. Jak nieraz w zimie był wielki mróz albo zawieja — to rodzice nie kazali tym dzieciom iść do szkoły. Ale dzieci płakały i mówiły: „My musimy iść do szkoły, bo dzisiaj będzie „Zdzych“. A jakby tego dnia nie było w szkole tej powieści — to tych dzieci nie byłoby w szkole. Gdy wysłaliśmy Jim Pokerowi listy z podziękowaniem za książki — nie omieszkał nam odpowiedzieć:

„Nie wątpię ani na chwilę, że jest Pani jednym z tych żołnierzy, którzy na kresach Rzpltej wysoko dzierżą sztandar dobrej sprawy.“ —

Niebawem zachorował, ale nawet ze szpitala pisze, donosząc o tym. Dzieci modlą się o zdrowie kochanego pisarza i wysyłają do niego list z wyrazami współczucia, za co otrzymały modele Polskiej Marynarki Wojennej oraz list, w którym donosi, że już mu lepiej. „List dzieci — pisze Poker — wzruszył mnie głęboko, zechce je Pani ode mnie za to ucałować. W dzisiejszych czasach objawy życzliwości ludzkiej są tak rzadkie, że byłem zaskoczony tak Pani inicjatywą, jak ich serdecznością. Mam wrażenie, że gdyby wszyscy żołnierze oświaty byli podobni do Pani — w Polsce działałoby się o wiele lepiej i miast nienawiści — miłość rządziłaby ludźmi. Z moim zdrowiem jeszcze nieszczególnie,

ale zawsze Pani ze Swymi wychowankami pomogła i moralnie i nawet fizycznie. Ja w to wierzę. Przesyłam dzieciom komplet naszych okrętów, bo coś innego miałem zrobić? Jak Pani podziękować, sam nie wiem.“ (Wybitny pisarz polski, ukrywający się pod pseudonimem Jim Pokera jest zarazem oficerem Polskiej Marynarki Wojennej i prelegentem miłych audycji literacko-morskich w Polskim Radio.)

W taki sposób nauczyłam dzieci kochać książki i ich autorów. A teraz jeszcze kilka słów, dlaczego Morcinek jest naszym najmiłszym pisarzem. Wychodząc z założenia, że jest wielkim przyjacielem młodzieży i pisarzem znanym już w całej Polsce wybrałam go na naszego najmiłszego pisarza. Podam parę szczegółów o twórczości Morcinka. W śląskim numerze „Wiadomości Literackich“ w artykule: „O współczesnej literaturze śląskiej“ czytamy m. i.:

„Głównym reprezentantem literatury śląskiej jest Morcinek, jedyny pisarz śląski, który znany jest całej Polsce i któremu Polska współczesna zawdzięcza znajomość Śląska. On to przecież opowiadał o tym, jak Śląsk sobie chodnik wyrąbał do Polski, czyli jak Śląsk odzyskał niepodległość — on to zaznajomił szerokie rzesze czytelników polskich z życiem hut i kopalń, ukazał ich grozę i wielkość, ukazał duszę Ślązaka. Z jego licznych opowiadań i powieści dla dzieci młodzież poznaje Śląsk, uczy się cenić go i kochać. Zbyt dużo już pisano o Morcinku, aby trzeba było mówić o nim szerzej na tym miejscu. Jedno chciałbym powiedzieć: Morcinek spełnia nie tylko misję artystyczną jako pisarz, ale i misję społeczną. Niewielu bowiem mamy w Polsce pisarzy, którzy posiadają tak cudowny dar rozsiewania rozumnego optymizmu, atmosfery pogody i dobroci. Morcinek zajmuje we współczesnej literaturze polskiej wysoką pozycję dzięki wybitnym walorom artystycznym i ideowym całej jego twórczości.“

W tym samym numerze Emil Żegadłowicz tak pisze: „...Poniżej Cieszyna leży Skoczów, gdzie bije dobre serce tej ziemi: Morcinek. Dobre, czułe, ludzkie. Jest u niego w willi jedna izba starośląska, specjalnie tak urządzona, aby matce-starusze było swojsko. I to jest sens tej ziemi. Ucałować te stare ręce, znaczy ucałować całą ziemię śląską, poznać ją, pokochać“.

Kontakt nasz duchowy z Morcinkiem coraz głębszy, o czym świadczy też to, że pisarz przysłał nam fotografię swojej matki, a myśmy wysłali Matce znakomitego Syna życzenia w Dniu Matki. — Wpływ tego pisarza na młodzież podkreśla też szkic literacki w Polskim Radio:

„Pozycja Morcinka jako powieściopisarza dla młodzieży jest już dziś ugruntowana. Składa się na to dużo rozmaitych momentów. Morcinek zna młodzież doskonale; styka się z nią jako czynny nauczyciel, jest pierwszorzędnym wychowawcą i wielkim przyjacielem dzieci i dlatego jest najulubieńszym pisarzem młodzieży. Ma swój wybitny ideał artystyczny i ideowy, jest przesiąknięty ideałami humanitarnymi, posiada zdrowy optymizm, zmysł humoru i wielką dyscyplinę pisarską — to też ma w młodzieży ale niemniej i wśród starszych fanatycznych wprost wielbicieli. — Zbiór opowiadań „Gołębie na dachu“ uwydatnia wielkie zalety tego subtelного poety serca. Jest nie tylko emocjonującą i pełną słonecznej radości lekturą dla dzieci i dorosłych, ale dla tych ostatnich zwłaszcza kopalnią bystrzych spostrzeżeń, mądrą i radośną księgą w wychowaniu młodzieży“.

W taki sposób zorganizowałam lekturę w swojej jednoklasówce i sądzę, że uczyniłam tym istotną zmianę w tej dziedzinie, bo główną podstawą nauczania języka ojczystego w szkole powsz. są jeszcze dotychczas „Czytanki szkolne”. Podręczniki te — pisze *Rowid* — przedstawiające często zlepek różnych urywków i wyjątków, nie mają wiele wspólnego z życiem, bo w życiu późniejszym nikt nie czyta urywków, ale autora w oryginale. Szkoła zaś powinna przygotowywać do życia i jak najwcześniej należy dzieciom umożliwić umiejętne czytanie, obudzenie potrzeby dobrej książki, która by w życiu człowieka była nieodłączną towarzyszką. Szkoła powinna dążyć do rozpowszechnienia i utrwalenia czytelnictwa wśród mas ludowych, a tym samym do podniesienia życia kulturalnego całego społeczeństwa. Celu tego nie można osiągnąć przy pomocy „Wypisów” i „Czytanek”. To też obok „Wypisów” uwzględniono już w szkole tradycyjnej lekturę domową, polegającą na czytaniu utworów w całości, z których uczniowie zdawali sprawę. Szkoła nowa idzie dalej, usuwając w zupełności „Wypisy” i „Czytanki” i wprowadzając czytanie utworów w całości także jako lekturę szkolną”. (*Szkoła twórcza*, str. 274 i. n.)

W szkole kraśnieńskiej nauka języków oparta jest na lekturze szkolnej, podczas której dzieci poznają rzeczy wartościowe i przygotowują się do czytania utworów wielkich pisarzy w całości. Moja szkoła uczy dzieci korzystać z dzieł oryginalnych. Dzieci kochają książki i wiedzą, że dobre i piękne książki uczą ludzi kochać wszystko co dobre, piękne i wielkie, wiedzą, że książka jest częścią duszy człowieka, niekiedy najlepszym jego przyjacielem. Zdaję sobie sprawę, że dobre książki wychowują i uczą dzieci. Takie dzieci, które garną się do czytania, nigdy nie będą złe. Jeżeli już w szkole nauczymy dziecko kochać książkę — to będzie ona dla niego przyjaciółką na całe życie. Dzieci przywykną do książki i w ten sposób książka przyjdzie do wsi z oświatą i kulturą.

Moi wychowankowie, absolwenci od r. 1928 umieją dobrze i pięknie czytać, a co najważniejsze rozumieją wielkie utwory literatury pięknej. Szkoła nasza utrzymuje kontakt z absolwentami, którzy napisali m. i. dwie duże księgi streszczeń przeczytanych książek, bogato ilustrowane i darowali tę pracę szkole. Po tych rozważaniach nastąpiła pierwsza lekcja, ilustrująca kształtowanie osobowości dzieci przez lekturę na temat: Rozmowa o dobrych i pięknych książkach Gustawa Morcinka.

D. n.

JÓZEF BOGACZ.

Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży*)

W świetle własnych obserwacji w praktyce szkolnej.

I. Metoda opracowania.

Badania nad czytelnictwem. Badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży są dopiero w początkach. Wśród literatury w tej dziedzinie spotykamy się z całą masą prac, w których poruszane są różne zagadnienia z zakresu czytelnictwa, lecz — często ich autorzy są ze sobą w niezgodzie, gdyż same tytuły książek ulubionych przez czytelników nie mówią jeszcze wszystkiego. Upodobania młodych czytelników odnoszą się zazwyczaj do szczegółów treści, do nastroju i w poszczególnych fazach rozwojowych dzieci bywają różne. Upodobania zależą też od środowiska, od jakości i ilości książek w danej bibliotece.

Próbie racjonalnej statystyki upodobań młodzieży podjął C. Washburne, który przy pomocy metody ankietowej pragnął ustalić „stopniowany spis książek“ dla szkół Winnetki. Washburne powołał do głosu same dzieci, gdyż przekonał się, że książki, które kierownicy czytelnictwa dziecięcego uważali za najbardziej wartościowe, mali czytelnicy określali, jako niezbyt zajmujące. Przed ankietą każde z dzieci zostało zbadane testami umiejętności czytania. Zebrany tą drogą materiał miał świadczyć o popularności poszczególnych książek. Trzeba jednak zaznaczyć, że ta sama książka wymieniana jako najulubieńsza przez chłopców i dziewczęta różnego wieku, oddziałuje na każdą jednostkę czymś innym. Dlatego należy raczej zwrócić uwagę na motywy zainteresowań, które po uwzględnieniu faz rozwojowych i grup społecznych czy narodowych, będą może więcej miarodajne, niż tytuły książek. Zagadnienie to podjęła J. Wuttkowa, prowadząca podobne badania w szkołach. Brak jednak dotąd ustalonej metody badania, którą poprzedzić muszą długie i uciążliwe doświadczenia pracowników w dziedzinie czytelnictwa.

Metody zbierania materiału. Najpopularniejszą jest metoda ankietowa. Utało się nawet przekonanie, że jest to najłatwiejszy sposób uzyskania oczekiwanych wyników, gdyż wystarczy się zwrócić do większej ilości osób, aby otrzymać od nich odpowiedzi, zawierające oświecenie tej samej kwestii z różnych punktów widzenia. Osobiście uważam metodę ankietową za najodpowiedniejszą, szczególnie w badaniu

*) Praca dyplomowa wykonana w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach pod kierunkiem prof. dra Zenona Klemensiewicza.

czytelnictwa, gdyż pozwala nam ująć zagadnienie genetycznie i zarazem śledzić jego rozwój przez dłuższy okres, bo od 9 do 20 lat. Przy pomocy tej metody można też zbadać wielką stosunkowo liczbę osobników i to w krótkim przeciągu czasu, możliwe jest zbadanie ogromnego bogactwa typów czytelników, a wreszcie dogodna jest i ze względów technicznych, bo daje się skutecznie prędko i bez większego trudu.

Ankieta ma jednak i ujemne strony. Przede wszystkim samo sformułowanie pytań należy do rzeczy trudnych; ankieta źle opracowana i nie dosyć przemyślana prowadzi do błędnych wniosków. Do ujemnych jej cech należy w pewnej mierze i to, że liczyć się trzeba z ewent. wstydem i brakiem zaufania odpowiadającego do badającego, oraz z niechęcią do odkrywania swego wnętrza duchowego przed innymi. Ale tego nie da się niestety uniknąć.

Prócz ankiety są w użyciu również testy. Jednym z pierwszych stosujących tę metodę jest *M. Rubakin*, który zmierza do rozpoznania języka wewnętrznego czytelnika, oraz określenia jego typu psychicznego. Test Rubakina zbliżony do ankiety jest przeznaczony dla dzieci, a opiera się na czytance analizowanej z punktu widzenia zainteresowań i pojęć czytelnika. Opiera się on na czytance dlatego, aby poglądy badającego nie mogły zabarwić odpowiedzi. Rubakin jako teoretyk jest pod tym względem dość ostrożny i zwraca baczność uwagę na trudności porozumienia się starszych z młodzieżą wobec różnicy odczuwań.

Do dalszych badań uzupełniających metodę ankietową, należy metoda ciągłej obserwacji. Jednakże metody tej należy używać dopiero wtenczas, gdy uzyskamy pewne i zarazem obfite wyniki badań drogą ankiety; wymaga ona bowiem długiej i mozolnej pracy. Zdaje mi się jednak, że właśnie z powodu tak wielkich trudności winna być stosowana tylko w odniesieniu do specjalnych i zarazem najciekawszych typów czytelników, których zainteresowania wybitnie odchylają się od przeciętnej normy zainteresowań. Obserwacja taka pozwoli pogłębić poprzednio otrzymane bardziej powierzchowne wyniki. Metoda ciągłej obserwacji jest możliwa tylko pod warunkiem istnienia jakiejś uczuciowej przyjaźni między wychowankiem a badającym, co jest zjawiskiem dość rzadkim. Sprawą stosunkowo łatwą jest pozyskanie przyjaźni i zaufania dzieci, trudne natomiast jest zdobycie zaufania młodzieży.

Chcąc dokładnie wniknąć w psychikę młodzieży, zwłaszcza w okresie dojrzewania, musimy się odwołać do pamiętników, jako do nader wartościowych dokumentów psychologicznych. Młodzież odnosi się do swego pamiętnika jak do przyjaciela; pisze pamiętniki, bo odczuwa potrzebę zwierzenia się, a poza

tym pragnie wyjaśnić sobie niektóre kwestie. Niejasne poglądy krystalizują się przy pisaniu pamiętnika i zyskują na wyrazistości. Pamiętniki są nader cennym źródłem, zwłaszcza gdy chodzi o zbadanie problemu książki zakazanej. W badaniach nad czytelnictwem dużą usługę mogą oddać wreszcie rejestry przeczytanych książek, prowadzone w bibliotekach.

Źródła i metoda pracy. Materiału do niniejszego szkicu o czytelnictwie dzieci i młodzieży dostarczyła ankieta, przeprowadzona w szkołach powszechnych i średnich w powiecie rybnickim. Odpowiedzi na ankietę były bezimiennie, gdyż w przeciwnym wypadku, uczniowie prawie zawsze usiłują, choć może nieświadomie, napisać to, co będzie się podobało nauczycielowi, czy też to, co świadczy o korzyściach odniesionych z nauki szkolnej. Wiemy jednak dobrze, że młodzież poza szkołą ma jeszcze inne zainteresowania, które w ankiecie wymienia. Jedna z ankiet przeznaczona dla szkół powszechnych, druga dla średnich. W odnośniku przytaczam obie ankiety.*) Na załączone ankiety odpowiadały dzieci szkół powszechnych z Rydułtów (wioska o typie miejskim — ludności 14.312) i z Rybnika. Ze szkół średnich brały udział w ankiecie następujące: Szkoła Zawodowa, Seminarium Nauczycielek Rzemiosł i Gospodarstwa Domowego, Koedukacyjna Szkoła Handlowa, Prywatne Gimnazjum S. S. Urszulanek oraz Państwowe Gimnazjum Męskie.

Oprócz odpowiedzi na ankietę, materiału dostarczyły mi obserwacje poczynione w bibliotekach szkolnych i publicznych, w których sam byłem bibliotekarzem, a obecnie od lat trzech jako prezes T. C. L. przeprowadzam na terenie miejscowej biblioteki i czytelnicy wywiady i ankietę na temat popularności książek, zarówno wśród czytelników młodszych jak i starszych. Tą drogą poznaję zainteresowania czytelników, co mi

*) Ankieta dla dzieci szkół powszechnych: Wiek. — Klasa. — Zawód ojca. — Chłopiec — dziewczynka.

1. Które książki ci się najwięcej podobały? (wylicz tytuły). — 2. Dlaczego ci się podobały? — 3. Jakie książki lubisz najwięcej? (historyczne, religijne, przygody i podróże, przyrodnicze, baśnie, powieści). — 4. Jakie książki chciałbyś jeszcze przeczytać (wylicz tytuły). — 5. Czy w domu jest biblioteka?

Ankieta dla młodzieży szkół średnich: Wiek. — Klasa. — Zawód ojca. — Chłopiec — dziewczynka.

1. Jaką książkę czytałeś(aś) ostatnio? — 2. Kto w niej najbardziej ci się podobał i dlaczego? — 3. Jaką książkę doradziłbyś(łabyś) kole-dze (koleżance) i dlaczego? — 4. Z jakiego działu lubisz czytać książki (historyczne, religijne, baśnie, przyrodnicze, przygody i podróże, powieści, naukowe). — 5. Dlaczego ci się podobają książki? — 6. Jakie książki chciałbyś jeszcze przeczytać? (wymień tytuły). — 7. Jakie czytasz czasopisma? (wymień nazwy). — 8. Czy w domu jest biblioteka?

ułatwia w miarę potrzeby i możliwości zaspokajanie ich pragnień. Cennego również materiału dostarczyły mi lustracje bibliotek publicznych i szkolnych, oraz wskazówki udzielone mi przez instruktorkę wzorowo prowadzonej Czytelni Dziecięcej w Katowicach, której mozolna praca uwieczniona jest wspaniałymi wynikami. Odpowiedzi młodzieży na postawione pytania w ankiecie są — jak mi się zdaje — zupełnie szczerze. Pewnie, że w szkole powszechnej napotkałem na odpowiedzi niezgodne z rzeczywistością, przynajmniej w niektórych wypadkach, ale tego u dzieci, które pragną nauczycielowi przedstawić się z jak najlepszej strony, uniknąć się nie da. Młodzież starsza ustosunkowała się do ankiety zupełnie poważnie. Miałem wprowadzić wypadki, w których zauważyłem chęć zaznaczenia swej oryginalności przez dawanie odpowiedzi paradoksalnych a nawet żartobliwych. Jednak odpowiedzi te zwróciły od razu moją uwagę i zostały wyeliminowane.

Poniższe zestawienia podają liczbowy obraz odpowiadających na ankietę z uwzględnieniem płci i wieku:

Ogólna liczba odpowiedzi.

Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
Ilość odp.	%	Ilość odp.	%	Ilość odp.	%
525	50,72	510	49,28	1035	100

Ilość odpowiadających w poszczególnych szkołach.

a) Szkoła Powszechna w Rybniku:

Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
Ilość odp.	%	Ilość odp.	%	Ilość odp.	%
127	50,79	89	41,21	216	100

b) Szkoła Powszechna w Rydułtowach:

Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
Ilość odp.	%	Ilość odp.	%	Ilość odp.	%
123	52,34	112	47,66	235	100

c) Szkoła Handlowa:

Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
Ilość odp.	%	Ilość odp.	%	Ilość odp.	%
32	27,83	83	72,17	115	100

d) Szkoła Zawodowa (żeńska)	100	odpowiedzi
e) Sem. Naucz. Gosp. Dom.	38	„
f) Gimnazjum Żeńskie	105	„
g) Gimnazjum Męskie	226	„

Wiek odpowiadających.

Wiek życia	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Ilość odp.	%	Ilość odp.	%	Ilość	%
10 — 12	68	6,57	70	6,76	138	13,33
12 — 14	189	18,26	153	14,78	342	33,04
14 — 16	152	14,68	92	8,88	244	23,56
16 — 18	78	7,53	118	11,40	196	18,93
18 — 20	20	1,97	56	5,40	76	7,37
20 — 22	8	0,77	18	1,77	26	2,54
22 — 24	9	0,86	3	0,29	12	1,15
24 — 26	1	0,08	—	—	1	0,08
Razem	525	50,72	510	49,28	1035	100

Z zestawienia powyższego wynika, że najliczniej reprezentowana jest grupa między 12 a 16 r. ż. Charakterystyka czytelnictwa obejmuje wszystkie roczniki, także i słabiej reprezentowane, dzięki temu, że z młodzieżą w tych okresach mam dużo styczności. Częste dyskusje oraz omówienia różnych nowości beletrystycznych pozwalają mi głębiej wniknąć w ich psychikę, oraz poznać ich potrzeby duchowe, ich zainteresowania.

Muszę również wspomnieć, iż osiągnięte metodą ankietową wyniki przekonały mnie o pewnych błędach i niedociągnięciach ankiety. I tak w ankiecie przeznaczanej dla szkół powszechnych, w pytaniu 3-cim wyliczenie poszczególnych działów w nawiasie zbyt sugestionowało odpowiadających i dzieci bardzo często podkreślały wszystkie działy. Opracowanie tego pytania nie sprawiło mi wiele kłopotu, gdyż kazałem dzieciom najwięcej ulubiony dział podkreślić dwu- lub trzykrotnie. Pytanie 4-te było dość podobne do poprzedniego, bo dzieci, nie znając tytułów książek, odpowiadały, jak na pytanie trzecie. W drugiej ankiecie dla szkół średnich, pytanie 3-cie wymagało nawiasowego wytłumaczenia, gdyż dorada w wyborze książki zależy od wieku, poziomu umysłowego, czytania itp. Należało by także dodać pytanie 9-te: Wylicz 15 lub 20 książek, które ci się najwięcej podobały. Poza tymi usterekami pytania okazały się na ogół trafne i pomocne. Dodatnią ich stroną było to, że rzadko pobudzały badanych do odpowiedzi: „tak lub nie“ — w tym wypadku zupełnie niepożądanych.

II. Różwój psychiczny a zainteresowania lekturą.

Czym jest książka dla dzieci i młodzieży. Książka dla dziecka — to cały świat nowych, nieznanych, nieprzeczuwalnych momentów. Książka działa nie tylko bezpośrednio na stany emocjonalne dziecka, ale je organizuje. Młodzież nie tylko żyje książką, z czegoś się w książce cieszy, czegoś żałuje, ale przez książkę czegoś pragnie, do czegoś dąży. Książka porywa i może wytworzyć nawyk, chęć do stałego czytania, do współżycia z wielką twórczością pokoleń, do czerpania z tej cudownej skarbnicy, gromadzącej i przechowującej zbiorowe i twórcze doświadczenie całej ludzkości.

Czym jest książka dla dzieci i młodzieży, niechaj oni sami mówią, odpowiadając na pytanie 2-gie: „Dlaczego ci się książki podobały?“. Dlatego...

„bom się później poprawiła“ — „bo dziewczynka tam miała dobre serduszko i ja też teraz będę miała“ — „bo uczą nas, jak mamy się poświęcać dla dziewczynek“. — Jeden z chłopców pisze: „Latarnik podoba mi się, bo uczy nas jak mamy kochać ojczyznę.“ (12;1) — „bo tam były bohaterskie czyny Polaków“. — „Dlatego, że były ciekawe i śmieszne, czasem smutne i straszne, a ja też taka jestem“ (dz. 12;8). — „gdyż autorowie opisywali różne typy ludzi z poza oceanu, bitwy

i podróże, które pomagają mi w nauce" (dz. 10;7) — „bo było napisane dużo o życiu i bohaterstwie, o miłości męża do żony. Także chciałabym czytać takie książki, które mi będą potrzebne w przyszłym życiu" — „Podobały mi się, bo były dedektywistyczne i historyczne" — „bo bohaterowie okazywali wielką odwagę i męstwo, a prześladowcy ich ginęli gwałtownymi śmierciami" (chł. 14;1). — „Dlatego, bo opisane są w nich ciekawe i dalekie podróże, rzeczy miłosne, osoby poświęcające życie dla drugih, życie dzikich ludzi" (dz. 14;2).

W odpowiedziach dzieci widzimy, że nie umieją jeszcze dokładnie wydać sądu o książce, o tym co im się podoba, nie potrafią zdać sobie sprawy z przeczytanej książki, choć wiedzą, że jest ona dla nich dobrym przykładem. Najczęstsze ich odpowiedzi, to: „bo były zajmujące i ciekawe", „bo były ciekawe", „bo dawały dobry przykład".

Dla młodzieży starszej, szczególnie w okresie dojrzewania, książka stanowi przedmiot żywych zainteresowań, jest ona jedynym godnym zaufania powiernikiem, jedynym informatorem w sprawach intymnych, o które młodzież starszych nie pyta. Wywiera potężny wpływ na późniejsze losy młodego czytelnika, na jego przyszły światopogląd, na ideały, którymi młodzież w tym wieku jest przepełniona. Posłuchajmy co młodeż mówi na ten temat:

„Gdy starsi nie chcą odpowiadać na moje pytania, wtedy szukam książek tak długo, aż znajdę i dowiem się wszystkiego" (dz. 16;5). — „Książka jest moją najlepszą przyjaciółką, dlatego lubię też najwięcej przebywać w jej towarzystwie. Wtedy wczuwam się w rolę poszczególnych osób, przeżywam razem z nimi ich szczęścia i nieszczęścia, ich troski i wesela. Przenoszę się z szarej rzeczywistości życia codziennego, w krainę baśni i radości" (dz. 16;2). — „Książki podobają mi się dlatego, gdyż dają mi wielką możliwość poznania rzeczy i wypadków, których wiadomości nie można z innych źródeł czerpać. Dają mi wielką korzyść, gdyż przez nie posiadam wiele wiedzy, znajduję w nich odpowiednie wyrażenia i mogę się lepiej po polsku wyrażać" (dz. 19;4).

Dodać muszę, że około 50% odpowiadających zaznaczyło, że przede wszystkim przez książki mają możliwość poznania literackiego języka polskiego, co jest dla nich w szkole wielką pomocą. Wspominają również, że czytają dlatego, bo nie chcą, by o Ślązakach mówiono, że nie umieją wyrażać się dobrze po polsku, że są mało inteligentni. — Oto przykłady:

„Czytam, by profesorowie z innych dzielnic widzieli, że my Ślązacy też umiemy władać językiem literackim. Czytam też dlatego, ponieważ książka jest jakby drugim nauczycielem człowieka, ona wychowuje i uczy człowieka" (chł. 19;1). — „Ponieważ zawierają głębokie myśli i posiadają jakąś wartość. W niektórych książkach ale dobrych, występują osoby o dobrym charakterze, które później można naśladować. Z książek uczymy się pięknie mówić po polsku i pisać bez błędów." (chł. 16;8).

Niektórzy zapatrują się na treść książki krytycznie. Chcą się z nich czegoś dowiedzieć, ale gdy poglądy autora nie zgadzają się z ich zapatrywaniami, zdarza się, że wtedy na zebraniach

dyskusyjnych odmawiają mu wszelkich wartości. W dyskusjach zauważyć mogłem, że młodzież starsza nie zajmuje się treścią powierzchownie, ale sięga głębiej, wyciąga zagadnienia zawiłe i żąda wyjaśnienia — wnika w duszę osób, poznaje ich psychikę i zastanawia się nad motywami ich postępowania:

„Lubię czytać książki, żeby skrytykować autora, wydać sąd o danej książce, odradzać lub doradzić koleżance, czy tę książkę warto przeczytać i żebym mogła zabrać głos, gdy toczy się rozmowa lub krytyka.“ (dz. 15;11). — „Książki podnoszą poziom kulturalny człowieka i często są wskaźnikiem, jak mamy postępować w życiu. Występują w nich mężczyźni, kobiety i staram się ich poznać, dla czego oni tak postępują a nie inaczej, bym w przyszłości wiedział, jak ja mam postępować wobec ludzi — Bo świat dziś, — to jedna maska.“ (chł. 19;4).

W bohaterach i bohaterkach widzi młodzież swój przyszły ideał męża, żony. Czytając o nich, doznaje pewnych wzruszeń erotycznych, poznaje trudy i przeszkody pożycia małżeńskiego, przez co zmienia się ich pogląd na życie, staje się więcej realny. Zmiana ta dokonywuje się spokojnie; bo bez przykrych doświadczeń własnych, które nieraz powodują cierpienia duchowe i fizyczne, bez rozczarowań i zawodów, których młodzież szczególnie w życiu erotycznym doznaje.

„Książki lubię, bo z nich czerpię dużo wiadomości, zapoznają się przez nie z szeregiem rzeczy, które mnie interesują. Powieści dobre dają dużo przeżyć, zwłaszcza gdy bohater jest przystojny i tak realny, że czytając książkę żyjemy się z nim i zdaje nam się, że to nasz kochany przyjaciel.“ (dz. 22;3). — „ponieważ poznaję świat i życie, poznaję różne charaktery bohaterów i porównuję z moimi kolegami, z których pragnę sobie wybrać przyjaciela na wzór bohatera z książki.“ (dz. 17;1).

Czym jest książka dla młodzieży, niech posłużą wypowiedzi chłopców, których pogląd jest bardziej realny.

„Bo one właśnie są jakby drogowskazami w życiu, one uczą nas wszystkiego, kierują nami i prowadzą nas przez życie i uczą jak żyć dobrze — to dobre książki, a złe książki uczą mnie jak przeciwstawić się temu złu i zapobiec mu.“ (chł. 15;7). — „Bo zawierają w sobie interesujące i pouczające wiadomości, szczególnie z czasów minionych, bo książka jest najlepszym nauczycielem stylu pisarskiego, bo zawierają w sobie wzniosłe cele i idee.“ (chł. 16;2). — „Czego nie widzimy w naszym życiu, możemy zobaczyć w dobrej książce. Książka uczy nas poważać i szanować ludzi, uczy humanitarności, a także nauczy niektórych ludzi odnosić się z ostrożnością do życia, nauczy języka ojczystego, pięknie się wyrażać itd.“ (chł. 18;1). — „Dlatego, że przez czytanie ich zapoznajemy się ze światem ówczesnym, z kulturą, pogłębiają one nasze wiadomości, rozszerzają przed nami wszystko życiowe, dają dużo wskazówek praktycznych, poruszają zagadnienia ogólnoludzkie, niekiedy poruszają takie kwestie, o których jeszcze nie wiedziałem ani nie słyszałem.“ (chł. 19;1). — „Z nich można się wiele nauczyć — kształcą — dają pogląd na życie — doradzają — chcą z nich dowiedzieć się, gdzie tkwi zło społeczne — być przygotowanym do wypowiedzenia walki temu złu — wnikać w istotę i cel życia ludzkiego. Bo nie wiem dokąd ta ludzkość dąży?“ (chł. 20;8).

Z wypowiedzi młodzieży dowiadujemy się, że książka dla nich jest przyjacielem, nauczycielem i najlepszym wychowawcą. Zapoznaje ich z przeszłością narodu, z bohaterami, których starają się naśladować, rozwiązuje im zawile kwestie, rozszerza horyzont myślowy, odpowiada na różne dręczące ich pytania. Przygotowuje ich do przyszłego życia, przedstawiając dobre i złe jego strony, uczy poznawać ludzi, oceniać motywy ich postępowania, budzi w nich entuzjazm, porywa do czynu, do walki ze złem, jakie tkwi w społeczeństwach.

Nasycona brudami rzeczywistego życia, szuka młodzież zapomnienia w książkach, które odrywają ją od szarości i pozwalają choć na chwilę o niej zapomnieć. Unosi się w sferę ideałów, bo szuka szlachetności, życia pięknego, by nabrać wiary, sił i otuchy do życia, do zwalczania przeszkód stojących na drodze życia. „Życie dla młodzieży bez ideałów — to nie życie“, — mówi jedna uczennica gimnazjalna, bo młodzież zanim chwyci kierat roboczy, wejdzie w obowiązki, wpierw musi sobie wyrobić hart ducha, szlachetny charakter i silną wolę. A gdyby zawczasu poznała i uwierzyła, że życie jest naprawdę jedną walką, wtedy ten ogień, ten zapal, ta bujność życia młodzieńczego prędko mogły by zgasnąć i ludzkość naprzód niewiele by się posunęła. Oprócz roli wychowawczej, książka jest „uspokojeniem nerwów, zapomnieniem, miłą rozrywką, zapełnieniem wolnych chwil.“ Widzimy, że młodzież zajmuje się różnymi zagadnieniami i ma różne zainteresowania w różnych okresach swego życia, w których to pożąda coraz to innych książek. Z kolei zastanowimy się nad życiem psychicznym dzieci i młodzieży, by móc poznać ich zainteresowania i przyczyny doboru lektur.

Podział rozwoju na okresy. Rozwój psychiczny jest na ogół procesem ciągłym, odbywającym się stopniowo i dlatego możemy stwierdzić zasadnicze różnice np. między dziećmi w wieku przedszkolnym a dziećmi w wieku szkolnym, pomiędzy dziećmi a młodzieżą itd. Dlatego też rozwój możemy podzielić na pewne okresy i to na podstawie środowiska, w którym dziecko żyje, względnie na podstawie rozwoju cielesnego. Takich podziałów na okresy rozwojowe jest bardzo wiele. Opę się tu na podziale wg prof. Szumana, a więc na okresach 7-letnich: od urodzenia do 7 r. ż., od 7 do 14 i od 14 do 21 r. ż. Ten podział ma swoje uzasadnienie w tym, że około 7 r. ż. zmienia się środowisko dziecka, albowiem przechodzi z domu do szkoły, następnie przez 7—8 lat przebywa w szkole powszechnej, w gimnazjum lub też kształci się zawodowo, zanim wstąpi w życie praktyczne. Okresy te noszą nazwy: pierwsze dzieciństwo, drugie dzieciństwo i wiek młodzieńczy. W każdym z tych okresów można by stwierdzić cały szereg zasad-

nicznych różnic, przede wszystkim w zakresie światopoglądu i zainteresowań dzieci i młodzieży.

Pierwszy okres cechuje myślenie magiczne, wspólne dziecku i człowiekowi pierwotnemu. Dzieci wyobrażają sobie zawsze sprawcę jakiegoś zjawiska. Myślenie dziecka cechuje też animizm, tzn. że ożywia przedmioty martwe. Pochodzi to stąd, że wszystko tłumaczy sobie na sposób egocentryczny, wszystko jest dlań działaniem istot żywych, najbliższych jego pojmowaniu.

Okres dzieciństwa, od 7 do 14 r. cechuje światopogląd przyrodniczy, oczywiście nie naukowo-przyrodniczy, tylko naiwnie przyrodniczy. Dzieci w tym czasie, a więc w okresie szkolnym żywo interesują się przyrodą, chętnie obserwują zwierzęta i rośliny, a wyjaśnienia przyrodnicze trafiają im do przekonania, bo w tym wieku są małymi realistami.

W wieku dojrzewania pojawia się światopogląd filozoficzny, tzn. że młodzież zaczyna spostrzegać w świecie pewne rzeczy niejasne, które się empirycznie wytłumaczyć nie dadzą. Zaczyna wątpić, zastanawiać się nad sensem życia, nad zagadnieniami wykraczającymi poza świat czysto przyrodniczy; nie zadowala się już faktami, ale zaczyna snuć hipotezy filozoficzne. Poza tym światopogląd młodzieży ma charakter humanistyczny, tzn. dotyczy człowieka i jego wytworów, jak sztuki oraz zagadnień życia wewnętrznego człowieka. Jeżeli chodzi o zainteresowania w poszczególnych okresach, to również możemy zauważyć duże różnice.

Pierwsze dzieciństwo charakteryzuje świat zabaw w całej pełni i w tym znaczeniu, że wszystkie przedmioty są zabawkami, a wszystkie czynności dziecka są zabawami. Bada wszelkie mechanizmy oraz wszystkie zjawiska i usiłuje sobie tłumaczyć wszystko na wzór maszyn. W drugim dzieciństwie interesują się dzieci wszelkimi zbiorami w celach poznawczych. W tym okresie zaznacza się silnie instynkt walki, dzieci lubią bójki, a ideałem ich jest siła fizyczna, odwaga, sprawność. W okresie młodzieńczym zainteresowania młodzieży są skierowane już nie tyle na przedmioty, ile raczej na idee, na rzeczy abstrakcyjne, co się łączy z ich postawą filozoficzną. Występuje tu silnie zainteresowanie się światem wewnętrznym, własnym życiem psychicznym, jak i wytworami ducha i zagadnieniami społecznymi.

Jedną z bardzo charakterystycznych cech młodzieży jest idealizm, oparty na silnie rozwiniętym życiu uczuciowym i erotycznym. Idealizacja zawiera w sobie współczynnik emocjonalny, jak nadzieje, życzenia oraz idee. Idealizacja polega na tym, że widzimy coś lepszym niż jest w rzeczywistości, jest ona upiększeniem, nadawaniem czemuś większych walorów, widzeniem czegoś, co ma nastąpić, w lepszych bar-

wach. Wiemy, że młodzież stoi u progu życia i mało zna rzeczywistość, ale żyje nadzieją na przyszłość, zajmując postawę wyczekującą. Z idealizmem młodzieży łączą się rozczarowania i cierpienia. Rozczarowania mogą dotyczyć najrozmaitszych sfer. Charakterystyczne dla młodzieży są rozczarowania w sferze erotyzmu a także przyjaźni. Idealizmu młodzieży nie należy tępić o tyle, o ile nie opiera się na iluzjonizmie, ale przeradza się w idealizm praktyczny, który polega na tym, że z subiektywnej potrzeby duchowej stwarzamy pewne cele, plany, normy, które potem w życiu realizujemy, przerabiając je na wzór własnych ideałów. Gdyby nie było takich ideałów, nie było by pracy nad ich realizacją. Chociaż ideał w sensie absolutnym nie może być zrealizowany, to jednak nie pozostaje on bez skutków praktycznych, bo w rezultacie zawsze wpływa na zmianę psychiki i na przekształcenie rzeczywistości.

Z powyższego wynika, iż w poszczególnych okresach rozwojowych jest różny światopogląd, inne skierowanie uwagi i zainteresowań, inna postawa i inna forma poznania. Podobnie ma się rzecz z lekturą. Dalsze rozważania wykażą, że w pierwszym okresie dzieci interesują się specjalnie bajkami, w drugim okresie lekturą przyrodniczą, awanturniczą, heroiczną, a w trzecim — lekturą, która się łączy z kwestiami psychologicznymi, tj. powieścią, liryką, dramatem, lekturą filozoficzną itp.

Dzieciństwo a bajka.

Wiadomo, jak silne wrażenie wywiera na psychikę dziecka bajka. W pamięci mej utkwiała niezapomniana chwila, w której poznałem, jak wielkie znaczenie posiada bajka dla dzieci. Było to w pewną sobotę. Dzień był pochmurny, a pogoda nie najlepsza. Mimo to frekwencja w mojej I kl. dopisała lepiej, niż w dni poprzednie. Cóż było tego powodem? Czyżby lepszy stan zdrowia, czy może większe zainteresowanie się szkołą ze strony rodziców lub dzieci, czy tylko zwykły przypadek? Zastanawiałem się chwilę nad tym zjawiskiem, lecz bez należytego rezultatu. Dopiero przypadek naprowadził mnie, iż powód tkwił zupełnie gdzie indziej. Na ostatniej godzinie, w chwili, gdy zajęty byłem uporządkowaniem „agend klasowych“, kilkoro dzieci podchodzi nieśmiało do stołu. Jedno ze śmielszych zdobywa się na odwagę i mówi: „Panie nauczycielu, opowiadźcie zaś jako bojka“... a inne dzieci jakgdyby tylko czekały na ten pierwszy atak ze strony śmielszych rówieśników, podchwytyują zaczęte zdanie i kończą: „jo w doma wszystko pedzioł, a naszym się podobało“... „a nasis“ — odzywa się inny — „padali iże mocie zaś opowiedzieć“... „a jo dostał jeden ceski za ta bojka“... kończy wreszcie jeden

cwaniak z przechwałką, kontent widocznie z brzęczącego ekwiwalentu nauki szkolnej.

Nie wiedziałem w pierwszej chwili, co im na to odpowiedzieć. Szczere i naiwne ich wyznania rozbroiły mnie. Co tu robić? Zamiast gimnastyki opowiedzieć bajkę? Żeby to już mieć jaką pod ręką, była by sprawa załatwiona. Niestety! Nie jestem dziś, a co dopiero w pierwszym roku mej pracy, skarbnicą bajek, legend, czy dykteryjek i nie należę do owych szczęśliwców, którzy na każde zawołanie mogą tworzyć... nawet bajkę. Postanowiłem więc odłożyć opowiadanie bajki przynajmniej do poniedziałku, aby w ten sposób wybrnąć z dość trudnej sytuacji. Ale projekt mój jakoś się nie udał. Dzieci jedne przez drugie zaczęły lamentować: „ja — wyście obiecali opowiedzieć dzisiaj bajka, a teraz nie chcecie“.

Teraz w lot pojąłem, dlaczego frekwencja w soboty była taka dobra. Później zaś i rodzice dzieci potwierdzili me przypuszczenie: „Mój synek za nic w sobota nie chce ostać w chłupie, a to ino bez te bajki, co pon opowiada dzieciom“. Zrozumiałem więc, że ukochane przez dzieci bajeczki były tym magnesem, który je przyciągał do szkoły nawet z najodleglejszych stron, mimo złej pogody, mimo złego obuwia i mimo zakazu ze strony rodziców.

Zapytajmy teraz, dlaczego dzieci tak bardzo lubią bajki. Jak już wspomniałem, małe dziecko tak samo jak człowiek pierwotny ma światopogląd magiczny, który cechuje świat wierzeń, podań, mitów religijnych, będący niewyczerpanym źródłem bajek. I dziś jeszcze spotykamy u szczepów pierwotnych wierzenia, dotyczące czarowników i czarownic, różnych sił nadprzyrodzonych, podobne do bajek. W bajkach właśnie utrzymały się te wierzenia, którymi ludzkość dawniej żyła, a które odpowiadają też umysłowi dziecka. Bo cóż to jest bajka? Jest to opowiadanie literackie, działające bezpośrednio na wyobraźnię i uczucia słuchaczy o duszy pierwotnej, nie spaczonej jeszcze błagą życiową. W bajkach widzimy różne cudowne zdarzenia, jak przemianę ludzi na zwierzęta, przenoszenie się w powietrzu i wiele imyich rzeczy, które się w rzeczywistości zdarzyć nie mogą. Dziecko jednak wierzy, że tak jest, bo jedną z cech jego myślenia jest artyficyalizm, na którym w dużej mierze są oparte wszystkie zdarzenia bajkowe. W bajkach działają bowiem zawsze jakieś siły osobowe, jakieś dobre i złe boginie, dobre i złe czarownice, królewne, tak bliskie i zrozumiałe w świecie dziecięcym. To samo dotyczy i drugiej cechy myślenia, a mianowicie animizmu. W bajkach Andersena np. rozmawia miotła ze szczotką i z lustrem. To jest właśnie wyrazem animistycznych tendencji dziecka, wspólnych z człowiekiem pierwotnym.

Ponadto bajki cechuje prostota, która sprawia, że są zupełnie zrozumiałe dla dzieci, bo psychika bohaterów bajki jest bardzo mało skomplikowana. Są oni dobrzy albo źli, mądrzy albo głupi, słowem bajki są malowane na czarno i biało, bez żadnych komplikacji psychologicznych. Bajki są wreszcie spełnieniem życzeń dzieci; odnajdują w nich pewne role, w które się wzywają. Jednym słowem bajki są przystosowane do psychiki dziecka, a dzieci są przystosowane do bajek, dlatego, że do pewnego wieku nie widzą nieprawdopodobieństwa zdarzeń w bajkach.

Zastanowimy się z kolei, czy bajki są dla dzieci odpowiednie czy też nie. Można bajkom zarzucić, że dają one dzieciom fałszywe wyobrażenia o świecie, dalej, że wywołują w nich nieraz pewne stany lękowe. Zwolennicy tego poglądu mają zupełną rację, ale z bajek całkowicie zrezygnować nie możemy, gdyż nie mamy ich czym zastąpić, a inne opowiadania, bardziej rzeczowe, nie wzbudzają zainteresowania dzieci. Wypada nam tylko unikać bajek strasznych, które by wywoływały lęk. Chociaż bajki są fantastyczne i nierealne, mieści się w nich mimo to nieoceniona spuścizna literacka i kulturalna ludzkości, zwłaszcza w bajkach ludowych, które przechodzą z pokolenia na pokolenie. Bajki mają więc dla dzieci duże znaczenie i bywają one w pewnej mierze uwzględnione w podręcznikach. Tak samo opowiadki przyrodnicze dla dzieci mają charakter antropomorfizujący, dzięki czemu wprowadzają je stopniowo w świat zwierząt i roślin.

Poniższa tabelka wskaże nam, do jakiego wieku młodzież lubi czytać bajki (na podstawie ankiety):

Roczniki	10—12	12—14	14—16	16—18	18—20	20—22	22—24
Dziewczęta	50	102	40	3	—	—	2
Chłopcy	45	45	7	4	—	—	—

Odpowiedzi na ankietę dała młodzież szkolna dopiero od 10 r. ż. Czytelnictwo z okresu wcześniejszego omówię na podstawie obserwacji własnej i bibliotekarzy. Wiadomo, że dziecko już przy końcu 2 r. ż. nie może się bez bajki obejść. Nieraz usypiające dziecko śni o pięknej królewnie czy biednej Marysi, o bohaterce, o której przed chwilą opowiedziała troskliwa matka. Począwszy od 2 r. ż. dzieci zaczynają się interesować bajką, a największe jej nasilenie przypada na okres przedszkolny. Później światopogląd dzieci pod wpływem

szkoły i środowiska więcej realnego zaczyna się zmieniać, wskutek czego znaczenie bajki coraz więcej maleje. Zainteresowanie się nią istnieje niekiedy aż do 16 r. ż., zależnie od środowiska socjalnego. Wprawdzie później jeszcze widzimy sporadyczne wypadki zainteresowania się bajką, nawet w wieku późniejszym, lecz to zjawisko nie polega już na artycyfializmie i animizmie, jak u dzieci, lecz na ucieczce od rzeczywistości. Zjawisko to występuje w wieku dojrzewania zwłaszcza u dziewcząt, gdyż u chłopców zanik zainteresowania się bajką jest o wiele wcześniejszy.

Czytelnik starszy powraca do bajek tym częściej, im mniej dojrzał duchowo i im trudniej pokonuje przeciwności codziennego życia. Często atoli po książce trudniejszej, ale absorbującej swą istotną wartością myśl i uczucie, czytelnik głębszy sięga po baśń. Te fakty można by tłumaczyć jako wyraz znużenia i chęć odprężenia nerwowego, zwłaszcza w okresie poprzedzającym bezpośrednie promowanie do klasy następnej. Sama młodzież o tym tak mówi:

„Czytam bajki na odpoczynek“. „Gdy jestem zmęczona, to przyjemnie przeczytać bajkę“. „Czytam różne książki i nie pomijam nawet bajek, szczególnie wtenczas gdy jestem zmęczona lub gdy doznaję zawodu życiowego“. (dz. 17;2).

Dla młodzieży dorastającej bajka jest cudowną lekturą, odrywającą duszę czytelnika od szarzyzny życia codziennego i przenoszącą ją w czarowne zaświaty. Bohater lub bohaterka przenosi się z życia rzeczywistego do świata, w którym panują odmienne prawa i stosunki. Są nawet wypadki, że ów bohater zdobywa wielki majątek, ba, otrzymuje nawet rękę księżniczki czy królowej. Ucieczka od rzeczywistości połączona jest z marzycielstwem i dla podtrzymania tego stanu bierze młodzież nieraz do ręki bajkę. Niedawno czytałem w prasie, iż w Anglii teatr wraca do starych bajek, a publiczność szczerze wypełnia widownię. bawiąc się doskonale. Zdaje mi się, że zachodzi tu podobne zjawisko, jakie widzieliśmy u młodzieży, która zniechęca się do codziennej rzeczywistości.

Zainteresowania lekturą w drugim dzieciństwie.

Na czoło zainteresowań wybijają się w następnym okresie zainteresowania przyrodnicze, do których przejście stanowiły wspomniane już antropomorfizujące opowieści przyrodnicze. W tym okresie przejawia się u dzieci coraz bardziej rzeczowe ujmowanie rzeczywistości, a odwracanie się od świata fantastycznego. Interesują się przyrodą w tym celu, by ją poznać, i stąd skłonność do zbierania różnych przedmiotów, jak kamyków, motyli, znaczków pocztowych itp. W szkole możemy zaobserwować, jak silne jest w tym wieku zainteresowanie

przyrodą i to zarówno żywą jak i martwą. Z tym łączy się też zainteresowanie majsterką, maszyną, różnymi aparatami, co właśnie jest wyrazem obiektywnego ustosunkowania się do rzeczywistości.

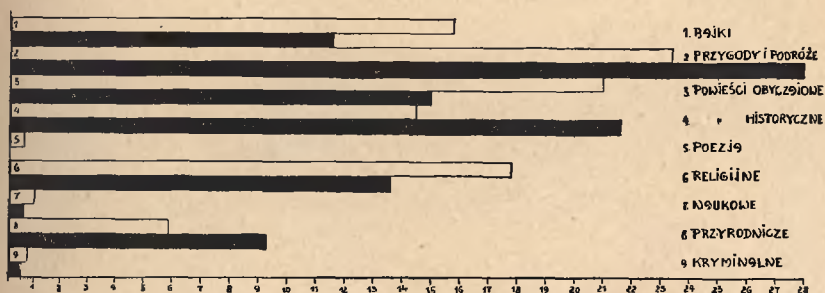
Klasyczną lekturą dzieci w wieku od 8 do 12 r. ż. jest Robinson. W odpowiedziach na ankietę, 87,2% chłopców i 49,6% dziewcząt bądź to czytało Robinsona, bądź ubiega się o jego przeczytanie. A dlaczego? Robinson jest bohaterem, który ma niezwykle przygody i to zaspakaja głód fantazji u dzieci. Jest to zresztą także pewnego rodzaju bajka, podobnie jak powieści dla ludzi dorosłych. Można powiedzieć, że Robinson należy do opowieści o charakterze egzotycznym. Bohater poznawszy przyrodę, ujarzmił ją; musi sobie sam dawać radę, musi zrobić łopatę, zbudować łódź, musi się postarać o pożywienie i odzież, słowem wykonywał wszystkie czynności, które w pewnym okresie rozwoju ludzkości były konieczne i które odpowiadają zainteresowaniom dzieci.

Oprócz zainteresowań przyrodą widzimy również, zwłaszcza wśród chłopców między 11 a 13 r. ż., silne zainteresowanie lekturą indiańską. W tym czasie możemy również zauważyć u chłopców skłonność do tworzenia band, do zabaw połączonych z walką, jak zabawa w rozbójników, w żołnierzy, toteż powieści naiwno-bohaterskie przypadają im do gustu. Interesują się bohaterami, których cechuje siła fizyczna, odwaga, bohaterstwo pierwotne i prosta postawa psychiczna. Dla komplikacji psychicznych i bohaterstwa duchowego, dzieci w tym wieku nie mają jeszcze zrozumienia. Z ankiety również wynika silne upodobanie do bohaterstwa, sprytu i chytryści, którego uosobieniem są bohaterowie Sherlocka Holmesa, Waltera Scotta, Sienkiewicza.

Dziewczęta znowu lubują się w tym okresie w powieściach obyczajowych, życiorysach Świętych, bajkach. Zainteresowanie powieścią przybiera na sile w wieku od 13 do 15 r. ż., a więc w okresie dojrzewania, w którym to czasie zaznacza się najczęściej sympatia do płci odmiennej i na tym tle powieść staje się bliższa i ciekawsza.

Z procentowego zestawienia ankiety (zob. tabl. 1, str. 39) wynika, że najwięcej w tym okresie młodzież zajmuje się przygodami i podróżami, bo u chłopców aż w 28%, a u dziewcząt 23,2%. Drugie miejsce, zajmują powieści historyczne i obyczajowe, lecz te przypadają na lata od 12 do 14. W tychże latach dość duży procent, bo u dziewcząt 17,8 a chłopców 13,6 obejmuje lektura religijna, szczególnie życiorysy Świętych. Niemniejszą poczytnością cieszą się jeszcze bajki, które u dzieci od 10 do 14 r. ż. należy raczej zaliczyć do opowiadań silnie antropomorfizujących, co wynika z tytułów

TABLICA 1.



PROCENTOWY STOSUNEK ZAINTERESOWANIA LEKTURĄ
OD 10 - 14 ROKU ŻYCIA - W ŚWIEŁLE ANKIETY.

□ - DZIEWCZYNKI

■ - CHŁOPCY

książek podanych w odpowiedziach na ankietę, lecz dzieci same zaliczają je do bajek. Znaczny procent zajmuje również dział przyrodniczy, do którego zaliczyła młodzież przede wszystkim książki, traktujące przyrodę z punktu widzenia naukowego.

D. n.

Recenzje i sprawozdania

W. O. Döring: *Główne kierunki nowoczesnej psychologii*. Tłum. St. Dąbrowska. Nowa Księgarnia. Warszawa 1937.

Książka Döringa*) przeznaczona jest dla nauczycielstwa. Autor omawia zagadnienia psychologiczne z punktu widzenia pedagogicznego i znaczenie poszczególnych kierunków psychologii nowoczesnej dla pedagogiki. Nowoczesna psychologia — według słów autora — „nietylę przezwyciężyła i odrzuciła dawną psychologię, ile wchłonęła ją“ (str. 9). Świadczy to o istniejącej i żywej tradycji w psychologii, o uwzględnieniu tej tradycji w współczesnej nauce i jest świadectwem systematycznego rozwoju psychologii jako nauki. Poza tym wielość kierunków psychologii nowoczesnej nie jest bynajmniej wynikiem kryzysu w tej nauce, jak pojmują K. Bühler, tylko wielości aspektów naukowych i wielopłaszczyznowości życia psychicznego w ogóle. Każdy bowiem system psychologii ujmie życie psychiczne z innego, od-

*) Tytuł oryginału brzmi: „Die Hauptströmungen in der neueren Psychologie.“ Lipsk 1932.

miennego punktu widzenia, i że różne kierunki psychologii dzisiejszej uzupełniają się wzajemnie. Autor omawia kolejno psychologię asocjacyjną, apercepcyjną, psychologię myślenia, postaci, postępowania, psychoanalizę, psychologię indywidualną, charakterologię, psychologię humanistyczną, psychologię życia i psychologię personalistyczną. Personalistykę Sterna uważa autor za system, który ma charakter syntezy różnych kierunków.

Jakiż jest udział każdego z wymienionych kierunków w pedagogice? Psychoologii asocjacyjnej zawdzięcza pedagogika naukę o pamięci i o uczeniu się, psychologia apercepcyjna stała się podstawą pedagogiki eksperymentalnej. Zagadnienie kształtowania myślenia wyszło ze Szkoły Würzberskiej. Psychologia postaci wzbogaciła naukę o uczeniu się przez tzw. zasadę struktury intelektu, przez naukę o instynkcie, tresurze i inteligencji. Bihewioryzm oświećla problem osobowości (tak ważnej w dzisiejszej pedagogice) i zasadę „prób i błędów” jako podstawową w wszelkim uczeniu się. Problem osobowości pogłębiła psychoanaliza i psychologia indywidualna; na tle psychoanalizy i psychologii indywidualnej wylaniają się zagadnienia nie tylko związane z uczeniem się, ale i problemy ogólnie wychowawcze, jak karność, współdziałanie domu i szkoły, wychowanie w zakresie sfery seksualnej itp. Charakterologia umożliwia zrozumienie dziecka, poznanie jego wrodzonych i nabytych właściwości, wyróżnienie cech takich, jak ejdetyzm, skłonności cyklo- lub schizotypiczne, introwersja lub ekstrawersja, które mogą mieć kardynalne znaczenie dla rozwoju wychowanka. Psychologia humanistyczna bada życie duchowe młodzieży i wytwory tego życia (np. twórczość literacką młodzieży, organizacje młodzieży itp.). Psychologia życia — aktywistyczna (wedł. Müllera-Freienfelsa) propaguje zamiast intelektualistycznych metod nauczania, nauczanie przez pracę, czyn, życie. Dzięki twórcy psychologii personalistycznej, Sternowi, została ugruntowana nauka o testach i o osobowości dziecka. W pedagogice znalazła zastosowanie metoda eksperymentu i statystyki. Rozwinęła się osobna gałąź psychologii, a mianowicie psychologia pedagogiczna.

O tych problemach informuje książka Döringa jasno, przystępnie, rzeczowo. W polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej mamy już prace tego rodzaju, omawiające nowoczesne kierunki psychologii i zdobycze psychologii wychowawczej (np. w Encyklopedii Wychowania pod red. Stan. Lempickiego), ale psychologia jest dzisiaj nauką tak aktualną i tak ważną w związku z rozpatrywaniem najróżniejszych stron naszego życia, że książkę Döringa należy w naszym piśmiennictwie pedagogicznym powitać z uznaniem. Należy dodać, że prof. Döring sam zajmował się psychologią pedagogiczną i psychologią nauczyciela; te zainteresowania pedagogiczne wyraźnie zaznaczyły się w jego książce.

W niemieckiej literaturze pedagogicznej znana jest książka **Saupego**: „Einführung in die Psychologie“, pomyślana jako podręcznik dla nauczycieli i będąca też wzorem dla Döringa, który powołuje się często na to dzieło. Książka Saupego jest dziełem zbiorowym, znajdują się tam artykuły o psychotechnice, o psychologii stosowanej, o psychologii religii, tłumów, ludów, o psychologii społecznej; tego nie ma u Döringa. Wprawdzie psychotechnika, psychologia stosowana, psychologia religii itd. nie są „głównymi kierunkami psychologii“, ale są dla nowej psychologii bardzo charakterystyczne i niejednokrotnie wycisnęły piętno na niektórych kierunkach tej nauki. Dla polskiej literatury psychologiczno-pedagogicznej wartoby te, pominięte przez Döringa, zagadnienia uzupełnić.

Poza tym jednak książka ma bardzo dodatnią cechę, bo zachowuje umiar w porównaniu z innymi autorami, którzy głoszą kryzys psychologii. Döring nie ogłasza narodzin jakiejś nowej nauki o duszy, nie załamuje rąk nad sprzecznością albo niezgodnością kierunków psychologii, nie przedstawia terenu psychologii naukowej jako pola bitwy, na którym ścierają się kierunki, walczą poglądy i wypierają się wzajemnie teoretyczne rozważania; ale podkreśla na każdym kroku dążenia nowoczesnej psychologii do obiektywizmu naukowego, do ścisłości i precyzowania poglądów, wskazuje, jak psychologia nowoczesna usiłuje rozwiązać rozmaite trudności życia, ułatwić istnienie, poznać a nawet udoskonalić człowieka. Taki jest duch książki, znamieny dla tego autora i stąd możemy tę książkę polecić jak najgoręcej.

Leon Langholz.

Publication du Bureau International d'Education, Nr 56.
Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement, Genève 1937. (Międzynarodowy Rocznik Wychowania i nauczania.)
 Wydawnictwo Międzynarodowego Biura Wych. w Genewie.
 Cena 12 fr. szw. Str. 440.

Staraniem M. B. W. w Genewie ukazała się opracowana pod redakcją dyrektora Biura **M. Rossello** poważna publikacja, jako piątą z kolei Rocznik wychowania i nauczania, obejmujący przegląd stanu edukacji i szkolnictwa w 57 krajach Europy i innych części świata. Publikacja opiera się na dokumentach i sprawozdaniach urzędowych, dostarczonych Biuru przez poszczególne ministerstwa oświaty. Dokumenty te i sprawozdania, przeważnie za rok szkolny 1935-36 dotyczą ustaw szkolnych obejmujących wszystkie stopnie wychowania, budżetu, przygotowania personelu nauczycielskiego, różnych zagadnień wychowawczych, rozwoju oświaty i kultury, oraz rozwoju ilościowego szkolnictwa w poszczególnych krajach.

Rocznik zaopatrzyła Redakcja obszerniejszym wstępem, zawierającym ogólny przegląd ruchu w dziedzinie wychowania i nau-

czania publicznego w r. 1935-36, po czym następują sprawozdania o stanie szkolnictwa w poszczególnych krajach za ub. rok szkolny. Zawierają one informacje o ważniejszych zmianach i reformach wychowania, o budżecie szkolnym i udziale w nim poszczególnych ministerstw oraz zarządów komunalnych, o wydatkach na poszczególne działy szkolnictwa, o uposażeniu nauczycieli poszczególnych kategorii. Rocznik zawiera tabelaryczne dane statystyczne, dotyczące liczby instytucji wychowawczych, a mianowicie liczby przedszkoli, szkół powszechnych, średnich, zawodowych i wyższych, liczby nauczycieli(ek), oraz liczby uczniów (uczennic), zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych.

W oparciu o sprawozdanie, jakie przedstawili delegaci ministerstw oświecenia publicznego na Międzynarodowej Konferencji oświatowej, daje dyr. Rossello syntetyczny obraz światowego ruchu w dziedzinie edukacji w ub. roku szkolnym. Stwierdza m. in., że nastąpiło w wielu krajach polepszenie w polityce budżetowej w dziedzinie oświaty po przezwyciężeniu kryzysu szkolnego. W wielu krajach dokonuje się głęboko sięgające przekształcenie systemu edukacji, w innych zaś podjęte zostały częściowe reformy w zakresie programów i metod nauczania. Ujawniają się też w niektórych krajach tendencje do przedłużenia obowiązkowego uczęszczania do szkoły do lat 8, 9 a nawet 10. W realizowaniu reformy w dziedzinie programu nauki i metod nauczania i wychowania ujawnia się ścisła współpraca władz szkolnych, nauczycielstwa i teoretyków wychowania. Coraz wydatniej postępuje rozwój szkolnictwa zawodowego w wielu państwach. Wreszcie coraz silniejszy nacisk położony jest na organizację wychowania fizycznego młodzieży.

Publikacja M. B. W. stanowi poważne źródło studiów porównawczych w zakresie międzynarodowej polityki szkolnej i oświatowej. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, kontynuując wydawnictwo Rocznika Wychowania i Nauczania, spełnia w dobie obecnej w miarę możliwości, ważne zadanie, mające na celu rozwój i pogłębianie współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji młodzieży. Pod względem typograficznym wydawnictwo przedstawia się wzorowo.

Kronika Instytutu Pedagogicznego

Wycieczka pedagogiczna prelegentów i słuchaczy I. P. Z końcem ub. r. szkol. zorganizował Instytut Pedagogiczny w Katowicach dwutygodniową wycieczkę pedagogiczną do Niemiec, która miała na celu poznanie życia kulturalnego, w szczególności ruchu młodzieży w III Rzeszy. Z pomocą przyszły konsulaty polskie w Niemczech „Deutsche Akademie“ w Monachium i Narodowo-Socjalistyczny Związek Nauczycieli (N. S. Lehrerbund). Z przyjemnością podkreślamy, że spotkaliśmy się w czasie podróży naukowej z dużą

życzliwością i gościnnością. Trasa I polskiej wycieczki nauczycielskiej prowadziła po szlakach kultury wschodniej (Wrocław, Drezno), do serca niemieckiego średniowiecza (Nadrenia, Frankonia, Bawaria). Jakże różnią się te miasta kresowe od ośrodków kulturalnych w Niemczech zachodnich. Wrocław, stary gród piastowski, stoi pod znakiem niemieckiej polityki wschodniej. Tu ma siedzibę Instytut Europy Wschodniej zbliżony działalnością do Instytutu Wschodniego w Królewcu. Misję swą pod względem orientacji wschodniej spełnia również muzeum miejskie, które swymi wykopaliskami i różnymi wykreślaniami wykazać chce „prastarą przeszłość niemiecką“ ziemi śląskiej.

Drezno, stara siedziba słowiańska, stoi na straży polityki stosowanej względem pozostałych szczepów serbsko-łużyckich, skupiających się głównie koło Budziszyna, starego pięknego grodu serbskiego. Pełne głębokiego wzruszenia były chwile przeżyte przy grobowcach Henryka Pobożnego i Henryka Probusa w Wrocławiu, przy grobach Brodzińskiego, Wojczyńskiego i Uniłowskiego na starym katolickim cmentarzu w Dreźnie i przy skromnym pomniku Józefa Poniatowskiego nad Elsterą w Lipsku. Niestety ku wielkiemu naszemu ubolewaniu stwierdziliśmy, że pamiątki nasze w Niemczech z powodu braku opieki ze strony polskiej coraz bardziej idą w zapomnienie lub też marnują się zupełnie.

Inny całkiem charakter miała wędrowka nasza po pd.-zach. połaciach Niemiec. Szczególnie miłego przyjęcia doznaliśmy w Norymberdze — w tym mieście o wieżach gotyckich i pięknych starych ulicach, malowniczych domach i symbolicznych studniach i pomnikach, uwiecznione nieskończoną ilością legend, świadczących o surowej etyce, ale równocześnie o tryskającym humorze mieszczanina norymberskiego. Żywotność kultury mieszczańskiej, która znalazła intensywne ujście w sztuce i nauce lub też w praktycznym zmyśle inwencyjnym i kupieckim Norymberczyka, zostawiła liczne ślady zwłaszcza w zbiorach „Deutsches Museum“. I ten sam rozmach z czasów starej Norymbergii da się zauważyć w Norymberdze Trzeciej Rzeszy, w której rozpoczęto budowę terenu na coroczne zjazdy partyjne narodowego socjalizmu o bardzo śmiałych projektach i niebywałych rozmiarach. Niezatarłe wrażenie zostawiły również wędrowki po Rotenburgu o licznych basztach, wieżach i bramach gotyckich i po starym grodzie Goethego Frankfurcie nad Menem, które nam się ukazały w uroczystej szacie festiwalów.

Podczas wycieczki zwiedziliśmy różne instytucje, i tak Instytut Pedagogiczny w Dreźnie, duży kompleks różnych zabudowań, gdzie kształcą się zarówno kandydaci na nauczycieli szkół powszechnych jak i zawodowych. Tu oprowadzano nas po wystawach, które ilustrowały poszczególne etapy dwuletniego studium w Instytucie. Szczególnie ciekawe były ekspozycje wykonane przez kandydatów odbywających praktykę: 1. w szkole miejskiej, 2. w szkole wiejskiej, 3. w szkole na odludziu (w górach, lub w lesie). Między innymi na specjalną uwagę zasługiwała korespondencja młodzieży miasta ze wsią, dzienniki spostrzeżeń ucznia (tylko jednego) wykonane przez studentów w ciągu praktyki i obejmujące cały tom. Również ciekawy był przegląd metod nauczania stosowanych w szkole powszechnej. Przeważa koncentracja przedmiotów zgodna zresztą z zasadą totalności w nauce, wprowadzona w III-ciej Rzeszy.

Na szczególną wzmiankę zasługuje również dział artystyczny (rysunki i śpiew), który pielęgnuje sztukę rodzimą, a której celem — zgodnie z ideologią narodowego socjalizmu — nie tyle nauczanie, ile przede wszystkim wychowanie. Przywiązanie do rdzinniej ziemi (Heimat) budzi się nie tylko przez kult sztuki regionalnej, ale również przez uświadamienie polityczne młodzieży o obowiązkach i za-

daniach nauczyciela na pograniczu słowiańskim, o czym świadczyła wymownie literatura, oraz czasopisma będące do dyspozycji młodzieży.

Dokształcanie nauczycieli w III Rzeszy odbywa się w narodowo-socjalistycznych obozach przeszkoleniowych i ma wyłącznie charakter polityczny. Obóz taki zwiedziliśmy na zamku Henfenfeld, położonym w malowniczej okolicy niedaleko Norymbergi. Przeszkolenie to trwa ok. 10 dni i gromadzi liczne rzesze nauczycielstwa (ok. 50). Jak we wszystkich odcinkach polityki, tak i tu zmierza socjalizm narodowy do zacierania różnic w wychowaniu i wykształceniu i dlatego zespala nauczycielstwo różnego wieku o różnych kwalifikacjach (od nauczyciela szkoły powszechnej do profesora uniwersytetu). Stosunki koleżeńskie wprowadzone zresztą we wszystkich partyjnych instytucjach, stają się nie tylko formą współżycia, ale przede wszystkim symbolicznym wyrazem ducha koleżeństwa i wspólnoty narodowej. Apel poranny, na którym młody podoficer wypominał poważnej gromadzie grzechy poprzedniego dnia — zupełnie przypominał musztrę wojskową. Wojskowy rygor również panuje w porządku życia codziennego. Ćwiczenia cielesne, marsze i sporty, dzięki którym nauczyciel zachować ma sprężystość ciała i ducha, stanowią główną część programu, podczas gdy przeszkolenie naukowe obejmuje tylko jedną godzinę dziennie. W czasie naszej obecności w Henfenfeld, radca szkolny Dossler z Norymbergi wygłosił prelekcję na temat realizacji haseł narodowo-socjalistycznych w wychowaniu młodego pokolenia. Uczestnik takich kursów może nabyć prawo przywódcy młodzieży, co jest niemałym przywilejem, wobec tego, że kwestia przewodnictwa Niemiec hitlerowskich spoczywa głównie w rękach młodzieży. Spośród zakładów kształcenia nauczycieli, jakie zwiedziliśmy, należy wymienić Instytut Wychowania Fizycznego w Lipsku, największy w Niemczech i jedyny, w którym prowadzi się pracę naukową w tej dziedzinie.

Wycieczka zwiedziła też szkołę dla przewodniczek żeńskiej młodzieży hitlerowskiej (Führerschule — Bund deutscher Mädel) w Ottendorf. Piękne położenie w malowniczych okolicach saskiej Szwajcarii, duża ilość boisk sportowych, gmach, który dba zarówno o estetykę jak i higienę, zabudowania gospodarcze wskazują, że myślą przewodnią w wychowaniu dziewcząt jest realizacja zasad narodowego socjalizmu. Postulat wychowania zdrowego pokolenia kobiet, którego obowiązkiem jest przede wszystkim utrzymanie rasy, oraz wzbogacenie narodu przez wnoszenie najlepiej rozwiniętych czynników dziedzicznych, stanowi przewodnią ideę programu pracy w szkole przewodniczek. To też $\frac{3}{4}$ pracy przeznacza się na wychowanie fizyczne, a tylko $\frac{1}{4}$ na urabianie światopoglądu przyszłych przywódczyń żeńskich. Celem spopularyzowania idei narodowego-socjalizmu i udostępnienia ich szerokim masom dziewcząt B. D. M. organizuje w tym samym gmachu równocześnie kursy gospodarstwa domowego; jest to typ szkoły żeńskiej, dziś najbardziej w Niemczech popularny. W szkole tej połączonej z internatem pobierają dziewczęta zasłużone dla B. D. M. naukę gospodarstwa domowego za opłatą 1 marki miesięcznie.

Najbardziej ciekawy pod względem wychowawczym jest zakład w Feldafinf (Bawaria). Jest to N. S. Oberschule, jedyna średnia szkoła partyjna na terenie III-ciej Rzeszy. Oprowadza nas kierownik Standartenführer Görnitz, b. pułkownik wojsk niemieckich, entuzjasta idei hitlerowskich, które też w stu procentach realizuje w wychowaniu powierzonej mu młodzieży. Szkoła mieści się w kilku budynkach rozmieszczonych po całej wiosce. W każdym budynku a raczej

willi, otoczonej dużym pięknym parkiem mieszczą się trzy klasy, które tu współżyją ze swoim wychowawcą. Chłopców — typy wyłącznie aryjskie — przyjmuje się na zasadzie selekcji (3.000 zgłoszeń — 300 przyjętych). Młodzież segreguje się wyłącznie z kadr młodych hitlerowców całych Niemiec. To zespolenie młodzieży z różnych stron Rzeszy ma przede wszystkim na celu zacieranie antagonizmu między Prusakami a Niemcami, jaki ciągle jeszcze istnieje. Zakład, zaopatrzony w liczne boiska i pływalnie, parki i ogrody, jachty i łodzie, oraz nowoczesne środki lokomocyjne (150 motocykli) utrzymywany jest głównie przez zamożnych rodziców młodzieży. Chłopców niezamożnych utrzymuje się bezpłatnie. Szkoła wychowuje nowe kadry przywódców narodowego socjalizmu. To też momenty wychowawcze górują nad innymi. Nauka spełnia raczej rolę podrzędną. Zgodnie z postulatami wysuniętymi w książce Hitlera „Mein Kampf“ zmierza do wychowania zdrowych jednostek, o silnym charakterze i świadomych swej misji politycznej.

Młodzież zdobywa uświadomienie polityczne w nauce języka niemieckiego oraz w przedmiotach koncentrujących się koło niego (historia, geografia i polityka narodowa). Ośrodkiem nauki tych przedmiotów są oczywiście Niemcy współczesne (zagadnienia rasy, obronność kraju, bohaterowie i przywódcy narodowi itd.), przy czym kładzie się nacisk na wymowę i umiejętność swobodnego wygłoszenia odczytu, co zresztą mieliśmy możliwość usłyszeć na lekcji dziennikarskiej w kl. 7. Umiejętność ta jest również jednym z głównych sprawdzianów przy egzaminie dojrzałości. W nauce górują potrzeby społeczno-polityczne chwili. Indywidualne zainteresowanie młodzieży występują na plan pierwszy, zwłaszcza w nauce przedmiotów ścisłych (fizyka, matematyka), natomiast pomija się wszystko, co nie ma związku z życiem i potrzebami praktycznymi.

Cały program zajęć zmierza do wychowania chłopców na nieustraszonych bojowników. Moment twardej walki góruje zwłaszcza w wychowaniu fizycznym; częste marsze i ćwiczenia czysto wojskowe, jak rzucanie granatem, ćwiczenia w terenie, ćwiczenia bokserskie, zawody sportowe uprawiane zarówno w lecie jak i w zimie, podtrzymują w młodzieży ducha bojowego, który decyduje o wartości dowódcy niemieckiego.

Szkoła nawiązuje kontakt z miejscową ludnością, a zwłaszcza z warstwą ludzi pracujących fizycznie. Szacunek dla pracy i pracujących jest jednym z głównych czynników wychowania młodzieży. Jeden dzień w tygodniu poświęcony jest pracy fizycznej młodzieży i wtedy chłopcy pracują na roli chłopskiej, albo też u rzemieślnika zależnie od zamiłowań. To oddziaływanie młodzieży narodowo-socjalistycznej na warstwę ludzi pracujących zauważyliśmy też w szkole przewodniczek B. D. M. w Ottendorf. Wakacje spędza młodzież z wychowawcą na wędrownych po Niemczech lub też zagranicą, dokąd wyjeżdża drogą wymiany. W całym systemie wychowania w III Rzeszy przebiega się fanatyczne realizowanie zasad narodowego socjalizmu, które nadają szkole i wychowaniu wybitne piętno polityczne.

Myśli o wychowaniu Bronisława Ferdynanda Trentowskiego

„Człowieka uważano, już w tym życiu, jako jedno ognisko państwa, które niknie w całości i wszędzie ustępować przed nią musi. Wychodził on z ogólnego istnienia, żył w ogólnym istnieniu i wracał do ogólnego istnienia, wszędzie do ogółu przykuty, nigdzie wolny i samodzielny, nigdzie nie będący sobą i nie żyjący jak bóstwo dla siebie... Nasza filozofia polska występuje w obronie upośledzonej jednostkowości... Państwo istnieje nam dla szczęścia wszystkich jednostek ludzkich do niego należących... Jednostka każda jest tu celem, państwo ogólnym środkiem do zaspokojenia wszystkich tych celów... Prawo jest nam ludu autonomią, zabezpieczającą wolność każdego obywatela, strzegącą bóstwa każdej ludzkiej jednostki oraz jej wysokiej dostojności... Każdy człowiek jest małym państwem, małą ludzkością, małym Bogiem wśród powszechnego państwa, wśród ludzkości, na łonie świata i Boga.“ (CHOWANNA czyli SYSTEM PEDAGOGIKI NARODOWEJ, Poznań 1842, tom I, str. 498—500.)

* * *

„W naszych czasach jest Indywiduum największą świętością, bo to cechuje wszędzie rzeczywistą boskość... Że zaś w pojedynczości każdej kojarzy się ogólność i szczególność, więc wychowanie narodowe i religijne nie znikają z pedagogicznej widowni, ale stają się koniecznymi czynnikami wychowania pojedynczości. Wychowaniec twój, przy całej samodzielności i swobodzie swej jaźni, przy całej swej oryginalności, właściwości i jednostkowej barwie, ma być Polakiem i Chrześcijaninem.“ (CHOWANNA, t. II, str. 1108.)

* * *

„Pierwsze nasze filozoficzne pedagogiki prawidło walczy wszystkimi siłami przeciw każdemu jednostronnemu wychowaniu... Wychowaj chłopca na człowieka prawdziwego, czującego w sobie całe człowieczeństwo, całą naturę i Boga, a będzie mu łatwo zostać każdego stanu człowiekiem. Nie do ciebie, ale do niego należy przyszły wybór zatrudnienia i stanu... Ale nie tylko wszystkie stany potrzeba ci mieć na oku, miej także baczność na wszystkie skarby uśpione w dziecięcia istocie. Nie rozum jedynie, ani też li umysł, pamięć itp., ale wszystkie poznania naszego władze, nie jedynie uczucia, chęci i dążności, nie wolę lub czynność wyłącznie, ale wszystkie potęgi ciała, duszy i jaźni miej ciągle na względzie.“ (CHOWANNA, t. I, str. 150—151.)

* * *

„Drugie filozoficzne pedagogiki prawidło — rozwijaj wieczną jedność w istocie twego wychowanka — jest koniecznym na-

stępstwem prawidła pierwszego. Gdybyś bowiem w istocie wychowańca rozwinął wszystkość nieskończoną, ale nie związał jej wiecznej jedności łańcuchem, rozsypała by się ona... Wszystkość jest, równie tu jak wszędzie, materią; jedność zaś jest przyczynowością, arystotelesową entelechią czyli pierwiastkiem formy, istotą kształt materii dającą... Gdzie ciało, tam dusza; gdzie wszystkość, tam jedność koniecznie.“ (CHOWANNA, t. I, str. 157.)

* * *

„Zupełnie po prostu i łatwo można by trzecie filozoficzne pedagogiki prawidło następnym wyrazić sposobem: „Kształć twego młodzieńca tak, żeby jego najmniejszy nawet postęp wielką całą jego istoty był reformą i rozlewał się harmonią organicznej całości, zawsze inną, ciągle pełną.“ (CHOWANNA, t. I, str. 165.)

* * *

„Wychowaniec twój niech stanie się niezmienną, wiekuistą całością, zawsze jedną i tą samą harmonią... Odmiana jego myśli i uczuć niech będzie jedynie krokiem dalszym na drodze dotychczasowego postępu, koniecznym następstwem, wynikiem naturalnym doskonalenia się codziennego, niechaj nie będzie rzeczą różnorodną, ale polepszeniem, stopniem wyższym.“ (CHOWANNA, t. I, str. 167.)

Do P. T. Czytelników ze Śląska!

Administracja komunikuje, że „Sprawy Szkolne na Śląsku“ bezpłatny dodatek do „Chowanny“ ukaże się jako zeszyt podwójny w miesiącu lutym 1938 r.

„ŻYCIE MŁODYCH“

dawniej „Życie Dziecka“, miesięcznik poświęcony opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodocianymi. — Ukazuje się 15 każdego miesiąca. — Prenumerata roczna zł 10.—, kwartalna zł 2.50.

„ŻYCIE MŁODYCH“ współdziała z poważnymi placówkami naukowymi i społecznymi oraz współpracuje z najwybitniejszymi znawcami życia społecznego i fachowcami w zakresie opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą.

„ŻYCIE MŁODYCH“ przynosi artykuły oryginalne, poświęcone badaniom nad stanem i potrzebami opieki społecznej, informuje o piśmiennictwie krajowym i zagranicznym, udziela porad w dziedzinie higieny społecznej, wychowania opiekuńczego i organizacji pomocy dziecku.

„ŻYCIE MŁODYCH“ jest do nabycia we wszystkich księgarniach i w Administracji: Warszawa, ul. Litewska 16, telefon 9-41-00.

Czasopismo „Miesięcznik Pedagogiczny“, poświęcone rodzinie i szkole, skupia nauczycielstwo na Śląsku Cieszyńskim pod względem oświatowym i kulturalnym przeszło 46 lat, bo od r. 1892.

„Miesięcznik Pedagogiczny“ jest wiernym odbiciem pracy nauczycielskiej na Śląsku i to też ni wojna światowa, ni nieszczęsny podział Śląska Cieszyńskiego, w r. 1920 nie potrafiły osłabić porywów pisma. Obecnie zajmuje „Miesięcznik Pedagogiczny“ poważne miejsce w polskiej literaturze pedagogicznej.

Prenumerata roczna wynosi 5 zł.

Administracja wysyła na żądanie bezpłatne egzemplarze.

Adres Redakcji i Administracji: Cieszyn, ul. Strazacka 18.

WSPÓŁCZESNA KOBIETA POLSKA

Czyta i abonuje specjalnie dla niej wydawane czasopisma:

„B L U S Z C Z”

ilustrowany tygodnik społeczno-literacki
Prenumerata wraz z przesyłką — 1 zł 80 gr miesięcznie

„PRAKTYCZNA PANI”

popularny ilustrowany tygodnik. Prenumerata 1 zł mies.

„KOBIETA W ŚWIECIE I W DOMU”

wytworny dwutygodnik. Prenumerata 1 zł 50 gr miesięcznie

„JA TO ZROBIĘ”

dwutygodnik poświęcony robotom ręcznym, modzie i wnętrzu. Prenumerata 1 zł mies. z dodat. 1 zł 40 gr

„DZIECKO I MATKA”

dwutygodnik. Prenumerata 1 zł 40 gr mies., a dla prenumeratorek jednego z wyżej wymienionych pism — 80 gr

Prenumeratę przyjmuje i egzemplarze okazowe wysyła bezpłatnie
Tow. Wyd. „Bluszcz” Warszawa, Solec 87, PKO. 13.555

ZOFIA JABŁOŃSKA.

Problem szkoły twórczej.

Doświadczenia i poczynania w praktyce szkolnej.

Dokończenie.

*Kształtowanie osobowości dzieci przez nauczanie wolnego stylu.
Pisemne prace twórcze dzieci kraśnieńskich.*

Celem pisania — według nowej szkoły — jest nauczyć dzieci wyrażać swoje myśli jasno, wyraźnie i indywidualnie.

Przeglądając dawne metodyczne podręczniki nauki pisania, albo przypominając sobie metody, jakimi nas uczono przed 20—30 laty, stwierdzamy, że były to same prace reprodukcyjne a więc: 1. odpowiedzi na pytania, które zawierały treść tzw. ustępu, 2. ćwiczenia według ułożonego planu, 3. pisanie z pamięci i przepisywanie szablonowych tekstów czytanki, 4. tworzenie zdań i inne ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne. We wszystkich tych i tym podobnych rodzajach ćwiczeń piśmiennych nie ma miejsca dla własnej myśli. Narzucono w nich treść i porządek myśli. Taka praca nie może rozwinać samodzielnego stylu, nie może rozwinać mowy. Ten sposób nauki zabija myśl dziecka, hamuje jego rozwój duchowy, niszczy pewność i umiejętność w wypowiedaniu myśli na papierze.

Ażeby więc odrodzić szkolną pracę i wlać w nią treść życiową, pobudzić zainteresowanie, aktywność i samodzielność — musimy uważać za cel nauki pisania nie tylko ortograficzną poprawność i kaligraficzne pismo, ale samodzielne wyrażanie myśli przez uczniów, rozwijanie twórczości i aktywności. Zadanie dla nauczyciela ciężkie, wymaga upartej pracy, wnikliwości i znajomości psychiki dziecięcej. Praca ciężka — ale wdzięczna. Przez nauczanie wolnego stylu rozwija się inteligencja dziecka — i już po 2—3 latach takiej pracy stwierdzamy z radością, że dzieci są lepsze, grzeczniejsze, inteligentniejsze, piękniejsze od swoich rówieśników wychowanych w szkole tradycyjnej. Nauka stylu ma wielką wartość wychowawczą; wymaga ona samodzielnej pracy ucznia, zmusza go do podniesienia i wyłączenia sił duchowych, zwiększa u niego dążność

do ujawnienia indywidualnej osobowości i nagradza go świadomością własnej wartości. Widzimy po dzieciach, jak one chętnie i z jaką radością przejawiają swoje przeżycia pismem, rysunkiem, układanką czy malowaniem.

Uczeń, zaraz w początkach nauki, po zdobyciu pewnej techniki pisania i czytania stara się wypowiedzieć i napisać sam, bez książki i pomocy. Panującym tedy typem wypracowań w nowej szkole są wolne wypracowania stylistyczne, oparte na samodzielnej pracy dziecka, na jego osobistych przeżyciach, bo tylko takie wypracowania kształcą osobowość dziecka. Chcąc rozwijać i kształcić styl, musimy rozwijać i kształcić całą osobowość. A kształci się osobowość dzieci przez uwzględnianie w nauczaniu życia samego, środowiska, rzeczywistości, przeżyć dzieci. W nauczaniu i wychowaniu szkolnym ma górować czynnik twórczości.

Już w kl. I-ej, skoro dzieci przyswoją sobie pewien zasób słów, wprowadzam pierwsze próby takich wypracowań. Dzieci piszą krótkie zdania, potem układają własne teksty, stanowiące logiczną całość, a będące wyrazem ich własnych przeżyć. Dzieci piszą także swoje teksty, a potem już wolne wypracowania w osobnych zbiorach, bogato ilustrowanych. W początkach nauki stosuję układanki z patyczków i fasoli, wycinanki, modelowanie. Godziny takiego produktywnego zajęcia są prawdziwą rozkoszą dla dzieci. Ruch i działanie, uwzględniane w dużym stopniu wypowiedzania się dzieci barwnym rysunkiem budzą uczucia przyjemne i duże zainteresowanie, bo naukę tak organizuję, że dziecko jest wysunięte zawsze na plan pierwszy. Dzieci kl. I i II-giej opracowują więc same, tylko pod dyskretnym kierunkiem nauczycielki, własne elementarze i własne książeczki, bogato ilustrowane — i chociaż są to pierwsze nieudolne próby małych autorów i bazaroty małych malarzy — dla dzieci mają nieocenioną wartość, bo włożyły one tam część swojej duszy (*Szkola twórcza*, str. 287 i nast.). Skoro dzieci zdobyły dostateczną wprawę techniczną w pisaniu, wprowadzam od kl. III doskonalsze formy wolnych wypracowań, sprawozdania z życia szkoły i wsi, układanie własnych opowiadań, powieści, powinszowań, wierszyków, uwzględniające personifikacje, a prace te wpisują dzieci do zbiorów, gazetek, kroniki szkolnej, listów, laurków, albumów itp.

Już od r. 1930 wydają dzieci pisemko szkolne, ręcznie pisane i bogato ilustrowane. Na treść tej gazetki składają się: sprawozdania z życia szkoły i wsi, wolne wypracowania z przeżyć dzieci, materiał etnograficzny wsi, wierszyki własnego układu dzieci, zagadki i rebusy. O wartości prac piśmieniowych mojej szkoły niech świadczy fakt nagrodzenia już pierwszych prac „Listem Pochwalnym“ na Wystawie Regionalnej

w Tarnopolu w r. 1931, a inspektor szkolny bawiąc na Zjeździe Inspektorów Szkolnych w Warszawie w r. 1931 tak do nas pisze: „Proszę przysłać kilkanaście egzemplarzy pisemka szkolnego. Zeszyty mogą być z tamtego roku. Potrzebuję dla Panów Inspektorów, którzy zainteresowali się pisemkiem.“

Takie zeszyty-gazetki, zbiorki ilustrowane z wolnymi wypracowaniami są dla moich dzieci miłą pamiątką, a radość ich z dokonania tej twórczej pracy nie ma granic. Dzieci chwalać się takim wypracowaniem czy winietką jedne przed drugimi, czego nigdy nie zauważyłam przy pisaniu innych wypracowań, w których nie ma własnych myśli, a tylko jest treść narzucona. Pamiętam, ile to uciechy było po napisaniu pierwszego numeru gazetki szkolnej, w październiku 1930 r. Cieszyły się bardzo same dzieci i rodzice byli zachwyceni. Gospodyni, u której mieszkalam, nie mogła wyjść z podziwu i długo wypytywała swego dziesięcioletniego synka: „Ty sam to pisałeś?! Sam narysowałeś?!“ — poczem długo ścisnęła i całowała dziecko za tę pracę, czego — nawiasem mówiąc — nie czyniła jeszcze nigdy za żadną inną pracę szkolną, od początku uczęszczania dziecka do szkoły.

Na marginesie wartości takich ilustrowanych prac dzieci podam przykład z moich doświadczeń: Mój siostrzeniec uczył się w r. 1935/36 do kl. II szkoły 7-kl. w *Zet*. Oglądawszy jego zeszyty, stwierdziłam, że są to wyłącznie prace reprodukcyjne, wolnych wypracowań z przeżyć dzieci nie było wcale. Nie uwzględniano też w tej szkole wypowiedzania się dzieci barwnym rysunkiem. Ponieważ mój siostrzeniec martwił się, że musi przepisać przez ferie zimowe dłuższą czytanekę z książki, poradziłam mu, że zamiast tego pomogę mu napisać „zadania z obrazkami“. Z trudem dał się przekonać, bo „rysuje się tylko na rysunkowych zeszytach“! Ale już wkrótce po napisaniu kilku wypracowań podobała się dziecku nadzwyczaj taka praca. Do pierwszego wypracowania musiałam mu sama rysować winietkę, potem wykonywał je z moją pomocą, wreszcie w końcu ferii zupełnie samodzielnie, a ponieważ jest dzieckiem zdolnym, zorientował się w metodzie i sam poddał tematy ćwiczeń z własnych przeżyć. Rodzice stwierdzili, że takiego umiłowania pracy i zadowolenia wewnętrznego nigdy przedtem u niego nie zauważyli. Po napisaniu wolnego wypracowania ozdobionego winietką cieszył się i chwalił przed wszystkimi swą pracą, powtarzając długo z radością: „Ja sam to napisałem! Sam narysowałem! Jak ja się bardzo cieszę“!

Stosowana metoda opracowywania ćwiczeń stylistycznych przedstawia się następująco: wychodząc z założenia, że styl winien jawić się wszędzie tam, gdzie występuje twórczość,

uważam: 1. Nie należy podawać dzieciom w szkole powszechnej tematu wolnego wypracowania bez poprzedniego nastawienia psychicznego. Bez przeżycia, bez wywołania odpowiedniego nastroju dzieci zbierają z trudem nie przeżycia, lecz słowa, puste frazesy. Wolne wypracowania wypływają z twórczego życia szkoły, z omówienia danego tematu podczas lekcji i nastrojenia klasy na jeden ton. Dopiero, gdy dzieci mają ochotę do pisania, sięgają jakgdyby machinalnie po zeszyty i ołówki i wtedy dopiero pozwalam im pisać — „tworzyć”. W czasie pisania nie przerywam dzieciom wątku ich myśli. Wszelkie poprawki gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne następują po pracy. Nie można żądać, aby dziecko „tworząc”, pisało starannie i kaligraficznie. „Wypracowania wolne — pisze *Rowid* — będą nieudolne, zwłaszcza w początkach nauki, bo dziecko łamie się z trudnościami, uczy się samodzielnie, zmienia, poprawia swoje mvisi zarówno pod względem treści jak i formy. Stąd też zjawiskiem naturalnym będą tu pomyłki i kreślenia, błędy i poprawki, jako świadectwo pracy ucznia i jego zmagania się z wynalezieniem właściwej formy, własnego indywidualnego stylu. A więc poprawki i kreślenia nie mogą wpływać ujemnie na ocenę pracy ucznia, jak to bywa w szkole tradycyjnej, gdzie każdy dopisek, każde przekreślenie poczytuje się za objaw niedbalstwa. Przecież nas wcale nie dziwi, że w rękopisach sławnych pisarzy pełno znachodzi się kreśleń, poprawek i dopisków. Jednakże i nowa szkoła musi przyzwyczaić do pisania poprawnego i pięknego. Dlatego niechaj dzieci przepisują swoje wypracowania, sporządzając czystopis, czy to w specjalnych zbiorach, kronikach, gazetkach swoich — co zresztą chętnie uczynią, bo w tych wypracowaniach tkwią ich własne przeżycia, znajdują tu częśćkę swojej duszy.” (*Szkoła twórcza*, str. 292.)

Muszę jeszcze wspomnieć o korespondencji międzyszkolnej. Program Min. W. R. i O. P. zaleca w klasie IV-tej listy i pisma w związku z potrzebami życia codziennego, np. listy do rodziny, do osób znanych i bliskich, do innych szkół. Korespondencję międzyszkolną wprowadziłam w swojej szkole już w r. 1933/34 — ale aż do r. 1936 urywała się ona już po jednorazowej wymianie listów. Dopiero w r. 1936/37 zdobyliśmy dobrych partnerów do korespondencji: IV-ta kl. szkoły w Skoczowie, V-ta kl. szkoły w Podhorcach koło Hrubieszowa i jednoklasowa szkoła w Sokolem koło Sanoka. Nawiasem dodam, że wiele szkół pragnących nawiązać korespondencję, ogłasza się w *Płomyku* i w *Gazetce szkolnej*, ale trudno jest zdobyć sobie partnera. Szkoły te otrzymują zbyt wielką ilość zgłoszeń (do stu listów nieraz), wobec czego wybierają sobie jedną lub kilka szkół do dalszej korespondencji, a resztę zawiadamiają o tym w *Płomyku* czy *Gazetce*. Skoro jednak zdobyło

się partnera do korespondencji, wtedy nauczycielstwo danej szkoły powinno zainteresować się tą sprawą i nie dopuścić, żeby dzieci z początku pełne zapału, przerwały tak pożyteczną formę międzyszkolnego współzycia młodzieży po napisaniu jednego lub kilku listów, albo żeby dzieci wysyłały listy niepoprawione.

Różnorodność zagadnień poruszana w listach do pisarzy i do dzieci innych szkół jest tak wielka, że byłby to temat na osobną pracę. Nawet poszczególne listy dzieci są bardzo ciekawe, bo każde z nich ma swój własny, indywidualny styl. Dzieci dowiadują się z listów swoich koleżanek i kolegów, że i one i tamte mają podobne radości, troski i kłopoty, opisują swoje przeżycia i nowinki z życia szkoły i wsi, poznają różne okolice Polski wprost z życia — bo z listów swoich przyjaciół i zdjęć fotograficznych, przesyłanych sobie wzajemnie w podarunku. Dzieci z Hrubieszowa opisują nam, jak zaopiekowały się cmentarzem wojennym, dzieci skoczowskie zaś piszą: „Możebyście przysłali nam lalkę w waszym stroju ludowym, bo u nas w czerwcu będzie wielka wystawa szkolna, przyjadą do nas panowie z Katowic i pan inspektor. Także przyjdą na naszą wystawę ludzie z całego miasteczka. I Wasze listy będą na tej wystawie, to i taką lalkę chcielibyśmy też mieć.“ A moje dzieci odpisują: „Już dawno mamy lalkę dla Was — teraz dziewczynki wyszywają dla niej strój ludowy i przyślemy Wam ją zaraz po naszej wystawie. Wysyłamy też pakunek lalek własnoręcznie uszytych (krasnułdki, murzynki, lalki w stroju regionalnym) dzieciom w Podhorcach, a tamte znów przesyłają nam lalki w stroju wołyńskim, a także dwie cegiełki torfu z opisem torfowisk na ich łąkach i sposobem wydobywania torfu. Dzieci ze Sokolego przysyłają nam jałowiec i pisanki, a my im lalki i nasze własne gazetki.“

Oto bilans tej tak ważnej formy międzyszkolnego współzycia: Od r. 1933/34 do 1935/36 włącznie wysłaliśmy 30 listów zbiorowych, 3 paczki listów (po 40) i duży pakunek zeszytów dzieciom polskim w Gdańsku na Gwiazdkę. W r. 1936/37 wysłaliśmy: 40 listów zbiorowych do dzieci innych szkół, znanych pisarzy i Polskiego Radia, 14 paczek listów od dzieci III i IV-tej kl. do dzieci innych szkół i pisarzy, a także kilka pakunków z zeszytami-podarkami. Ostatnio otrzymaliśmy radioodbiornik lampowy z głośnikiem i 24 książek od Polskiego Radia we Lwowie w nagrodę za naszą korespondencję.

Reasumując stwierdzam, że wolne wypracowania rozwijają inteligencję dzieci, kształcą ich osobowość i stąd tak duża ich wartość. Szkoda tylko, że nasi wychowawcy nie doceniają powyższego czynnika kształcącego i trudno znaleźć szkołę nawet wyżej zorganizowaną, w której by nauczanie stylu traktowano jako ważny przedmiot nauczania i czynnik

kształcący osobowość dzieci. Należy pracować wytrwale i uparcie nad rozwijaniem i kształceniem stylu u dzieci już od kl. I, co niezawodnie przyniesie pomyślne wyniki. Już w kl. III dzieci są inteligentniejsze w porównaniu ze swymi rówieśnikami, wychowanymi w szkole tradycyjnej — i wszystkie dzieci bez wyjątku — to mali autorzy, zdobywający stopniowo swój własny, indywidualny styl.

W razie nieuwzględniania czynnika kształcącego przez systematyczne nauczanie stylu, rezultat jest taki, jak o tym wspomina *Kaden-Bandrowski* w *Gazecie Polskiej* w uwagach pt.: „Artykuł na czasie”: „Dochodzi do tego, że absolwent szkoły średniej, przyszły nauczyciel, który przez całe życie ma uczyć dzieci pisać, nie tylko poprawiać błędy ortograficzne, ale i pisać — sam pisać nie umie. Nikt go tego nie uczył. Nie potrafi skonstruować kształtnego wykładu, literackiego odczytu, przemowy, nie umie napisać kilku zdań własnej, oryginalnej prozy i w ogóle nie wie, jak się do takiego „zwierza podchodzi“. *Gustaw Morcinek* zaś krytykuje listy dzieci szkół tradycyjnych: „Gorzkie utrapienie jest wtedy, gdy na przykład przyjdzie około pięćdziesięciu listów z jakiejś miejscowości po drugiej stronie Polski, a wszystkie listy piszą niezmiennie o jednym i tym samym. Różnią się najwyżej błędami ortograficznymi. Lecz treść jest niezmienna. A więc, że miejscowość skąd te listy przychodzą, nazywa się tak a tak, że jest w niej kościół, rynek, że szkoła ma 5 klas, a w każdej klasie są trzy okna, piec, tablica, stół, ławki i wszystko. I już po liście! Każdy list kończy się sakramentalnym: „Ponieważ już *nie mam* co pisać *wiyncyj*, więc kończym i pozdrawiam cię na nieprzeliczone razy a odpisz mi *nieznany* kolego.“ A o naszych listach znajdujemy w tym samym felietonie taką wzmiankę: „Do najmilszych listów muszę zaliczyć korespondencję dzieci ruskich w Krasnej w powiecie zborowskim.“

Następna lekcja na konferencji rejonowej miała na celu zilustrowanie kształcenia osobowości dzieci przez nauczanie stylu: Dzieci opisały aktualne wypracowanie z przeżyć tego dnia w listach do *Morcinka*. Urządzona wystawa prac piśmieniowych dzieci kraśnieńskich podczas konferencji rejonowych w Tustogłowach, Jarczowcach i Zborowie, z wielkim nakładem sił, czasu i pieniędzy, zilustrowała najlepiej prace twórcze małych autorów.

Wychowanie estetyczne w szkole kraśnieńskiej.

W szkołach niedoceniany jest jeszcze na ogół wpływ wychowawczy piękna. Piękno wzmacnia siły psychiczne, pobudza życie duchowe człowieka, dostarcza wzruszeń głębokich, wprowadza radość w życie, rozszerza świat wewnętrz-

nych przeżyć człowieka. Piękno pobudza do twórczości. Radość, rozszerzenie świata wewnętrznego, twórczość — oto wpływ wychowawczy piękna. Lecz żeby piękno działało, trzeba je spostrzegać. Trzeba dążyć do wyrobienia wrażliwości na piękno, do rozwarcia duszy ludzkiej, by piękno miało do niej dostęp.

Trudno byłoby omówić szczegółowo tak obszerny temat, jak wychowanie estetyczne w szkole wiejskiej, ale wspomnę tylko o czynnikach, które zademonstruję na dzisiejszej lekcji. Pominę więc takie czynniki oddziaływania estetycznego, jak zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, ćwiczenia cielesne, śpiew itp., a ograniczę się do krótkiej o nich wzmianki: Staram się wytworzyć estetyczną atmosferę w klasie (dzieci dbają o porządek i estetyczny wygląd klasy), dużo uwagi poświęcam zajęciom z zakresu kultury życia codziennego (dzieci przyzwyczajają się w szkole do mycia rąk i nóg — wycieczki do rzeczki w tym celu — czyszczenie ubrań i obuwia, naprawa odzieży), staram się wyrobić upodobanie dzieci do czystości, porządku, ładnego pisma, pięknego czytania i dobrego zachowania — przez ciągłe zwracanie ich uwagi na piękną stronę tych wartości.

Dzieci wdrożone do elementarnych zasad higieny i estetyki dbają już potem samorzutnie o przystrojenie klasy na każdą uroczystość państwową i szkolną, o zdobienie ołtarzyka na miesiąc maj, przygotowanie eksponatów na wystawy. Dzieci wychowywane pod względem estetycznym wywierają wpływ na środowisko: kultura wsi biednej i zaniedbanej, stojącej moralnie najniżej w powiecie przed 15 laty, podniosła się bardzo pod tym względem. Szkoła dba o wychowanie estetyczne, uprawiając zdobnictwo, rysunek, sztukę dramatyczną. Dzieci ćwiczą się w ilustrowaniu bajek, powieści w gazetkach własnych, w kronice, albumach, listach, wypowiadając w nich swoje przeżycia barwnym rysunkiem. Wychowanie nowe wychodzi bowiem z założenia, że środkiem wyrażania się jest nie tylko mowa, ale i ręka. „Mowa ręki — ulepianka, wycinanka, układanka, rysunek czy malowanka — nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.“ (*Szkola twórcza*, str. 249.)

Na początku nauki układanki z patyczków i fasoli, rysowanie i malowanie barwnymi kredkami, wreszcie ilustrowanie własnych gazetek, kronik, zeszytów z powieściami, dzienniczków, laurek, albumów, listów do znajomych pisarzy i dzieci innych szkół są dla moich dzieci ogromną radością i korzyścią: każda uroczystość, każdy przejaw życia szkolnego jest gruntownie przemysłany, opracowany i przeżyty. Nie zapominamy np. o imieninach naszego najmilszego pisarza Morcinka. Dzieci

przygotowują laurkę, podarki, a pakowanie tych upominków odbywa się w szkole, przy czym dzieci uczą się pakowania i nadawania paczek. W wielkim stopniu przyczyniają się do kształcenia uczuć estetycznych, religijnych i moralnych przygotowywanie i udział dzieci w uświetnieniu procesji Bożego Ciała. Dzieci sporządzają z różnych materiałów piękne koszyczki na kwiaty, idziemy na wycieczkę w pole i na łąkę po kwiaty, dzieci przynoszą też kwiaty ze swoich ogródków, odbywają się próby sypania kwiatów, przystrajamy ołtarze — wreszcie udział dzieci w procesji — a wszystkie te przeżycia dostarczają dzieciom moc wrażeń piękna i radości.

Dzieci wykonują też różne przedmioty użytkowe, same je zdobią, przy czym ujawnia się ich pomysłowość i smak estetyczny.

Duży nacisk kładzie szkoła na pielęgnowanie sztuki dramatycznej od dialogu w nauce języków do przedstawień scenicznych. Panuje tu duch solidarności i kooperacji, zapał do pracy i nauki. Duch ten ujawnia się zwłaszcza w chwilach przygotowywania uroczystości szkolnych, wystaw prac uczniowskich. Dzieci przygotowują wspólnymi siłami kostiumy i dekoracje, szyją lalki, sporządzają paczki na podarki, ekspozyty na wystawy podczas konferencji rejonowych (4 wystawy od r. 1935-37) a wszystko z wielkim nakładem czasu, sił i pieniędzy nauczycielki. Dzieci tak są pochłonięte powyższą pracą, że poświęcają jej każdą wolną chwilę, tak że na próżnowanie nie mają czasu.

Na trzeciej lekcji zademonstruję fragment wychowania estetycznego w szkole kraśnieńskiej. Na program tego pokazu złożą się: 1. Skrócony program uroczystości w Dniu Matki (sceniczne przedstawienie, wiersze, powinszowania, pieśni). 2. Próba urządzenia imienin katechety. 3. Wygłoszenie wierszyków własnego układu dzieci. Powyższa lekcja zilustruje uwzględnianie czynnika twórczości w wychowaniu estetycznym. Tu jeszcze muszę dodać, że uroczystości Św. Mikołaja, Gwiazdki, Święta Matki, wprowadzone w naszej szkole, mają już swoją tradycję w naszych okolicach.

Szkola życia — dziecięcy dom.

Praca w szkole pochłania ogrom sił, a ma to miejsce zawsze podczas przygotowywania szkolnych uroczystości, wystaw, prac piśmiennych i innych, opracowywania materiału do szkolnej gazetki, kroniki, lektury, listów, poprawy błędów. Zwykle po ukończeniu takiej pracy odczuwa się przemęczenie, pewne wyczerpanie, jak zresztą po każdym twórczym wysiłku duchowym. Ale jest to niewątpliwie głębokie

doznanie widzieć i przeżywać wielką radość dzieci z dokonania twórczej pracy.

Dzieci kochają szkołę, pracę, książki i nauczycielkę — siedziałyby w szkole do wieczora. Kochając wzajemnie moich wychowanków, zostaje z nimi po lekcjach w porze zimowej 30—60 min. W chwilach tych czytamy, opowiadamy, dzieci często zaśmiewają się do łez, czasem płaczą, są skupione, poważne, a wtedy panuje w klasie ogromna cisza (podczas innych twórczych lekcji moja klasa zamienia się w rozbrzęczony ul), a mnie „serce pęcznieje uradowaniem“, mówiąc stylem Morcinka. Mam wtedy w rękach „rząd dusz“ — a w klasie wytwarza się taka atmosfera, że dzieci czują się lepiej w szkole, niż w domu, bo tu doznają dużo miłości i opieki rodzinnej (prawie wszystkie to sieroty duchowe). W szkole tętni życie i można ją raczej nazwać „domem dziecięcym“, aniżeli szkołą, a co także jest marzeniem nowoczesnych pedagogów. A potem, kiedy już trzeba kończyć te nasze „radosne godziny“, dzieci zawsze proszą: „jeszcze, jeszcze“. Wtedy znowu starsze muszą przyprowadzać młodszych do porządku, że „pani już nie ma sił, że ją zamęcza, a co wtedy?“, a ja znowu mam w rękach „rząd dusz“. Wreszcie dzieci godzą się z żalem na przykrą konieczność, ale im muszę obiecać, że codziennie przeczytam jeden rozdział danej książki, artykuł z Gazetki Ściennej czy Płomyka. W ten sposób dzieci wchłaniają codziennie jedną lub kilka tzw. „nowinek“ a sprawozdania z tego wpisują w swoich dzienniczkach.

Uważam, że źle było dawniej w szkole, bo wtedy działały się różne ważne rzeczy na świecie, a nikt o tym dzieciom w szkole nie mówił. Szkoła nasza to „szkoła życia“, w której dzieci naprawdę żyją jak najintensywniej. Dzięki mojej inicjatywie i pomocy przyprowadziły dzieci cerkiew do porządku, co zaniedbują starsi, nieuspołecznieni. Dzieci szkolne wyszorowały podłogę w cerkwi, odkurzyły ściany, odczyściły lichtarze, uprały i naprawiły bieliznę cerkiewną. Starsze uczennice wyhaftowały cztery obrusy cerkiewne. Moi wychowankowie opiekują się ptakami i dokarmiają je w zimie. Zbierają też kamienie, noszą piasek i brukują ziemię koło studni, dróżkę do szkoły lub swoje podwórze. Prowadzę dzieci na cmentarz, aby zaopiekowały się mogiłami żołnierskimi z czasów wielkiej wojny. Dzieci podniosły powalony krzyż, a z liści dębowych uzbieranych na wycieczce w gaju uwiły wieniec na tę mogiłę i paliły światła w Dzień Zaduszny.

„Wyprowadzajmy dzieci jak najczęściej z ciasnych ścian izby szkolnej, prowadźmy je na łąkę, na pole, na cmentarz, do kościoła, do lasu, do młyna, do kowala, cieśli, stolarza — a wszędzie opisujmy, rozmawiajmy, pokazujmy.“ Uczmy dzieci

rysować jak najwięcej, bo wtedy cała ich dusza będzie pracować, a praca ta dostarczy dzieciom dużo radości i korzyści, wykształci ich uczucia estetyczne, jakich tak mało dostarcza dziecku dom i zaniedbane kulturalnie ich środowisko socjalne.

Nawiązując do radosnej księgi Morcinka o wychowaniu dzieci pt. „Gołębie na dachu“, w której autor przedstawia m. i. ciekawe studium psychologiczne, jak kręte są ścieżki do serc dzieci, odpowiem na to: znalazłam najprostszą i najpewniejszą drogę do ich serc, a jest nią rzetelna praca nad dziećmi i umiłowanie pracy przez nie, co uszlachetnia serca dzieci i jest najlepszym lekarstwem na ich wady. Podam jeden przykład. W ub. r. szk. miałam w kl. III-ciej ucznia, który nie lubił pracować, tylko płatał figle i przeszkadzał drugim w nauce. Uczeń ten, syn biednych rodziców, wychowuje się sam, bo matka stale przebywa we Lwowie, w pogoni za zarobkiem, a ojciec, zarobnik wiejski, także jest zawsze poza domem. Chłopiec ma lat dziesięć. Miałam z nim wprawdzie dużo kłopotu, ale ułatwił mi poznanie charakteru innych dzieci. Oto kiedy mały figlarz rozśmieszył swoich najbliższych kolegów, wszystkie dzieci dawały wyraz swemu oburzeniu. Wtedy właśnie wywiązywała się taka przyjacielska pogawędka na temat krętej ścieżki do serca niepoprawnego figlarza.

Do półrocza zdobył mały figlarz dostateczną wprawę techniczną w pisaniu — poleciłam mu raz i drugi opracować „artykuł“ do naszej gazetki. Od tego czasu jakby kto dziecko odmienił. Zdarzało się niekiedy, że ani jedno dziecko nie przyszło, by wykończyć eksponaty na wystawę, ale małego Stefanka nigdy nie brakowało. Rysował, malował, często coś napisał, chwalił się przed wszystkimi swoją pracą — słowem, był zupełnie zadowolony ze siebie.

Dowiedziałam się z ankiety, przeprowadzonej wśród dzieci, jak bardzo kochają twórcze życie szkoły, która w miarę możliwości uczyniła wszystko, żeby nauczanie było przyjemne i owocne, a więc wychowujące i wzbudzające umiłowanie pracy i nauki. W prasie pedagogicznej czytamy, że tylko ta nauka jest wychowująca, która kształci, uczy myśleć, doprowadza do samokształcenia i do samowychowania. Człowiek o szerokim horyzoncie myślowym jest z konieczności człowiekiem szlachetnym. Jest on świadectwem tego, że dobro, piękno i prawda są trzema aspektami tej samej rzeczy. Człowiek, który szuka prawdy, musi być człowiekiem pięknym i dobrym. Przez nauczanie wychowujące rozumiemy nauczanie interesujące, które doprowadza do samokształcenia przez umiłowanie prawdy. Takie nauczanie rozszerza nasz horyzont myślowy, czyniąc nas piękniejszymi i lepszymi. Tymczasem często zainteresowanie nauką jest negatywne, reakcja przyjemności rzadko towarzyszy nauce, rzadko nauka staje

się potrzebą, rzadko osiągamy w szkole punkt dojścia, jakim jest zamiłowanie do nauki i dalsze samokształcenie. Absolwenci szkoły zwykle zrywają kontakt z nauką i stąd prawie cała nasza praca dydaktyczna idzie na marne. Uczyniłam wszystko, żeby dobrze było dzieciom w naszej szkole, w ich „dziecięcym domu“. Dzieci kochają pracę i naukę, absolwenci utrzymują kontakt ze szkołą i są doskonale przygotowani do dalszego samokształcenia.

Skoro mowa o nauczaniu w duchu szkoły aktywnej, nie mogę pominąć milczeniem, ile to radości sprawia dzieciom m. i. szycie lalek i strojów dla nich. Szyjemy dużo lalek, mamy prawdziwą „fabrykę lalek“, bo każda dziewczynka musi mieć kilka, a nawet kilkanaście lalek (jak w Japonii). Są więc lalki małe i duże w strojach regionalnych, krasnoludki duże, mniejsze i malutkie, są murzynki i cyganki. Ostatnio wydałam na materiały i płótno na lalki przeszło 30 zł, by wprowadzić dużo piękna do szkoły, gdzie „godło w zahacie“. Wydatek ten opłaca się sowicie, bo i sama przeżywam dużo radości, wkładając w ten mały, piękny swiatek trochę swojej duszy. Jest to wielką radością przeżywać rozkosz dzieci, gdy do ich wrażliwych dusz przemawia piękno stworzonych wspólnym wysiłkiem lalek, ożywionych wspólną myślą, uczuciem i fantazją. W taki sposób umiłam życie moim sierotom duchowym w szkole i dlatego dzieci czują się w niej lepiej, aniżeli w domu.

Cicha praca twórcza w szkole kraśnieńskiej.

Osiągnięcie powyższych rezultatów w jednoklasówce było by jeszcze nie do pomyślenia bez należytego potraktowania tzw. zajęć cichych. Tu muszę przytoczyć krótki urywek z dziełka *Jana Kuchty*: „O zajęciach cichych w szkołach niżej zorganizowanych pisano bardzo mało. Prace o nich można by policzyć na palcach jednej ręki. Także w dziełach poświęconych szkołom niżej zorganizowanym ustępy temu tematowi poświęcone są bardzo szczupłe i treściowo ubogie. A jednak zajęcia ciche to nie tak łatwe zagadnienie. Jeden z wybitnych pedagogów niemieckich podkreśla: *„Die einklassige Schule steht und fällt mit der Nutzbarmachung der Stillarbeit“*. Gdyby tylko zajęcia ciche udało się podciągnąć na pewien poziom, przedstawiający naprawdę wartość, rażące dziś braki jednoklasówek zmalałyby poważnie. Nie było by powrotnych alfabetów. Chodzi o to, by zajęcia ciche przestały być zabijaniem czasu, a stały się naprawdę pracą, cichą nauką, a także pracą twórczą — o ile to możliwe.“

Ustala się opinia, że zajęcia ciche — to bezprodukcyjne zapisywanie zeszytów. Zagadnienie cichej pracy twórczej staram się rozwiązać w jednoklasówce, ale to jest temat, wyma-

gający osobnego omówienia. Powiem krótko: moje dzieci pracują twórczo, wypowiadając na lekcjach nauki cichej swoje przeżycia w listach, gazetkach własnych, kronice, nie tylko pismem, ale i rysunkiem barwnym, co dostarcza im dużo radości i korzyści, bo potem prace te są nagrodzone podarkami i pochwałami od znajomych wybitnych pisarzy. Poza tym urządzam często lekcje wspólne, np. pisanie listów, opracowywanie materiału do własnej gazetki, cichą lekturę dziełek, przygotowywanie przedstawień scenicznych. „Praca w szkołach wiejskich — wywodzi słusznie *Kuchta* — przebiega w bardzo ciężkich warunkach, po cóż więc ją utrudniać, kawałkując niemożliwie nauczanie na ćwierć- i półgodzinki. Kto wie, czy bardziej prosta organizacja pracy nie dałaby wiele lepszych wyników końcowych, czy nie wzbudziłaby łatwiej pędu do samokształcenia, do pracy nad samym sobą i ustawicznego doskonalenia się.“

Nie dzielę więc lekcji na półgodzinki, ale często trwa lekcja i dwie godziny bez przerwy, bo byłby to wielki błąd pedagogiczny przerywać dzieciom ich twórczą pracę, gdy są tak zainteresowane, że wcale nie życzą sobie przerwy. Staram się usilnie, by moi wychowankowie byli jak najlepiej przygotowani do samokształcenia i ustawicznego doskonalenia się.

Kłopoty i zmartwienia przeżywane w pracy zawodowej.

Do pracy, której szkic nakreśliłam, zostałam poniekąd zmuszona, a wiemy, że potrzeba jest matką wynalazków i może stąd wynikają te próby i poczynania. Ludzie w Krasnej nie życzyli sobie szkoły, bo mieli z nią dużo „kłopotu“ w latach przedwojennych, a mój poprzednik został czynnie znieważony przez jednego z gospodarzy. Było to w r. 1914. Od chwili wybuchu wielkiej wojny nie odbywała się tu nauka, a budynek szkolny zniszczyli sami mieszkańcy wioski. Toteż, gdy przybyłam do Krasnej w jesieni 1920 r. zostałam przyjęta bardzo niechętnie, a wójt oznajmił mi, że we wsi nie ma izby na klasę, ani na mieszkanie dla nauczycielki. Zawiadomiłam więc o tym Radę Szkolną w Zborowie. Ówczesny inspektor szkolny, znając dokładnie miejscowe stosunki, polecił gminie wynająć lokal na klasę i mieszkanie dla nauczycielki. Jakież było moje zdziwienie, gdy przybywszy ze Zborowa, zastałam swoje walizki na podwórzu wyrzucone z mieszkania gospodarza, u którego chwilowo zamieszkałam. Gospodarz i wójt oznajmili mi, że u nich nie mogę zamieszkać, a gdy szukałam mieszkania we wsi, nigdzie nie chciano mnie przyjąć. Także i miejscowy Żyd, do którego skierował mnie inspektor szkolny, oświadczył, że nie ma mieszkania do wynajęcia. Zrozumiałam, że nie chce narazić się mieszkańcom wioski, którzy nie życzą sobie szkoły.

Sprawa wzięła jednak inny obrót; Żyd, zainteresowany sprawami swej rodziny, o której mogłam mu udzielić informacji, jeszcze tego samego dnia wynajął izbę na klasę i mieszkanie dla mnie.

Dużo dałoby się opowiedzieć o dalszych utrapieniach, np. żadna kobieta nie chciała obelić izby na klasę. Dopiero po długich perypetiach bieliły prawie wszystkie kobiety z całej wioski, potem napalono i zatkało komin umyślnie za wcześniej (mój pokój był razem z klasą za przepierzeniem). Zaczęłam się tak silnie, że Żydzi-gospodarze z trudem przywołali mnie do życia. Przez trzy zimy uczyłam w nieopalonej prawie izbie, z czego nabawiłam się zapalenia płuc i chorowałam od marca do września 1923 r. Z początku nie miałam żadnej frekwencji, a gdy wykazałam opornych rodziców na karę, mogło się to smutno skończyć i tylko interwencji Żyda-gospodarza mogę zawdzięczyć, że nie postąpili ze mną, jak z moim poprzednikiem. Od tego czasu frekwencja poprawiła się, ale tylko w porze zimowej. Nie było jednak mowy o tym, żeby dzieci chodziły do szkoły przez lat sześć, bo wszyscy rodzice zgodnie twierdzili, że nie trzeba tak długiego czasu, że wystarczy dwa, trzy lata nauki i to tylko w porze zimowej, a jeżeli dzieci nie nauczyły się za ten czas czytać, np. pism urzędowych, często zresztą nieczytelnie napisanych, to nie opłaci się posyłać je do szkoły. I nie było mowy o tym, żeby oddziały III i IV kl. były dwuletnie, bo wszyscy twierdzili, że nie będą marnowali czasu i zeszytów, ani przez dwa lata tej samej książki czytali, bo oni i tak nie będą nauczycielami, czy innymi uczonymi ludźmi. Zresztą nauka chłopu niepotrzebna, a dziewczętom wprost niebezpieczna, bo „kotra diwczyna wczena, to“, co ma oznaczać, że nauka zaszkodzi jej moralności.

Takie były moje pierwsze kroki na posadzie nauczycielskiej w Krasnej, a nie było nikogo, kto by mi pomógł, poradził.

Aż do r. 1930 musiałam walczyć o wynajęcie izby szkolnej, a ludzie cieszyli się z nadejścia każdych wakacji głosząc, „wżę szkoła tilko do wakacji, a po wakacjach wżę ne bude, bo nam szkoły ne treba“. Jeszcze i teraz są we wsi nieliczni wprawdzie wrogowie szkoły, ludzie starej daty, analfabeci, którzy np. twierdzą m. i. „na cerkiew wżę daw, teper daju i wsze dam, jak bude treba, ale na szkołu ne dam“! Nawiasem dodam, że dzięki ofiarności mieszkańców biednej zresztą wioski zremonutowano cerkiew kosztem 2.000 zł i wybudowano „Narodny Dim“. Ci nieliczni wrogowie szkoły starają się i teraz szkodzić mi, twierdząc, że „mam szczęście, bo to dobre dzieci, ale one głupie, że słuchają“. Wrogowie szkoły nie pozwalali dzieciom zająć się eksponatami na wystawę szkolną, ani chodzić na

próby związane z urządzeniem Dnia Matki i innych imprez szkolnych, chcąc niewątpliwie w ten sposób uniemożliwić mi pracę wychowawczą.

Muszę jeszcze wspomnieć o karach w mojej szkole. Z początku nie było mowy o tym, abym stosowała je w jakiegokolwiek formie, z czego jednak ludzie byli bardzo niezadowoleni. Wspominano z żalem dawne czasy, kiedy to „profesor“ bił dzieci nie tylko w szkole, ale przychodził także do domów i tu je przykładnie karał. Z czasem i ja nauczyłam się karać, ale ludzie opowiadali sobie zgorszeni, że ukarane dziecko płacze w jednym kącie, a nauczycielka w drugim. Mali buntownicy nie chcieli mnie słuchać, nie chcieli pisać, bo „ja ne budu zbawlaw (marnować) zoszyta“. Rodzice coraz bardziej domagali się bicia dzieci. Kiedy jednak ukarałam dziecko — ale tak jak wyżej — wtedy ojciec, który najgłośniej domagał się bicia dziecka, wpadł do klasy z krzykiem: „Jak by to byw chłop (nauczyciel) zabywbym“. Także krzyczeli na drodze przed szkołą: „Ne wyspała sia, a teper dity bje“. A ja nie umiałam wyjść z tego błędnego koła.

Po kilku latach takiego stanu rzeczy doszłam do przekonania, że coś tu nie jest w porządku i po gruntownym przemyśleniu sprawy zdobyłam się samorzutnie na wprowadzenie inowacyj w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Podejmując pracę realizowania celów wychowawczych według nowej szkoły, ułożyłam sobie program tej pracy jeszcze w r. 1928, a realizację jego rozłożyłam na szereg lat w ten sposób, że każdego roku wprowadzam pewne nowe czynniki, nie zaniebując jednak poprzednich. Dziś po ośmioletnim prowadzeniu tej pracy mniemam, że osiągnęłam dobre wyniki. Potrafiłam znaleźć drogę nie tylko do serc dzieci, ale również do serc rodziców. Szkoła stała się dumą całej wioski, stała się „naszą szkołą“, do której już rodzice chętnie posyłają dzieci przez sześć lat i w ostatnich ośmiu latach miałam prawie 100%-ową frekwencję (w r. b. 96 dzieci uczęszczających).

Szkoła w Krasnej stała się „domem dziecięcym“, do którego z miłością i ochotą spieszą dzieci, niejednokrotnie uciekając z domu, jeżeli rodzice zostawiają je, chcąc się nimi wyręczyć w pracy. I chociaż „zabrałam matkom dzieci“ — jak to określił nasz katecheta — nie jestem już wrogiem dla nich jak dawniej, ale posiadam ich prawdziwy szacunek i ich niekłamana miłość. Już nikt w Krasnej nie twierdzi, że nauka im niepotrzebna i nikt nie broni dzieciom „marnowania“ zeszytów, ale cieszą się, gdy dzieci jak najwięcej piszą i rysują. Ja zaś znalazłam najpewniejszą drogę do serc dzieci: rzetelna praca nad dzieckiem i umiowanie pracy przez dzieci, a metoda ta rozwija w sposób znakomity zagadnienie karności. Dzieci

zajęte pracą i nauką zachowują się karnie, a rodzice przekonali się, że i bez kija można nauczyć i wychować dzieci. Na skutek zaś zainteresowania, jakie budzi w dzieciach umiłowana nauka, pogłębia się ich wartość wewnętrzna, stają się coraz bardziej uduchowione, inteligentne, piękne i społecznione.

Szkoła w Krasnej promieniuje nie tylko na najbliższe środowisko, ale sięga dalej na sąsiednie wioski. Gdy np. urządziłam po raz pierwszy uroczystości Św. Mikołaja, Gwiazdki, Święta Matki, w r. 1929, 1930 i 1931, od tego czasu zaczęły je urządzać sąsiednie szkoły w powiecie brzeżańskim.

Od r. 1928 wprowadzam opracowywanie dziełek i pismek na lekcjach oraz ich piśmienne streszczanie i bogate ilustrowanie, co polecają dopiero najnowsze programy szkolne (ale tylko w odniesieniu do szkół wyżej zorganizowanych i w mniejszym stopniu, niż ja to czynię), także nauczanie stylu, jako odrębny przedmiot nauczania i czynnik kształcący osobowość dzieci, cichą pracę twórczą, prostszą organizację pracy, uwzględnianie w dużym stopniu wypowiedzania się dzieci rysunkiem.

Nie ulega wątpliwości — pisze *Ziennowicz* — że liczba reformatorów bezimiennych jest wielokrotnie większa, że jest ich ogromny zastęp wśród nauczycielstwa szkół powszechnych. Oni bowiem rzućni losiem nieraz w półdzikie okolice muszą wrodzoną intuicją tworzyć warunki pracy, aby podolać obowiązkowi. Te jedno- i dwuklasówki są napewno nie mniej wartościowym laboratorium metod wychowania, jak nowe szkoły doświadczalne. Tylko, że oni niejednokrotnie nie mają świadomości, że odkrywają świętą ziemię nowego życia dziecka, a nawet gdy ją mają, nie mogą podzielić się z nami swymi odkryciami. Dopiero w ostatnich czasach pisma pedagogiczne otwarły swe łamy dla ich doświadczeń.“

O tym, jak zapał i cierpliwość tworzą cuda.

W naszej pracy wychowawczej oprócz zapału, cierpliwości, wytrwałości i czasu potrzebne jest wielkie umiłowanie dziecka, zawodu i pracy oraz uwzględnianie czynnika twórczości. Nie ulega wątpliwości, że nie każdy może sobie na taką pracę pozwolić, ale mam wrażenie, że tylko taka twórcza praca, praca przez wielkie „P“, może dzieci wsi uczłowieczyć i wychować na dobrych ludzi. Bo miejmy odwagę nazwać sprawę po imieniu: tylko nieliczni wychowawcy-nauczyciele, przeważnie kobiety samotne, niezwiązane obowiązkami rodziny i macierzyństwa mogą poświęcić się dobrej sprawie i ukochać ogromną miłością swoich wychowanków i swoją pracę nad nimi. Janina Surynowa tak o tym pisze w jednym

z felietonów: „Kobiety samotne są matkami dla tysięcy dzieci. Jako lekarki, nauczycielki, sędziowie dla nieletnich. W ich rękach leży uzdrowienie świata.“ Wielu zaś wychowawców-nauczycieli dba tylko o swoje własne szczęście, szuka zbyt wielu rozrywek i przyjemności, ale z tego wszystkiego dzieci wcale nie korzystają. Ci wychowawcy tylko uczą, ale nie wychowują, nie wkładają w tę pracę swojej duszy.

W „Szkołe twórczej“ Rowida czytamy: „W każdej pracy, czy to fizycznej, czy umysłowej konieczny jest wysiłek duchowy i zainteresowanie. Jeżeli więc nie ukończymy naszej pracy i w tę pracę nie włożymy naszej duszy — praca nasza będzie mechaniczna, bezduszna. Zachodzi tu pewna analogia w stosunku do pracy np. rzemieślnika-artysty, a prostego robotnika. Rzemieślnik-artysta wykonywa swą pracę z zamiłowaniem, a zarazem w ogromnym nieraz trudzie i wysiłku ożywia swoje dzieło myślą i uczuciem, słowem — wkłada w nie swoją duszę. I dzieło jego życia staje się nieśmiertelne. Do późnych wieków podziwiał ludzkość dzieła wykonane przez rzemieślników-artystów w średniowieczu, bo w nich zaklęta jest dusza twórcy, wiecznie żywa. Jakże inaczej odnosimy się do przedmiotów sporządzonych fabrycznie, w sposób szablonowy. Owe sprzęty wykonane według gotowych wzorów, chociaż użytkowe — ale rażą nasze uczucia estetyczne“. Nasza praca wychowawcza w szkole, pozbawiona wysiłku myśli i uczuć, praca mechaniczna nie podniesie kultury wsi i nie wychowa nowych ludzi do życia w nowym świecie. I jeszcze kilka słów o czynniku twórczości w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Uwzględnianie tego czynnika we wszystkich lekcjach od pierwszych dni pobytu dzieci w szkole ułatwi w rezultacie nawet po ukończeniu szkoły jednoklasowej — wychowanie jednostek społecznie ukształtowanych, twórczych, aktywnych, zdolnych do dalszego samokształcenia.

Tymczasem obserwując pracę w wielu szkołach, trudno nam dopatrzeć się w nich czynnika twórczości. Nauczanie i wychowanie w tych szkołach jest tylko kopiowaniem gotowych wzorów i szablonów, brak inicjatywy nauczyciela, twórczości, zainteresowania; nie uwzględnia się tam środowiska, życia samego, przeżyć dzieci; nie ma umiłowania pracy przez dzieci i nauczyciela, nie ma więzi duchowej między dziećmi a nauczycielem, bo nie wkłada się tam w tę pracę wysiłku uczuć i myśli i nie wydobywa się ze siebie i swoich wychowanków utajonych i nieznanych sił, o czym program Min. W. R. i O. P. z r. 1936 tak pisze: „Podłożem całej pracy szkoły winna być wiara w potęgę czynnika moralnego, mocą którego jednostka sama może się przetwarzać i wydobywać ze siebie utajone i nieznane siły. Szkoła winna te siły rozwijać.“ Henryk Rowid jeszcze tak pisze w swojej „Szkołe twórczej“: „Na

urzeczywistnienie idei szkoły twórczej w praktyce składają się dwa zasadnicze warunki: 1. talent pedagogiczny nauczyciela, 2. zrozumienie zagadnień filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych, stanowiących podłoże nowej szkoły. Wychowawca obdarzony talentem, inicjatywą i pomysłowością, zamiłowaniem do pracy — znajdzie odpowiednie środki i drogi realizacji szkoły twórczej.“

Reasumując, stwierdzam na podstawie moich kilkuletnich doświadczeń w pracy szkolnej, że tylko wtedy wychowamy dzieci na twórczych i uspołecznionych obywateli, a praca nasza promieniować będzie na całe środowisko i zostawimy wieś piękniejszą, aniżeli ją zastaliśmy, jeżeli: szkoła zbliży się do życia i uwzględni środowisko, życie samo i przeżycia dzieci, a wychowanie przenikać będą idee dobra, prawdy i piękna, idee wysiłku twórczego, duchowego i kooperacji, co w rezultacie da prawdziwe umiłowanie pracy przez dzieci, a to jest właśnie celem wychowania nowej szkoły.

Moi wychowankowie kończą szkołę jako jednostki produktywne, uspołecznione, miłujące pracę, inteligentniejsze i piękniejsze od swego otoczenia, przygotowane należycie do dalszego samokształcenia i ciągłego doskonalenia się, dają gwarancję podniesienia wsi na wyższy poziom kulturalny. Nie ma zaś mowy o tym, żeby byli kiedyś powrotnymi alfabetami, co przypisuje się powszechnie szkole niżej zorganizowanej.

Na zakończenie powiem, że jeżeli najwybitniejsi pedagodowie współcześni pracują w swoich szkołach doświadczalnych nad organizacją szkoły, w której by indywidualność dziecka miała warunki stania się osobowością, tj. jednostką uspołecznioną, zdolną do pracy produktywnej, to pozwolę sobie stwierdzić, że zagadnienie to staram się rozwiązać w miarę sił w mojej jednoklasówce, w małej Krasnej.

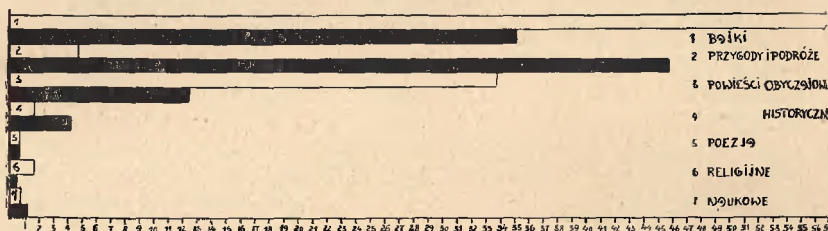
Sądę, że pokazy mojej pracy, zilustrowane lekcjami, wystawą prac piśmiennych na konferencjach rejonowych w Tuśgłowach, Jarczowcach, Futorach i Zborowie, w powiecie zborowskim przyniosły pożytek jej uczestnikom, bo staram się zawsze materiał gruntownie przemyśleć, wkładam w swą pracę ogrom sił i zapału, pracuję zawsze jednakowo wytrwale i uparcie, wyzyskując każdą chwilę, wkładając w pracę całą duszę. Mam wrażenie, że po takim oddaniu całej duszy wielkiej sprawie wychowania dzieci mamy pełne prawo powiedzieć, że nie jesteśmy rzemieślnikami, ale artystami-wychowawcami, którzy usilnie pracują nad tym, by naszej wsi, a przez nią i całej Polsce dopomóc do tworzenia jak najlepszych warunków rozwoju gospodarczego i kulturalnego.

Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży.

Ciąg dalszy.

Duże również zainteresowanie widzimy w dziale poezji, w lekturze sensacyjno-kryminalnej oraz książkami naukowymi (zob. tab. II). Dane zaczerpnięto ze środowiska wielkomiejskiego. W tymże zestawieniu widzimy olbrzymi procent poczytności bajek, co jest dosyć dziwne, bo wiemy, że im poziom umysłowy środowiska jest wyższy, tym wcześniej bajki nikną. Trzeba jednak wziąć pod uwagę to, że wykres ten przedstawia dzieci już od 8 r. ż., kiedy poczytność bajek jest bardzo duża.

TABLICA 2.



PROCENTOWY STOSUNEK ZAINTERESOWANIA LEKTURĄ OD 8 - 15 ROKU ŻYCIA

Innebadł statystyki Czytelnictwa Wzrostu w Katowicach, za rok 1936.

□ - DZIEWCZYNKI

■ - CHŁOPCY

Zastanawiającą jest również różnica między chłopcami a dziewczętami w dziale przygód i podróży. Dostatecznym wyjaśnieniem będzie może to, że największa liczba czytelniczek przypada na lata od 12 do 15. W tym wieku dziewczęta lgną do powieści, gdzie znajdują dużo szlachetności i dróg do zrozumienia siebie samych. Natomiast zamiłowanie do przygód góruje u chłopców o silnie rozwiniętym instynkcie walki.

W związku z tym z obcych autorów największą poczytnością cieszą się u chłopców książki: May'a, Coopera, Curwooda, Mayne Reide'a, Grey'a, Leightona, Salgari, Stevensona, Svenssona, Molnara, Londona, Dickensa, Swifta, Dumasa, Kiplinga, Kästnera, Verne'a, Grimma, Andersena, Bonsseuarda, Twaina, Thompsona. Najpoczytniejsi pisarze wśród dziewcząt to: Montgomery, Meade, Alcott, Brazil, Lyall, Vinsentini, Wiggin, Gould, Spyri, Fanciulli, Amicis, Boecher Stove, Berthet, Burnett.

Z autorów polskich najpoczytniejsi dla obu płci są: Makużyński, Buyno Arctowa, Dunin-Kozicka. Jeżeli chodzi o przygody, to chłopcy najchętniej czytają: Anczyca, Barszczewskiego, Babińskiej, Bobrowskiej, Czyżowskiego, Gawińskiego, Gęsiorowskiego, Giżyckiego, Grabowskiego, Gruszeckiego, Jezierskiego, Korczaka, Kraszewskiego. Morcinka, Nowakowskiego, Ossendowskiego, Stankiewicza, Umińskiego, Żurakowskiej. Dziewczęta: Baczyńska, Boguszewską, Bukowiecką, Buyno-Arctową, Domańską, Dąbrowską, Ejsmonda, Kossak-Szczucką, Leśniewską, Morcinka, Mortkowiczównę, Orzeszkową, Porazińską, Rodziewiczównę. Powyższe zestawienie otrzymałem z ankiety, ze statystyk bibliotek szkolnych i publicznych, do których młodzież bardzo chętnie uczęszcza. Najpoczytniejsze książki podam w ostatnim rozdziale.

Młodzież w okresie dojrzewania popada w krańcowe przeżycia, od radości do depresji i poprzez silne uniesienia erotyczne, poprzez zawody i rozczarowania dochodzi do okresu wyrównania, będącego przejściem do wieku dojrzałego, tj. do chwili, kiedy człowiek zaczyna działać społecznie. Młodzież ujawnia bujność i skłonność do entuzjazmu, do muzyki, sztuki, literatury, co pozostaje w związku z silnym życiem uczuciowym, jakie się w tym czasie budzi. Te wszystkie cechy ujawniają się też w wyborze lektury. Czasem jednak do rąk młodzieży dostaje się książka, która zabija w niej wartości duchowe, a idące w parze z taką książką życie, może ją doprowadzić do zwątpienia, do życiowego cynizmu, do negatywnego ustosunkowania się do życia, albo nawet do ucieczki od życia. Stąd wynika konieczność dostarczenia młodzieży odpowiedniej książki, która w tym wieku jest dla niej najlepszym przyjacielem.

Zapytajmy się teraz, czego młodzież żąda od książki. W ankiecie postawiłem pytanie: „Jaką książkę doradziłbyś (abyś) koledze (żance) i dlaczego?” Zdaje mi się, że odpowiem na to pytanie, a szczególnie uzasadnienie, dlaczego taką a nie inną książkę doradził by swemu koledze, najlepiej pozwolą nam poznać pragnienia młodzieży. Oto kilka wypowiedzi młodzieży:

Jedni, usposobienia pogodnego, żywego, chcą widzieć w książce dużo radości, humoru, entuzjazmu życiowego, by być przekonanym, że „życie jest naprawdę piękne tylko trzeba umieć je sobie ułożyć.” Niektórzy znowu w chwilach psychicznego załamania, w chwilach duchowej rozterki, biorą do ręki książki lekkie, pełne humoru i dowcipu literackiego, bo takie pozwolą im zapomnieć o złym i wyrobić mniemanie, że chwilowy niepokój, to konieczność po którym następują chwile miłe, wnoszące do życia radość i słodycz.

Jedna z dziewcząt (14;10) pisze: „że doradziłaby koleżankom książkę pod tytułem „Koleżanki z V a“, bo są w niej dobre „kawały“ z życia szkolnego, przy czym można się uśmieć do rozpuku“. — Inna: „Koleżance lub koledze doradziła bym przeczytać książkę pod tytułem „Panna z mokrą głową“, dlatego iż sprawi ona naprawdę miłą rozrywkę, rozweseli człowieka, no i tak samo Irenka, bohaterka utworu może być przykładem dla tych, którzy są smutni i nie widzą piękna w życiu“ (16;9). — Inna poważniejsza (lat 21) doradza również książkę p. t. „Panna z mokrą głową“ dlatego, że z książki tej mogłaby dużo skorzystać, przede wszystkim przekonała by się, że w życiu pomimo przeciwności i niepowodzeń, z jakimi się spotykamy, trzeba zawsze jakoś dawać sobie radę, trzeba być zawsze wesołym, pogodnym i umieć rozsiewać wokół siebie radość i wlewać w serca otuchę“.

Niektóre znowu żądają od książek przeżyć erotycznych, pięknej, wymarzonej i wyidealizowanej miłości, starają się wnikać w dusze zakochanych, zgłębić wartość miłości, słowem chcą poznać to, czego nie znają, a do czego popycha ich własna natura.

„Ja radziła bym koleżance w tym wieku co i ja, aby czytała książki miłosne dlatego, bo z takiej książki można się dużo nauczyć w tym wieku. Myśmy jeszcze nie przeszły tego z własnego doświadczenia, a tak każda z nas pragnie, a to wszystko jest w książeczkach opisane“ (15;10). — „Trędowatą radziła bym przeczytać dlatego, bo takie książki interesują panienki w moim wieku, w ich bowiem serduszkach budzi się inne uczucie, którego dotychczas nie zaznały“ (14;3). — Inna znowu doradza już nie koleżance, lecz koledze, tę samą książkę co poprzednia, „żeby poznał, co to jest prawdziwa miłość i żeby nie zwodził młodsze panny, a tym samym, żeby je nie narażał na poniewierkę. Każdy młodzieniec powinien naśladować Michorowskiego“ (dz. 16;9). — Dziewczynka lat 15 doradza książkę p. t. „Światła w oknie“, „gdyż ta porusza ciekawy problem psychologiczny. Tę książkę doradziła bym przede wszystkim koledze, gdyż uważam, że jest więcej odpowiednia dla mężczyzny, gdyż oni są niewierni“.

Dziewczeta starsze, ujmujące głębiej przeznaczenie kobiety, zastanawiają się nad przyszłością i zdają sobie sprawę, że nie jest ona tak lekka. Dlatego też szukają wzoru, by móc iść śladami bohaterek i uodpornić się na wszelkie przeciwności życia:

„Koleżance doradziła bym „Martę“ Orzeszkowej, gdyż w niej są bardzo ładnie przedstawione losy kobiety, która mimo przeszkód całymimi siłami zarabia na swoje życie“ (16;9). — „Koleżance doradziła bym książkę pod tytułem „Amazonka Azji“, gdyż poeta przedstawia typ kobiety dzielnej, energicznej, umiejącej sobie radzić w życiu“ (17;1). — „Radziła bym koleżance przeczytać „Matkę“, gdyż jako przyszła matka rodziny, może wysnuć z tej książki wiele pożytecznych nauk. Również „Onę“ Rodziewiczówny, gdyż można sobie przyswoić od bohaterki wiele dodatnich cech, a przede wszystkim tego wielkiego poświęcenia się z miłości do innych“ (17;2).

Starsze koleżanki, prawdopodobnie już doświadczone, dają młodszymi wskazówki:

Jedna z nich doradza: „W cztery oczy“ — „On i Ona“, gdyż są tam wskazówki dla dziewcząt, jak mają postępować, by być pożyteczne Bogu i ludziom“ (20;4). — „Poleciła bym „Dziewczę nowoczesne“, bo

poruszane są tam takie zagadnienia, o których każda panienka winna wiedzieć, tym więcej, że jest delikatnie ujęte" (18;4).

Bardzo często doradzają książki religijne o typie naukowym, „gdyż one potrzebne są do życia każdemu człowiekowi. Bo o ile jest katolikiem i wątpli w co, to z owej książki może się wszystkiego dowiedzieć" (15;6). — Inna starsza, bo licząca 21 lat, doradza książkę p. t. „Wśród odmetu“, dlatego, że ujmuje sprawę moralności naturalnej oraz jej nierealność w życiu codziennym, skutkiem braku głębszych podstaw religijnych, a chciała bym, aby wszystkie moje koleżanki już w szkole poznały wartość zasad etycznych — katolickich i tym bardziej ceniły postępowanie według tych zasad w życiu późniejszym" (21).

Jedna z gimnazjastek doradza przeczytać „Zasady dobrego wychowania“, druga poleca książkę p. t. „Na prowincji“, „bo po jej przeczytaniu czujemy pęd do rzeczy wzniosłych“. Jeszcze inne doradzają książki traktujące o przywiązaniu do ziemi ojczyznej, o patriotyzmie, o poświęceniu życia dla ojczyzny. Zwracają również silną uwagę na charakter człowieka, który jest najważniejszą zaletą i dlatego zalecają książki, w których bohaterowie pod tym względem są godni naśladowania.

Przytoczyłem odpowiedzi w pewnych grupach, które najlepiej charakteryzują dążenia dziewcząt. Z kolei posłuchajmy, co mówią chłopcy, którzy są więcej realniejsi i których pragnienia nie są tak nastrojowe i zabarwione uczuciowo, jak to widzieliśmy u dziewcząt. Młodzież męska chce widzieć w lekturze dużo bohaterstwa, odwagi, szybkiej decyzji w chwilach niebezpieczeństwa:

„Ja radził bym przeczytać koledze „W pustyni i puszczy“, bo są tam opisane bohaterstwa małego Stasia i Nel" (15). — „Radził bym koledze przeczytać „Trylogię“, gdyż w książkach tych są opisane dzieje ojczyzny, podczas napadu wrogów i dają przykład, że w niebezpieczeństwie nie trzeba tracić nadziei" (14;11). — „Koledze polecił bym książkę J. Piłsudskiego, „Moje pierwsze boje“, gdyż książka ta obrazuje nam bohaterskie walki legionów i każdy mógłby się z niej nauczyć dużo praktycznych rzeczy z wojskowości" (17;3).

W parze z bohaterstwem, tak charakterystyczną cechą chłopców, idą przygody i podróże, w których młodzież oprócz emocji, jakiej doznaje podczas czytania, poznaje też przyrodę nie tylko własnego kraju, ale i przyrodę egzotyczną.

Jeden z chłopców lat 15 pisze, że „doradził by przeczytać „Rzekę opuszczoną“, „Newadę“, „Człowieka lasu“ — Zaune Grey'a, gdyż on opisuje sposób życia cowbojów, piękno przyrody, opisuje chwytanie dzikich koni i awanturnicze przygody cowbojów“. — „Doradził bym przygody i podróże, bo można z nich zapoznać się ze zwyczajami innych ludów, poznać dalekie kraje i ich własności" (15;4).

Najsilniej może zainteresowana jest młodzież sportem; jedni uprawiają sport, inni się nim interesują mimo niechęci do jego uprawy. U tych drugich widzimy zainteresowanie się lotnictwem, sportem wodnym i nie tylko dla własnych przyjemności, ale dlatego, że doceniają znaczenie propagandy sportu dla Państwa. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że

źródłem zainteresowania się tą lekturą są sukcesy naszych sportowców i silna propaganda na terenie szkoły.

„Doradziłbym koledze książkę „Na R. W. W. 5. przez Atlantyk“. W książce tej widzimy bohaterstwo polskiego lotnika, wspaniałe opisy krajobrazów i fachowe rady lotnicze“ (16;2). — Tę samą książkę zaleca uczeń starszy, liczący lat 17, gdyż „zachęci ona i porwie niejednego do takiego czynu, jakiego dokonał major Karpiński i niezawodnie podniesie się poziom lotnictwa, tak aktualnego obecnie czynnika obroby państwa“.

W miarę opanowania instynktu walki, który już znalazł swe ujście w bójkach, kłótniach, w zainteresowaniu się lekturą awanturniczą następuje pewne uspokojenie i wyrównanie psychiczne. Młodzież zaczyna się zastanawiać nad sensem życia, zaczyna filozofować, głęboko ujmować kwestie społeczne, religijne i na tym tle zaczyna się interesować odpowiednią lekturą. Żąda przykładów, szuka wzorów do naśladowania.

„Doradzam „Tajemnicę spowiedzi“, gdyż jest to książka religijna i wzruszająca do łez“ (17;7). — Inny doradza: „Chrystus a młodzieńiec“ — „Życie czyste i piękne“, gdyż te wyrażają zdrowy i trzeźwy pogląd na życie moralne i wyrabiają poczucie obowiązku względem Boga i Ojczyzny“ (18;4).

Młodzież zdaje sobie sprawę z ciężkiej walki, jaką toczy starsza generacja o codzienny kawałek chleba, wie, że życie jest ciężkie i jest przekonana, że ich przyszłość nie będzie usłana różami, toteż pragnie iść do niej przygotowana, a przygotowany jest ten, kto patrzy na życie nie przez różowe okulary, nie przez marzenia, ale przez rzeczywistość, ten, kto wyrobi sobie niezłomną wolę i uwierzy w swoje siły. Dlatego też chłopcy interesują się lekturą, która uzbraja ich na drogę przyszłości, bo oto czytamy:

„Doradził bym koledze i koleżance książkę p. t. „Kochaj życie — bądź dzielny“, ponieważ ona nas studentów optymistycznie nastawia na życie, a optymizm jest tak dzisiaj potrzebny“ (16;9). — „Wyrąbany chodnik“ winni koledzy czytać, a to dlatego, że w niej my młodsi Ślązacy poznamy ogrom wysiłku i poświęceń ojców naszych i jasno zdamy sobie sprawę z tego tak krótkiego, a jednak tyle w sobie mieszczącego wyrazu „Wolność i Ojczyzna“ (20;6). — „Doradzam Rodziewiczówny „Dewajtis“, bo jest zajmująca, a bohater tej powieści Marek, może służyć za wzór dla tego, który chce żyć i walczyć o swój byt“ (18;2). — Inny doradza kolegom w swym wieku przeczytać utwory „Jana Wiktora, ponieważ nie patrzy na życie przez szkła“ (17;9). — „Ludzie Bezdomni“ uczą nas poświęcenia dla idei, kształtują charakter na przykładzie dra Judyma“ (18;9).

W tym okresie młodzież zwraca baczną uwagę na charakter i według niego ceni człowieka.

„Polecam „Fermenty“ Reymonta, bo on w tej książce dokładnie analizuje serce, duszę i postępowanie obojga zakochanych i innych osób w różnych sytuacjach i dla poznania ludzi ta książka jest bardzo wartościowa“ (18;1).

Na koniec przytoczę jeszcze dwie odpowiedzi, po których poznamy, że chłopcy nie tylko zwracają uwagę na treść książki, ale że stanowi ona dla nich również pewną wartość literacką:

„Rodzina Połanieckich jest napisana pięknym językiem, doskonałym stylem” (19;7). — „Ja doradził bym mojemu koledze lub koleżance utwory Żeromskiego, gdyż na jego utworach poznałem, co to jest piękność języka, lekkość stylu i przepiękne przenośnie, porównania, słowem poznałem prawdziwą wartość języka” (19;4).

Wysłuchaliśmy młodzieź, poznaliśmy jej dążenia, a teraz spróbujmy wysnuć zainteresowania tego okresu na podstawie podanych w ankiecie książek.

W wieku młodzieńczym dużą rolę odgrywa powieść psychologiczna. Toteż młodzieź czyta przede wszystkim literaturę nowoczesną, w której fabuła schodzi na drugi plan, a na pierwszy wysuwają się problemy psychologiczne i erotyczne. Dla wieku młodzieńczego charakterystyczne jest zainteresowanie się własną psychiką i dlatego przykuwa ją powieść psychologiczna, która pozwala poznać samego siebie.

Bohaterzy powieści, które czyta młodzieź, są bohaterami w zupełnie innym znaczeniu, aniżeli w lekturze dla dzieci. Dzieci wymagają od swoich bohaterów aby byli silni, aby umieli się dobrze bić, aby walczyli z innymi, aby zwyciężali, np. w Trylogii. Młodzieź ma zupełnie inne zainteresowania. Interesują ją walki wewnętrzne bohaterów i ich przeżycia psychiczne. Stąd też u młodzieży dostatecznie wykształconej widzimy zainteresowanie się liryką. Natomiast miejsce lektury przyrodniczej, którą czytają dzieci w drugim okresie, zajmuje lektura filozoficzna, społeczna, religijna itp.

Młodzieź a szczególnie chłopcy około 17 r. ż. zaczynają się interesować życiorysami wybitnych ludzi. Ma to związek z silnie rozwijającym się idealizmem i marzeniami. Młodzieniec zawsze marzy, by kiedyś zostać wielkim człowiekiem, o którym by wszyscy wiedzieli i w marzeniach widzi się Napoleone, Mussolinim, skromnym Judymem, przywódcą jakiejś grupy, wielkim mówcą itd. Materiałem marzeń u chłopców jest lektura, w której autor ujmuję zagadnienia i charaktery ludzi nie „przez różowe okulary“, ale głęboko, trzeźwo i realnie przedstawia faktyczny stan rzeczy. W tej lekturze widzą dobre i złe strony życia, dobre i złe pociągnięcia różnych bohaterów, z których jedni są godni naśladowania, a błędy drugich poprawiają według własnych obliczeń, stawiając siebie na miejscu danego człowieka. Młodszy, począwszy od 14 r. ż., również interesują się bohaterami, ale historycznymi, sportowymi, bohaterami przygód, których cechuje przede wszystkim siła, zręczność i odwaga. Chcą ich również naśladować, ale to kończy się zazwyczaj na marzeniach, na przechwałkach,

w których znajduje ujście ich energia i następuje uspokojenie połączone nieraz z zadowoleniem. U starszej młodzieży, w której tkwi silny pęd do sławy, marzenia i dążenia dopomagają do silniejszego zainteresowania się różnymi zagadnieniami, do wyrobienia pewnego krytycyzmu, do postawienia się na wyższy poziom kulturalny, niezależnie od tego, czy marzenia ich zostaną w przyszłości zrealizowane.

Na podstawie obserwacji młodzieży dzisiejszej i własnych wspomnień mniemam, że dzisiejsza młodzież już od lat 14 jest lepiej do życia przygotowana, niż dawniejsza. Patrzy ona na życie bardziej trzeźwo, bo rozum czuwa nad uczuciem, które znajduje się na dalszym planie. Dawniej młodzież do lat 16—17 uganiała się za lekturą sensacyjno-kryminalną, zupełnie bezwartościową, jak „Eddie Polo“, „Pinkerton“, „Pat i Patachon“, oraz wiele innych, a młodzież starsza żywo interesowała się starą lekturą romantyczną, którą się upajała, entuzjazmowała i w marzeniach dochodziła do idealizacji metafizycznej, dalekiej nawet od częściowej realizacji, słowem budowała „zamki na lodzie“. Dziś wspomniana lektura znajduje miejsce w środowisku bardzo ubogim, bo w środowisku więcej kulturalniejszym, młodzież interesuje się sportem i zagadnieniami społecznymi. Lektura sensacyjna, którą również pochłania, to przygody, podróże, powieści psychologiczno-naukowe, które dostarczają młodzieży nie tylko emocji, ale i pewnych wskazówek życiowych.

Literatura romantyczna, dawniej tak ulubiona, jest dziś bardzo mało poczytna, z wyjątkiem Sienkiewicza, który młodzież przyciąga nie romansami, ale walkami, przygodami, bohaterstwem. W zakresie erotyzmu młodzież obojga płci ma zupełnie inne zdanie, niż dawniejsza. Twierdzi ona, że harmonijne pożycie dwojga ludzi różnej płci nie zależy od uczucia, które jest zmienne, ale od kultury, od konstytucji cielesnej, od zrozumienia, a przede wszystkim od warunków materialnych. Takie zapatrywania zmniejszają zawody, rozczarowania i cierpienia duchowe. Cóż jest tego powodem?

Młodzież, zwłaszcza chłopcy, ustosunkowują się do życia krytycznie i nie idą do niego w okularach idealizmu i marzeń utopijnych, ale idą jako realiści. Młodzieży znane jest życie, bo je obserwuje; zna je również z lektury, bo szuka takiej, która przedstawia nagą prawdę. I cóż młodzież widzi? Poznaje, że życie jest ciężkie, że jest ciągłą walką o byt, że ludzie — są tylko ludźmi. W lekturze młodzież wnika w głąb duszy ludzkiej, poznaje ją, porównywuje ze sobą. Przygotowując się do przyszłości, młodzież stara się wszystko poznać tak, jak jest w rzeczywistości; stara się o wyrobienie sobie silnej woli i o kulturę myśli, by móc wytyczyć sobie pewne zasady życiowe, aby wyrobić sobie i ustalić charakter taki,

by zawsze, w jakichkolwiek znajdzie się warunkach, móc sobie radzić.

Do wyjątków w pewnej mierze należy zaliczyć dziewczęta, których życie uczuciowe, z racji odmiennej konstytucji cielesnej i duchowej, z racji posłannictwa jest nadzwyczaj silnie rozwinięte. Ale i u nich zmieniły się zapatrywania, bo młodzież żeńska pod wpływem warunków życiowych i nowoczesnej lektury psychologicznej, interesuje się więcej życiem ludzi i różnymi zagadnieniami społecznymi.

Przypatrzymy się teraz jacy autorzy są wśród młodzieży najwięcej popularni. Przytoczę ich kolejno według największej poczytności, przedstawiając naprzód polskich pisarzy, a później obcych.

U chłopców największe powodzenie mają: Sienkiewicz (do lat 16), Żeromski, Marczyński, Morcinek, Ossendowski, Makuszyński, Prus, Rodziewiczówna, Bandrowski, Wańkowicz, Wiktor, Kossak-Szczucka, Reymont, Goetel. Prócz wyżej wymienionych Mickiewicz i Słowacki, ale ci więcej z racji obowiązku szkolnego. Dużą poczytnością cieszą się również pisma J. Piłsudskiego. Z obcych autorów chłopcy chętnie czytają: May'a, Curwooda, Szekspira, Tołstoja, Dostojewskiego, Zoli, Meissnera, Dumasa, Kiplinga, Londona, Cooper'a.

Wśród dziewcząt czytelnictwo jest bardziej rozpowszechnione i interesują się różnymi autorami o czym świadczy poniższy wykaz. Z polskich autorów: Sienkiewicz, Żeromski, Rodziewiczówna, Kraszewski, Ossendowski, Morcinek, Prus, Makuszyński, Wiktor, Kossak-Szczucka, Orzeszkowa, Zapolska, German, Zarzycka, Mniskówna, Dąbrowska, Nałkowska. Z obcych: Curwood, Sabatini, Lagerlöf, Szekspir, Dumas, Maxwell, Grey.

Z powyższego zestawienia wynika, że młodzież zajmuje się więcej autorami polskimi, zwłaszcza dziewczęta, które żądają przede wszystkim książek z literatury nowoczesnej. W ostatnim rozdziale podam jeszcze spis najpoczytniejszych książek. Musimy jednak pamiętać, że sam tytuł książki nie mówi nam jeszcze dokładnie o zainteresowaniach dzieci i młodzieży, a dopiero po wglądnięciu w to, co im się najwięcej podoba w danej książce, możemy wysnuć pewne wnioski.

Motywy zainteresowań. Młodzież zapytana po przeczytaniu książki, co się jej najwięcej w niej podobało, daje różne odpowiedzi. Z jednej i tej samej książki młodzież różnego wieku, różnej konstytucji psychicznej, w różnych warunkach wychowana, różnym wpływom ulegająca, różne podaje motywy upodobań do tej samej książki. Analiza motywów zaznajał nas z całą różnorodnością momentów zainteresowania, które młodzież znajduje w książkach. Za materiał do analizy posłużyły mi odpowiedzi na pytania: Dlaczego ci się książki

podobały — Kto w niej najbardziej ci się podobał i dlaczego? — Dodam, że na drugie pytanie młodzież odpowiadała nie tylko kto się podobał, ale i co się podobało. Naprzód zajmujemy się analizą motywów zainteresowań dzieci do lat 14. Jako motywy upodobania dzieci wysunęły następujące momenty:

„Bo były o wojnach z piratami, a niektóre fantastyczne.“ Widzimy tu dwa motywy — motyw walki i fantazji (chł. 11;2). — „Bo w nich były różne wiadomości o podróżach i o życiu różnych zwierząt, które żyją w dzikich krajach“ (chł. 12;6). Wyszukują się tu dwa motywy: motyw podróży i życia przyrody. — „bo były śmieszne, wesołe i ładne“ (chł. 13) motyw humoru. — „ponieważ były w nich opisane wspaniałe podróże, bohaterские czyny i tęsknota za ojczyzną“ (chł. 12;2) motyw podróży, bohaterstwa i miłości ojczyzny.

„Przeczytane książki podobały mi się dlatego, bo dowiedziałam się z nich o życiu bohaterów, dziewczynek i chłopców, opisywały różne przygody i przedstawiały, jak dziewczynka znosiła cierpienia, a nie wyrzekła się wiary katolickiej“ (dz. 11;4).

Tutaj motywy zainteresowania rzucają się w oczy, a są nimi: motyw bohaterstwa, przygód i motyw religijny.

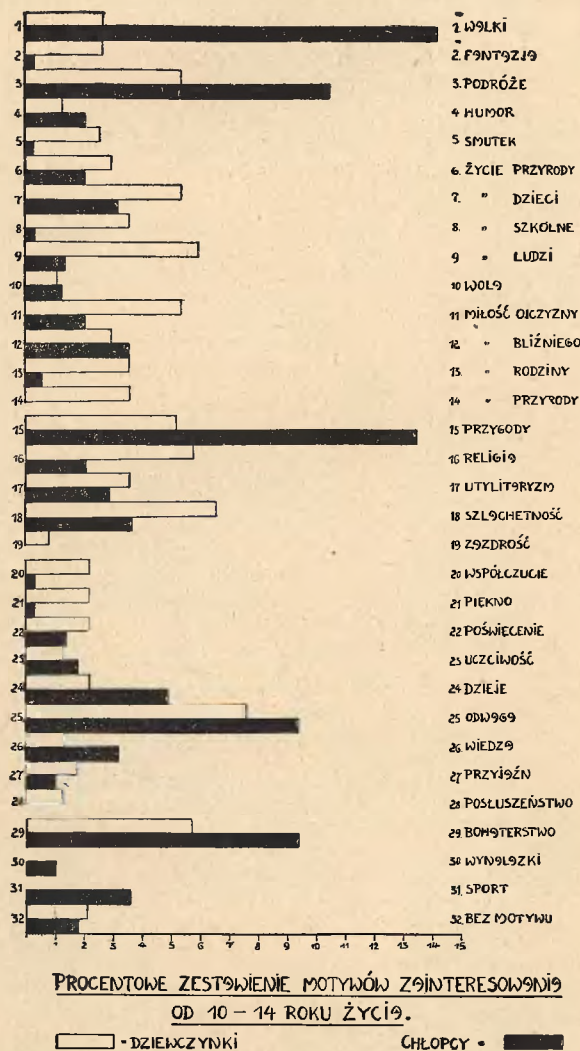
„Podobały mi się dlatego, bo po przeczytaniu ich dały mi dużo wiadomości do przyszłego życia i dużo mię pouczyły, jak mam postępować w przyszłym życiu“ (dz. 13;5) motyw utylitaryzmu. — „Podobały mi się w niej szlachetne serca dobrych ludzi“ (dz. 14;1) motyw szlachetności. — „bo z nich dowiedziałem się, jak mam postępować w życiu, a z innych, jakie życie prowadzą inni ludzie“ (chł. 13). Mamy tutaj dwa motywy: utylitaryzmu i chęć poznania życia ludzi.

„Najładniejsze były te książki, gdzie opisana była zazdrość siostry do siostry, dlatego, że ta miała chłopca“ (dz. 14) motyw zazdrości. — „Podobały mi się te książki, w których opisane było życie biednych sierot, jednej dziewczynki, którą macocha bardzo biła, bo była brzydka, a druga koleżanka okazywała jej dużo współczucia“ (dz. 13;4). Tu występuje motyw współczucia. — „ponieważ opisywały o bohaterskich czynach dzieci, drugie były napisane piękną gwarą śląską, a trzecie o ludziach poświęcających się dla drugich“ (dz. 14;1) chęć poznania życia dzieci i życia piękną i poświęcenia. — „Bo w niektórych książkach było opisane życie ludzi, w drugich miłość do bliźniego, a trzecie opisywały różnych bohaterów“ (chł. 13;10) motyw miłości bliźniego i bohaterstwa.

„Są w nich opisane dzieje dawnych czasów i królów“ (chł. 14;3) motyw upodobania do dziejów narodu. — „Bo występują w nich ludzie odważni i dzielni“ (chł. 12;11) motyw odwagi. — „bo było opisane, jak ludzie zdobywali wiedzę“ (chł. 12;2) motyw wiedzy. — „Bo bardzo lubię czytać życie dzieci i życie pensjonarek“ (dz. 12;2) motyw upodobania do życia dzieci i życia szkolnego. — „że bohaterowie tych książek odznaczali się jedni odwagą, dzielnością, drudzy miłością do braci, sióstr, rodziców i bliźnich“ (dz. 12;4) motyw odwagi, miłości ojczyzny, miłości rodziny i miłości bliźnich. — „że zawarli mocną przyjaźń“ (chł. 12;11) motyw przyjaźni. — „Podobał mi się Karol, bo był posłuszny i słuchał swoich rodziców i przełożonych“ (chł. 11;4) motyw posłuszeństwa.

Z ankiety otrzymałem 31 motywów upodobań, których procentowy stosunek z uwzględnieniem płci przedstawia wykres III.

TABELA 3.



Przypatrzmy się z kolei, jakie motywy zainteresowań wysuwa młodzież starsza od lat 14, która wychowuje się w innym środowisku i której światopogląd staje się coraz szerszy. W podawaniu poszczególnych przykładów ograniczę się do najbardziej charakterystycznych wypowiedzi podanych interpretacji, choć zdaje mi się, że przy specjalnej pracy na temat motywów zainteresowań winna ona mieć miejsce. Oso-

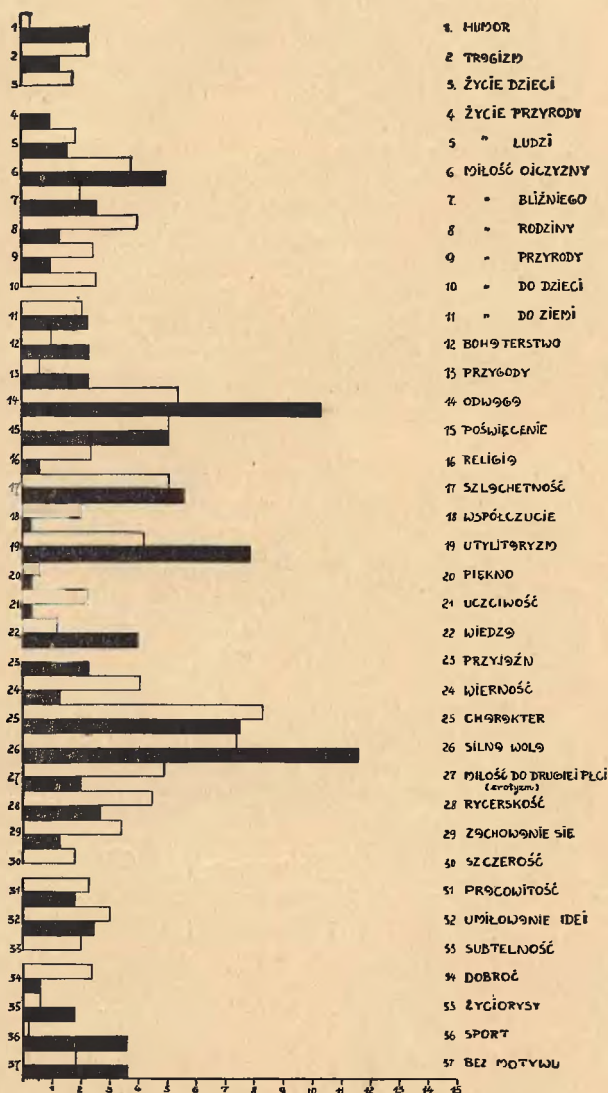
biście unikałem własnej oceny i nie zmieniałem żadnego określenia wyrażającego motyw upodobania, a to celem uniknięcia zbyt subiektywnej oceny. Młodzież bowiem inaczej rozumie i czuje, aniżeli człowiek starszy. Interpretacja wypowiedzi pisemnej i ewentualna zmiana określeń musi być poparta materiałem dyskusyjnym, którego musiała by dostarczyć sama młodzież. Tego jednak nie byłem w możności uczynić i dlatego oparłem się na motywach, które wypłynęły samorzutnie i które przytaczam bez zmian:

„Podobał mi się Challoner, bo był to czysty typ przyrodnika i podróżnika, który miłował piękno przyrody“ (dz. 15;2) motyw miłości przyrody. — „Nauczycielka wiejskiej szkoły, bo dzieci swe nade wszystko ukochała, przez co zdobyła sobie zupełne ich zaufanie“ (dz. 23;2) motyw miłości do dzieci.

„Podobało mi się jego zachowanie“ (dz. 14;7) motyw zachowania się. — „Podobał mi się przede wszystkim piękny styl“ (dz. 15;8) motyw piękna. — „Miss Austie, gdyż była ona symbolem wierności kobiecej“ (dz. 15;9) motyw wierności. — „Papkin, bo rośmieszał wszystkich swym komizmem“ (dz. 17;7) motyw humoru. — „Zbigniew dla swej rycerskości i prawego charakteru“ (dz. 23;9) motyw charakteru i rycerskości. — „Lilla Weneda“ — Cechuje ją przede wszystkim głęboka miłość rodzinna i poświęcenie“ (dz. 11;8). Wysuwają się tutaj dwa motywy: miłości rodziny i poświęcenia.

„Alina, jedna z córek wdowy. Cechuje ją subtelność i delikatność, dobroć, miłość rodziny, religijność, pracowitość, i dlatego jest pod każdym względem dobra, która podoba mi się bardzo“ (dz. 21). Występuje tu kilka motywów, a to: motyw subtelności i delikatności, dobroci, miłości rodziny, religijny i motyw pracy. — „Selim, ponieważ kochał się w Hani i do tej miłości jawnie się przyznawał. Oprócz tego był bohaterem, gdyż mając rywala stanął z mieczem w rękę, by móc walczyć o Hanię“ (dz. 18;7) motyw bohaterstwa i miłości kobiety. — „Bardzo mi się podobała postać bohaterki, kobiety samodzielnej, zaradnej, mądrej, umiejącej po śmierci męża zapewnić sobie i dziecku byt“ (dz. 24;9) motyw utylitaryzmu. — „Podobał mi się Wokulski, dlatego, że pracuje, aby móc dać utrzymanie biedniejszej warstwie, a czyni to nie dla interesu, ale z miłości do bliźniego“ (dz. 22;6) motyw miłości bliźniego. — „Bardzo mi się podobała postać staruszka księdza, z której odbija się szczere przywiązanie do ziemi ojczystej“ (dz. 17;10) motyw miłości ziemi ojczystej. — „Nauczycielka. Była ona bardzo pracowita, sumienna, solidna. Zupełnie poświęciła się dla dzieci i ich ukochała całym sercem“ (dz. 21). Wyszukają się trzy motywy: motyw pracy, poświęcenia i miłości do dzieci. — „bohaterka „Jane“, która jest typem kobiety szlachetnej, a przede wszystkim umiejącej kochać szczerze, z całego serca“ (dz. 20;11) motyw szlachetności i miłości. — „Moniuszko, Chopin i inni, ponieważ ducha polskiego zakłęli w muzykę, którą podnieśli na najwyższy piedestał sztuki. A to jest piękno, które nie każdy odczuje“ (chł. 16;6) motyw piękna. — „Powstańcy, bo dali nam przykład dzielności, męstwa i miłości ojczyzny“ (chł. 20) motyw męstwa i miłości ojczyzny. — „Dr Judym, ponieważ nie zawrócił z wytkniętej sobie drogi i dla pracy społecznej poświęcił szczęście osobiste“ (chł. 17;1) motyw poświęcenia. — „Lord Prystoke, bo odtworzył mi życie w dzungli, zwyczaje i obyczaje“ (chł. 15;8) motyw życia przyrody. — „Karol i Stefan, ponieważ oni się wzajemnie kochali i zawarli dożgonną przyjaźń“ (chł. 15;1) motyw przyjaźni. — „Ligia, bo była religijna i poświęciła się dla wiary i sprawiła, że Winicjusz nawrócił się na wiarę chrześcijańską“ (chł. 16;1) motyw

TABLICZ 4.



PROCENTOWE ZESTAWIENIE MOTYWÓW ZAINTERESOWANIA
OD 14 - 22 ROKU ŻYCIA.

— DZIEWCZYNI

CHŁOPCY —

religijny. — „Potop, Pan Wołodiowski, bo są to ludzie o silnej woli“ (chl. 15;4) motyw woli. — „Postać Krzysia, gdyż w szkole zasłużył sobie na sympatię nie tylko u kolegów, ale i u profesorów. Tego zazdrościli mu koledzy i w różny sposób chcieli mu dokuczyć“ (dz. 15;7) motyw zazdrości i życia szkolnego. — „Roman, dlatego, że miał silną wolę, był dobrym organizatorem i potrafił dokonać tego, co chciał pomimo wielkich trudności“ (dz. 15;2) motyw woli. — „Najwięcej zajmowały mnie opisy z życia ludzi azjatyckich, a szczególnie z życia Chińczyków“ (chl. 14;8) chęć poznania życia ludzi.

Powyżej dałem przykłady zainteresowań młodzieży, a procentowe zestawienie motywów ilustruje wykres IV. W zestawieniu widzimy wielką różnorodność motywów zainteresowań, które są źródłem wyboru lektury. Analiza motywów zainteresowań książką prowadzi nas do pogłębienia znajomości psychiki naszej młodzieży, rzucając światło na tę zawiłą sprawę na podstawie nowego źródła, tj. czytelnictwa. Książka pozwala czytelnikowi zdobyć pewną kompensację, dopełnienie własnego życia, i stąd analiza motywów upodobań mogła by wskazać, jakie są marzenia, tęsknoty, dążenia i ideały dzieci i młodzieży.

Obydwa wykresy, tj. III i IV, przedstawiają różnicę upodobań i zainteresowań między młodzieżą męską a żeńską. Na czoło zainteresowań u chłopców do lat 14 wysuwają się zainteresowania walkami, przygodami, podróżami, bohaterstwem i odwagą, których największe nasilenie przypada na rok 14, po czym w dwu najbliższych latach zanika lub zmniejsza się do minimum. To zainteresowanie się walkami u chłopców wypływa z silnie rozwijającego się instynktu walki, a energia ich w lekturze znajduje ujście w zainteresowaniu się przygodami i podróżami egzotycznymi. Chłopcy błędzą z bohaterami po puszczech, pustyniach, dżunglach, udają się z nimi na łowy, czynią wynalazki i poszukują przygód.

Wiek Płeć	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 20-tu	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Walki	2,7	14,2	—	—
Przygody	5,2	13,5	0,6	2,3
Podróże	5,4	10,5	—	—
Bohaterstwo	5,7	9,4	1	2,3
Odwaga	7,6	9,4	5,4	10,3

Zestawienie powyższe wykazuje zupełny zanik zainteresowań walką i podróżami u młodzieży starszej, a zwiększenie się zainteresowania odwagą. Lecz odwaga w późniejszych latach to nie ta, która występuje u dzieci oparta na sile fizycznej, ale jest to odwaga życiowa, związana głównie z niezłom-

nością woli, a dopiero na drugim planie występuje siła wysuwana więcej przez chłopców, niż przez dziewczęta. Charakterystyczny u małych dziewcząt jest bardzo duży procent zainteresowania się odwagą. Jest to o tyle ciekawe, że dziewczęta są z natury zazwyczaj trwożliwe; zainteresowanie się odwagą jest może pewną kompensacją. To samo można powiedzieć o dziewczętach starszych, które zawsze chętnie idą w niebezpieczeństwo, gdy za nimi stoi mężczyzna, którego odwagi są pewne.

Najwyższe zainteresowanie walkami przypada na rok 10 i 14. Jednak zrozumienie walki u chłopca 10-letniego opiera się na zwyczajnej „bitce“, podczas gdy u 14-letniego na zainteresowanie się walką wpływa przede wszystkim historia, która rozwija potrzebę walki za ojczyznę. W okresie dojrzewania życie młodzieży jest więcej spokojne i wtedy wyżywanie się w podróżach i walkach zanika. Pozostają wprawdzie przygody, ale oparte na przeżyciach wewnętrznych, na przeżyciach erotycznych.

C. d. n.

C. d. n.

ELA MAHLEROWA.

Losy Drugorocznych*).

I. Drugoroczni oddziału I w r. 1929/30.

1. *Dane ze szkoły.* Przedmiotem badań były losy 20-ga dzieci drugorocznych z I oddziału jednej ze szkół na Ochocie, w ubogiej dzielnicy Warszawy. Oddział ten, koedukacyjny, był skomasowany z trzech pierwszych oddziałów, wśród 37 uczniów — 36 to repetenci. Dzieci miały w chwili rozpoczęcia badań od 8½ do 9½ lat. W badaniu chodziło o wyjaśnienie, co wpłynęło na niepromowanie jednostek i czy istnieją wspólne przyczyny drugoroczności ogółu zbadanych.

Wszelchstronną znajomość dziecka starałam się osiągnąć przez badanie w szkole i w domu. Byłam kilkakrotnie na lekcji, obserwowałam dzieci w czasie pauzy, rozmawiałam z nimi w domu przy wywiadzie, asystowałam przy badaniu lekarskim. Zobaczyłam, jak każde dziecko mieszka, sypia, co jada, poznałam domy i podwórka. Przeprowadziłam rozmowy z wychowawczynią klasy, z kierowniczką szkoły, z lekarką, z rodzicami.

Trudności przy zbieraniu materiałów nastęrczały się duże. Jakże często spotykałam się z odpowiedzią ze strony nauczy-

*) Praca seminaryjna Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej.

cielki: „Nie pamiętam, to było w zeszłym roku, a ja mam tyle dzieciaków na głowie.“ Podobnie rodzice nie pamiętali, czy to w tym roku, czy w zeszłym dziecko chorowało, opuszczało lekcje, spóźniało się, lubiło lub nie znosiło szkoły. Rodzice bronili się nieraz przeciwko wtrącaniu się do ich życia, wyczuwałam nieufność do celu mało ważnego lub zgoła niejasnego, w imię którego zwracałam się do nich po informacje; w niektórych przypadkach przeszkadzała apatia, wynikająca ze złych warunków bytowania. Często słyszałam, że trudno przejmować się tym, że dziecko zostało na drugi rok, że źle się uczy, że wagaruje, gdy trzeba myśleć z wiecznym lękiem o klęsce utraty pracy i związaniu końca z końcem. Pomimo uczucia, że w materiale są poważne luki i że metody, które stosowałam, są dalekie od doskonałości, próbuję nakreślić obraz uzyskanych wyników — tak, jak go zobaczyłam w pierwszym etapie badań.

Szkoła, w której przeprowadzałam badania, mieści się w nowym, dużym gmachu, skupiającym około 3000 dzieci w trzech zmianach. Budynek to nowoczesny, posiada centralne ogrzewanie, wanny i prysznice, kuchnie gazowe do nauki gotowania, warsztaty, szwalnię, wspaniałą salę gimnastyczną, gabinety dla lekarza dentysty i higienistki. Klasy są duże, słoneczne, posadzki froterowane. Warunki zewnętrzne do pracy idealne. Jedno tylko natychmiast rzuca się w oczy: poszczególne dziecko przy wielkiej liczbie uczniów, skupionych w jednym budynku, zatracą własną fizjognomię, staje się „jednym z wielu“, czuje się kroplą w morzu.

Dla pierwszoroczniaków z Ochoty szkoła to nowy i cudowny świat. Nie są oni jednak w tym świecie całkowicie swobodni. Nadmiar dzieci, ich niska kultura, przeciążenie nauczycielstwa sprawiają, że nawet pauzy są nie tylko dozorowane, ale i „urządzane“. Nauczycielki zmuszają do zabawy „w koło“. Dziewczynki się temu jakoś poddają, ale chłopcy zdecydowanie wolą ślizgawkę po posadzce. Wpływ szkoły, imponującej Ochocie, zobaczymy później. Teraz nie zdążył się on uwidatnić w życiu badanych dzieci.

Stan rozwoju umysłowego dzieci, mierzony testami Bineta-Termana, nie wykazał większych różnic pomiędzy repetentami i dziećmi innych klas, 10/20 spośród zbadanych miało iloraz inteligencji 90—100, 6/20 wykazywało lekką subnormalność (85—89), 2/20 upośledzenie. Jedno z nich jest już trzeci rok w I oddziale; było zakwalifikowane do szkoły specjalnej, do której się nie dostało z braku miejsca. Drugie — słabo rozumie po polsku, co zapewne zaważyło na wyniku próby. Dwoje dzieci nie było badanych testami B.-T. Z nich jedno należy do rocznika 1920 i było również zakwalifikowane do szkoły specjalnej. Wśród badań testowych uwidatniła się trudność oceny odpowiedzi, gdy oceniający obraca się myślą w świecie

dzieciństwa, zapominając, jak dalece życie dzieci badanego środowiska jest zespolone z twardym życiem dorosłych. Charakterystyczną jest odpowiedź — Olka*) przy rozwiązywaniu testu B.-T. serii IX. — Co należy zrobić, kiedy się ma przystąpić do ważnej sprawy? Prawidłowa odpowiedź brzmi: namyśleć się, poradzić, pomodlić. Chłopiec odpowiedział: trzeba wziąć dwóch świadków. Wątpię, czy dorosły człowiek zdobyłby się (poza żartem) na podobną odpowiedź, z której przegląda jakże biedna i znękana mądrość życiowa 9-letniego chłopca.

Z kart lekarskich i wypowiedzi lekarki wynika, że repeticji nie odznaczają się gorszym stanem zdrowia, niż ich kole-dzy: na ogół zdrowie i stan odżywiania dzieci są niezadowalające. Na 20 dzieci badanych było anemicznych 10, wątłych dwoje, wymagających specjalnej opieki lekarskiej, w s z y s t k i e z wyjątkiem jednego miały powiększone gruczoły szyi, 7 miało lekkie skrzywienie kręgosłupa, 8 — skrzywienie klatki piersiowej, 8 wyższą łopatkę, jedno zaniedbaną jaglicę, wszystkie próchnice zębów (2—3 zęby chore). 16 dzieci miało budowę średnią, 3 — złą, 8 — zaledwie dość dobrą.

Czynnikami obniżającym sprawność zarówno ucznia, jak nauczyciela jest sprawa opuszczania dni szkolnych; dla dzieci łącząca się ze sprawą t. zw. „wagarów“. Jak się przedstawia frekwencja badanej grupy? — Opuszczanie jest na porządku dziennym. Dzieci zostają zatrzymywane w domu, bo chorują same, bo ktoś w domu choruje, a one są potrzebne, bo jest pranie i trzeba się zająć młodszym rodzeństwem, no i wreszcie niektóre jednostki żadne wrażeń „wagaruja“, a wobec utrudnionej w tak wielkiej szkole kontroli, wobec słabego kontaktu domu ze szkołą, nauczycielstwa z rodzicami, „ucieczki“ ze szkoły często się udają. Dzieci żydowskie (w tej szkole bardzo nieliczne) opuszczają lekcje w soboty i święta. W r. szkolnym 1929/30, w którym przeprowadzałam pierwsze badania, trochę opuszczeń musi się złożyć na karb wyjątkowo surowej zimy.

Szczególnie dotkliwie odczuwają mrozy właśnie młodsze dzieci i do tego dzieci źle ubrane. U 20-ga badanych dzieci ilość opuszczeń wahała się od 19—68 dni szkolnych. Dzieci nie tylko tracą dni nauki; opuszczanie działa demoralizująco, rozluźnia ledwo zawiązany i słaby kontakt dziecka i oddziału ze szkołą. Dodać należy, że w danym roku 1929/30 z powodu epidemii grypy nauczycielstwo opuszczało dużo lekcji.

Warunki bytu dzieci.

Na rozwój i stan dzieci, na ich frekwencję szkolną wpływają warunki bytu.

*) Imiona dzieci są celowo zmienione.

Ochota odznacza się złymi warunkami mieszkaniowymi. Doniedawna była bagnistą wsią, posiada jeszcze wiele bud byle jako skleconych, domków parterowych obok koszarowych kamienic o małych mieszkaniach. Większości domów brak kanalizacji i wodociągów, stąd — ścieki cuchnące na podwórkach i ulicach. Bawią się nad nimi dzieci, nieraz widzi się je, trzymające w jednym ręku kawałek chleba, w drugim bał, którym „popędzają“ wodę w ściekach. Drugorocznici są na ogół brudni i zaniedbani, nawet ci wyjątkowo dobrze sytuowani z rodzin najlepiej uposażonych.

Dla większości zbadanych dzieci warunki mieszkaniowe są podobne. 17/20 mieszkało w lokalach jednoizbowych, dwie rodziny miały mieszkania dwuizbowe (w tym jedno na strychu w dwóch komóreczkach, nazwanych pokojem z kuchnią), tylko jedna rodzina miała cztery pokoje i kuchnię. Ogółem w 26 izbach mieściło się 137 osób, co wynosiło przeciętnie 5,25 osoby na izbę. Po wyłączeniu wyjątkowo uprzywilejowanej rodziny mamy 6,1 osoby na izbę. Jest to więcej niż przeciętna Spisu Ludności z roku 1931 (4,6 na Ochocie w mieszkaniach jednoizbowych), więcej niż w rodzinach dzieci zapisujących się do szkoły w r. 1934 (5,6 osoby) i wśród uczennic VII klasy szkoły badanej (5,8 osób). Liczba osób przypadająca na jedno posłanie (często siennik na gołej podłodze, na krzeselkach lub na kuferku) była w konsekwencji duża. Tylko troje dzieci sypiało oddzielnie, trzynaścioro po dwoje, czworo — po trzy osoby. Miejsca na zabawę, ruszanie się — brak. Dziecko wszystkim przeszkadza.

Ciasnota mieszkań, częste kolizje pomiędzy sąsiadami, wynikające ze wspólności zlewów, strychów (tam gdzie one są) i tym podobne trudności komplikują ciężkie i pozatem warunki bytu. Zdarzają się wypadki chodzenia na pranie do sąsiadek lub krewnych z całą brudną bielizną, bo tam jest zlew lub przynajmniej studnia na podwórzu, u siebie kobieta nie ma zlewu, a wodę trzeba nosić aż z sąsiedniej ulicy. Dziwić się należy, że w niektórych domach jest uderzający ład, że rodziny bytujące w takich warunkach, ponoszą wielkie ofiary na rzecz porządku.

Mieszkania najczęściej wilgotne, gdyż się gotuje, pierze, śpi w ciasnocie, gdyż przecieka. Mebli nie dużo, często brak szafy. Ubrania wtedy wiszą na wilgotnej brudnej ścianie. Jedynymi ozdobami są obrazy święte i fotografie rodzinne. Mniej-sze zaludnienie Ochoty aniżeli np. dzielnic północnych Warszawy, dostęp do pól i wolnych obszarów w połączeniu ze wzorowym pod względem zdrowotnym budynkiem szkolnym, rekompensują do pewnego stopnia dzieciom ochockim złe warunki sanitarne mieszkań.

Tryb życia bardzo często nieregularny, posiłki o różnych porach, bo dzieci różnie ze szkoły wracają, ojciec z pracy, starsze rodzeństwo z zajęcia lub terminu. Brak wszelkich rozrywek, czytanie gazet, kino, są luksusem. Jedyną radością dla starszych są „wypitki“, dla dzieci atrakcją — pójście do kościoła w niedzielę lub święto. W lecie starsze dzieci spędzają wiele czasu poza domem, młodsze na odwrót, bywają zamknięte w mieszkaniu, gdy rodzice wychodzą.

Mimo niesłuchanie ciężkich warunków, niektórzy rodzice znajdują czas i zrozumienie dla potrzeb dzieci, przychodzą do szkoły dowiadywać się o postępy, zbierają się na posiedzeniach rodzicielskich, należą do opieki szkolnej. Gdy jednak wejrzyć w życie drugorocznych na każdym kroku uderza fakt, że szkoła nie zna domu dziecka, dom nie wie prawie nic o zamiarach i pracy szkoły.

Szkoła w zasadzie jest bezpłatna, ale na rodzicach ciąży duże zobowiązania materialne. Muszą kupować zeszyty, książki, materiały do robót, lepiej ubierać dziecko (siedzące w domu mogłoby być jeszcze gorzej zaopatrzone w ubranie i obuwie), muszą płacić składki szkolne, dawać na zbiórki. Szkoła wywiera na rodziców presję przeznaczoną często dosłownie na chleb codzienny. Wywołuje to zrozumiałe rozgoryczenie wśród rodziców.

Często dzieci źle się uczą, gdyż nie mają pomocy szkolnych, opuszczają, bo nie mają obuwia lub też dwoje dzieci nosi jedno palto. Rodzice obwiniają szkołę, że nie chce wejść w powody, dla których dzieci źle się uczą lub opuszczają lekcje. Szkoła obwinia rodziców o niedbalstwo.

Lekarka mocno się żali na zaniedbanie dzieci i oskarża o to rodziców. Zlecenia lekarza w sprawie kierowania dzieci do różnych ambulatoriów, zakazy przychodzenia do szkoły w razie choroby zakaźnej są przeważnie niewykonywane, gdyż dawane za pośrednictwem dzieci nie dochodzą nawet do wiadomości rodziców.

Wnioski z pierwszego etapu badań.

Jeśli spośród repotentów wyłączymy czworo dzieci, Felę, Stefkę, Jasie i Henę, dla których przyczyny niepromowania są zupełnie jasne (dwoje było zakwalifikowanych do szkoły specjalnej, Jasia i Hena chorowały i opuszczały bardzo dużo), pozostałych szesnaścioro dzieci nie odznaczało się ani gorszą niż przeciętna inteligencją i rozwojem umysłowym, ani gorszym zdrowiem niż dzieci promowane. Gdzież więc należy szukać przyczyn dużego procentu niepromowania dzieci? Tylko dla części dzieci warunki domowe były gorsze, niż przeciętne na Ochocie, co uwydatniło zestawienie porównawcze zaludnienia

izb. Nauczycielka stwierdziła, że prawie wszyscy drugorocznicy z badanej dwudziestki przejdą do następnego oddziału. Zdaniem jej dzieci te w ubiegłym roku nie były w stanie przerobić kursu, bo się dopiero przyzwyczajały do szkoły i obowiązków szkolnych.

Różnica warunków przestrzennych, higienicznych, estetycznych domu i szkoły jest ogromna. Nie znaczy to bynajmniej, że dzieciom nie należą się wygodne i dobre urządzenia i wyposażone w pomoce szkoły. Liczyć się jednak trzeba przy wstępowaniu dzieci do szkół z momentami obcości i onieśmienia i dziecko nowowstępujące zaznajamiać z nowym otoczeniem. Wysuwa się tu również zagadnienie, czy szkoła dla 3000 dzieci nie upodabnia się do koszar, czy nie byłaby lepsza mała, dobrze urządzona szkoła, w której każde dziecko czułoby się jak u siebie?

Teraz sądzę, że ważne byłoby zbadanie tych dzieci z punktu widzenia ich przynależności do typu psychofizycznego, zwanego przez *H. Hetzer* typem małego dziecka (*Kleinkindform*). Dzieci takie, niezależnie od osiągnięcia już wieku szkolnego wykazują zarówno pod względem struktury fizycznej jak i pod względem struktury psychicznej podobieństwo do małych dzieci w wieku przedszkolnym, w przeciwieństwie do dzieci o typie dziecka szkolnego (*Schulkindform*), odznaczającego się pod względem struktury psychicznej zdolnością do wypełniania obowiązków, ciążących na nim z tytułu pracy szkolnej.*)

Czy nie należałoby szukać tej większej „nieprzystosowości“ drugorocznych I oddziału w tym, że żadne z badanych dzieci nie było w przedszkolu, że zostały one nagle przeniesione z domu do szkoły, że bezplanowość ich dotychczasowego spędzania czasu ustąpiła miejsca uciążliwym godzinom szkolnym, że zaczęto domagać się od nich spełnienia pewnych obowiązków?

(Dok. nast.)

Recenzje i sprawozdania

Bogdan Suchodolski. *Liceum Ogólnokształcące*. Książnica-Atlas 1938, w serii „Współpraca Domu i Szkoły w dziele wychowania młodzieży“, str. 56.

W r. 1937 ogłoszono programy liceów, jako nadbudowy ogólnokształcącego gimnazjum. Programy te, wykończone i ogłoszone zbyt pośpiesznie, w szczegółach jeszcze w ciągu ferii letnich częściowo zmieniane, wywołały żywe zaniepokojenie i ostrą, choć

*) *H. Hetzer: Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel. Leipzig 1936.*

często nieuzasadnioną i zbyt pochopną krytykę w różnych sferach społeczeństwa a wyraźną dezorientację w szeregach nauczycielskich. Rozpoczął się rok szkolny a z nim realizacja programów. Trzeba jednak otwarcie powiedzieć, że jeszcze teraz nie ustąpiła owa dezorientacja i że nauczycielstwo, a zwłaszcza nie uczące w liceach, nie zdołało sobie dotąd dostatecznie uświadomić ideologicznych podstaw, jako też kulturalnego, społecznego oraz państwowego znaczenia reformy, polegającej na stworzeniu nowego typu szkoły przeduniwersyteckiej. Toteż broszura, poświęcona zagadnieniu liceów, która wyszła spod pióra kompetentnego w tej dziedzinie, powinna nauczycielstwo żywo zainteresować. Zagadnienie liceów — to przecież zarazem zagadnienie ogólnej polityki kulturalno-oświatowej, dotyczące wszystkich szczebli szkolnictwa.

Omawiając najpierw dobór materiału nauczania w liceach, podkreśla autor trudność znalezienia jedyne, głównego kryterium takiego doboru. „Szkoła powinna uczyć tego, co jest żywą wiarą epoki.“ Ale tu krzyżują się różne wymagania polityki kulturalno-oświatowej. Także przy konstrukcji programu licealnego musiano wziąć pod uwagę kilka czynników jako kryteria doboru materiału. Autor wymienia przede wszystkim „kryterium naukowej ważności faktów i teoryj“, pozwalające na określenie pewnego zakresu wiedzy materialnej i umiejętności formalnych, jakie powinny być opanowane przez młodzież. Rezygnując z formalizmu w kształceniu, położono nacisk na realną, solidną wiedzę, żądając, jak i w gimnazjum, wyraźnych osiągnięć materialnych, wprawdzie skromnych, dostosowanych do możliwości szkolnych i poziomu młodzieży, ale gruntownych, mogących służyć za podłoże nauki późniejszej.

Drugim kryterium doboru materiału jest „problem poglądu na świat“, który, zdaniem autora, powinna wytwarzać w młodzieży szkoła. Nie ludząc się bynajmniej, że jedynie nauka szkolna wpływa na kształtowanie się światopoglądu młodzieży, jednak należyście docenia fakt, że „wszelkie nauczanie... wytwarza określone nawyki myślowe i określony sposób widzenia rzeczywistości“. I dlatego uważa autor, że nauka szkolna nie może ograniczać się do samych faktów i formalnych ćwiczeń — „jest to nie tylko nieusprawiedliwione psychologicznie, lecz również wręcz szkodliwe wychowawczo“. Liceum, będące ostatnim szczeblem, dającym obywatelowi kształcenie ogólne w sposób systematyczny i zorganizowany, musi więc dbać celowo o wytworzenie światopoglądu, ale nie tylko, naszym zdaniem, naukowego.

Trzecim z rzędu kryterium doboru materiału, to konieczność ześrodkowania go wokół rzeczywistości polskiej, a więc „związania z tradycją z życiem teraźniejszym i jego zadaniami, z obowiązkami w przyszłości“. Nie chodzi tu o ciasne ograniczanie lub naciąganie nauki do tematów polskich; „z kulturą narodową wiąże ucznia każde głębsze przeżycie wielkiego dzieła, bez względu na jego temat i interpretację...“ powiadają słusznie „Uwagi“ do pro-

gramu. Wprowadzanie w rzeczywistość polską — to zadanie polonisty, historyka i nauczyciela „zagadnień życia współczesnego“, któremu to przedmiotowi, jako zupełnie nowemu, poświęca autor więcej miejsca, wyjaśniając jego zadania i rolę. Inne przedmioty mają tu współdziałać, zachowując jednak w pełni swoją autonomię. Podkreśla tu wreszcie autor moment obrony Państwa, występujący nie tylko w osobnym przedmiocie przysposobienia wojskowego, lecz także w każdym przedmiocie szkolnym w odpowiedni sposób i w odpowiednim wymiarze, a mający, zdaniem autora, prócz właściwego swego znaczenia praktycznego także wielkie znaczenie wychowawcze: „wiąże się z trudem, odpowiedzialnością, próbą charakteru“.

W następnych rozdziałach omawia autor zagadnienia metodyczne i organizacyjne, związane z nowym liceum. Autor zwraca uwagę nauczycielstwa specjalnie na zagadnieniowy, całościowy układ materiału nauczania w przeciwieństwie do pokutującego jeszcze w szkole ujmowania szczegółów bez syntetycznego ich zbierania, prowadzącego „do wyuczzonej orientacji w zakresie poszczególnych elementów, przy jednoczesnej niezdolności do rozumienia realnych całości“. Układ zagadnieniowy programu stara się autor dokładniej uzasadnić i — obronić wobec zarzutów, które go spotkały, podkreślając, że „od nauczyciela w głównej mierze zależy, na jakim poziomie trudności będzie prowadzić pracę“. Zwraca też uwagę na elastyczność programu, dającego nauczycielom dosyć dużo wolności doboru i przystosowywania materiału do okoliczności, w jakich pracują oni sami i młodzież.

Szczegółowo omawia i wyjaśnia dalej autor podział liceum na wydziały, broniąc koncepcji specjalizacji wobec zwolenników jednolitości wykształcenia średniego argumentami socjologiczno-kulturalnymi. Liczne tablice ilustrują kwestię organizacji liceów.

Krótko i pobieżnie potraktował autor metody pracy (2 strony), zaznaczając w pierwszym zdaniu: „metody pracy w liceum nie są i nie mogą być jeszcze dokładnie określone“. Sama praktyka ma wytworzyć dydaktykę liceum. Program kładzie tylko nacisk na „bardziej samodzielną pracę umysłową“ i umiejętność korzystania z różnych pomocy i środków naukowych, pozostawiając jednak nauczycielowi swobodę w doborze różnych metod, z wyklętym niegdyś wykładem włącznie.

Kończy rozważania rozdział p. n. „Trudności i perspektywy“, które autor omawia szczerze, nie zapoznając pięttrzących się trudności realizacji wytyczonych celów, ale zastrzegając się silnie (bardzo słusznie!) przeciw akcji publicystycznej nieodpowiedzialnych ludzi, którzy „z tej tylko racji, iż uczęszczali niegdyś do szkoły, uważają się za kompetentnych i powołanych do zabierania głosu“. Właściwą ocenę wartości systemu licealnego dać będzie można dopiero po paru latach praktyki.

Publikacja zapatrywań kół oficjalnych, zaangażowanych bezpośrednio w pracy około reformy szkolnictwa polskiego w interesującym naświetleniu wybitnego znawcy zagadnień kulturalnych, jest niezmiernie pouczająca dla każdego, nie tylko w liceum uczącego, nauczyciela. Wartość publikacji podnosi jej jasność i zwięzłość, a zarazem dążność do naukowego ujęcia problemu.

M. Friedländer.

Heinrich Kurtz. *Slavische Bodenfunde in Schlesien* (Słowiańskie znaleziska na Śląsku). Breslau 1936, str. VII + 46, z 4 tabl., 3 ryc.

Poważne prace Wschodnio-Europejskiego Instytutu we Wrocławiu wzbogaciła niedawno napisana książka prehistoryka dra Kurtza. Dotyczy ona słowiańskich, wedle autora, a w rzeczywistości polskich znalezisk wczesnohistorycznych na ziemi śląskiej. Najszczegółowiej omawia autor ceramikę, następnie opisuje broń i narzędzia, ubiór i ozdoby, dalej kreśli obraz osad człowieka ówczesnego, mówi o jego zajęciach, o handlu i przemyśle, a w końcu słów kilka poświęca także obrządkom pogrzebowym. Szczegółowym studiom poddaje autor zwłaszcza ceramikę, co podnieść należy, po raz pierwszy zalicza ceramikę śląską do dość wczesnego wieku, a mianowicie do VIII wieku po Chrystusie. Dotąd prehistorycy niemieccy, a częściowo także polscy, twierdzili, że najstarsze zabytki słowiańskie na Śląsku pochodzą dopiero z X wieku (porówn. Chowaniec r. VIII (1937), zes. 5, str. 223). Dziś pisząc te słowa, jesteśmy w możności przytoczyć z terenu Śląska starsze jeszcze zabytki, pochodzące z VII wieku. Natrafił na nie prof. Kostrzewski w Syroni, w pow. rybnickim, podczas rozkopywania osady wczesnohistorycznej w jesieni r. ub. Znalezioną tam ceramikę i inne przedmioty datują wspólnie z tym znalezioną brązową skówką ażurową od sprzączki do pasa na VII wiek. Jest to import z Węgier, pozostałość po Awarach. Tak więc każde nowe znalezisko pomaga oświetlić odległe od nas dzieje wzgl. potwierdza dotychczasowe mniemania, a w tym wypadku zdanie polskich historyków, którzy na podstawie wykopalisk bronią autochtonizmu Słowian.

Dr Kurtz w badaniach nad ceramiką operuje za szczupłym materiałem, nie uwzględnił nawet wszystkiego co posiada muzeum wrocławskie i dlatego nie wyczerpał tematu. Praca jego niemniej jest ważnym przyczynkiem, na którym następcy będą mogli budować. Uderza mnie mała ilość rycin a przede wszystkim brak mapy osadnictwa wczesnohistorycznego na Śląsku. Podnieść należy dodatnio, że autor wskazuje na ścisłą łączność naczyń z okresu rzymskiego z ceramiką słowiańską, fakt, którym prehistoria polska już niejednokrotnie się zajmowała i starała się udowodnić.

Autor na podstawie badań typologicznych wyróżnia dwie główne grupy ceramiki słowiańskiej. Do pierwszej należą naczynia suro-

we, wykonane z wolnej ręki, kuliste z cylindryczną szyjką i naczynia z wygiętym brzegiem (wiek VIII—IX). Druga grupa obejmuje naczynia jajowate z podwiniętym brzegiem i podobne im formy. Są one już wszystkie częściowo lub całkowicie wykonane na krążku garncarskim, umiejętności zaprowadzonej na Śląsku około r. 950, zapewne z obszarów środkowego i dolnego Dunaju. Również zalicza autor do tej grupy naczynia z cylindryczną szyjką (X—XII wieku). Najstarsza ceramika słowiańska jest miękko wypalona, zwykle koloru brunatnego, glina posiada dużą domieszkę gruzu. Nieco młodsze są koloru czerwono-ciemnoszarego i twardziej wypalone. Najmłodsze charakteryzuje twarde wypalenie i kolor jasnoszary lub czerwono-żółty. Ornament w stosunku do starszych naczyń prehistorycznych jest mało urozmaicony. Najstarsze naczynia, wykonane jeszcze z wolnej ręki, zdobione są jedynie oddzielnymi liniami poziomymi wzgl. zygzakowatymi, u nieco młodszych widzimy linie faliste, wstęgi kresek i zagłębienia, wykonane grzebykiem. W XI w. spotykamy wstęgi z kilku linii falistych, brzozy, skośne karby. Dna naczyń słowiańskich zaopatrzone są w rozmaite znaki. Jedne występują w postaci okrągłego zagłębienia, inne są wypukłe i mają kształt krzyża, krzyża w kole, swastyki, sporadycznie też kształt gałązki lub kotwicy itd. Wśród licznych form naczyń glinianych rozróżnia autor cztery zasadnicze rodzaje: naczynia o kształcie jajowatym, dalej duże naczynia do przechowywania zapasów, misy i naczynia wiaderkowate, naśladujące wiadra drewniane. Naczynia ze szyjką flaszgowatą uważa autor za import we wczesnym średniowieczu, zna je prawie wyłącznie z Moraw i Czechosłowacji, na Śląsku występują rzadko.

Do uwag tych dodać pragnę, że część podobnego naczynia znalazłam w osadzie, zbadanej przeze mnie w Poznaniu na Sołaczu w roku 1933, zabytki towarzyszące tejże szyjce datują ją na koniec w. X wzgl. na początek w. XI. Dr Kurtz wywodzi naczynia z flaszgowatą szyjką z Czechosłowacji, z Łużyc misę o prostych ścianach, twierdząc, że poszczególne ludy słowiańskie charakteryzują poszczególne typy naczyń. Również motywy zdobnicze wykazują wielkie różnice i tak u Słowian nadłabskich i północno-zachodnich przeważa motyw złożony z wstęg wykrekoswanych, dalej ornament kratkowy i jodełkowy, w Wielkopolsce i w środkowej Polsce ornament ten jest rzadki, a brak go zupełnie na Śląsku i w Małopolsce. Szczegółowe zbadanie form i ornamentów naczyń wykreśli, zdaniem autora, niewątpliwie granice poszczególnych szczepów słowiańskich.

Prócz glinianych naczyń spotyka się na Śląsku także naczynia żelazne i drewniane. Z żelaza kutego wykonane są czary płytkie w kształcie odcinka kuli o średnicy 15—25 cm. Zachodzą przeważnie w skarbach, rzadziej w osadach. Często wstawione są po kilka jedna na drugą. Przeznaczenie ich jest niepewne. Według jednych uważano je przy wypiekaniu chleba, inni widzą w nich naczynia

do przechowywania wzgl. przenoszenia drobnego żelaztwa, służącego za środek płatniczy. Prawdopodobnie są wyrobem krajowym z początków XI wieku. Wśród naczyń drewnianych wylicza autor wiadra, talerze, wanienki, łyżki, nabieraczki. Wiadra drewniane pochodzą z X, X i XII wieku. Mają ścianki proste, składające się z deszczulek objęte kilku obręczami żelaznymi. Pałak, również żelazny, obraca się zawieszony w dwóch zawiasach.

Przechodząc z kolei do omawiania broni wczesnohistorycznej na Śląsku twierdzi autor, że stosunkowo do innych zabytków występuje ona rzadko. Znalezione miecze pochodzące z X—XIII w. i co podnieść należy są przeważnie roboty krajowej, jedynie technika i ozdoby raz po raz wykazują wpływy obce. Szable, topory przypominają typy węgierskie, awarskie lub wikińskie. Kilka z nich jest również wyrobem krajowym, choć naśladownictwem obcych okazów. Groty, strzały, łuki są własnym wyrobem Słowian. Strzałki podłużne, czworograniaste w przekroju są starsze aniżeli podobne im w Europie zachodniej, gdzie występują dopiero w XII wieku. Brak dotychczas wśród znalezisk wczesnohistorycznych okuć tarczy, imadeł i dziobów tarczy, to jest zewnętrznego okucia tarczy służącego do ochrony ręki. Zachował się natomiast hełm żelazny zapewne import z krajów nadbałtyckich z XI—XIV wieku. Obficie zastąpione aniżeli różnego rodzaju broń są narzędzia domowe, rolnicze i rzemieślnicze. Podobnie jak broń spotykane są rzadko w grobach, przeważnie zachodzą w osadach ludzkich. Wyjątek stanowią noże i krzesiwa, noszone u paska, należały więc do ubrania człowieka i jako jego część dostały się nawet jeszcze w czasach chrześcijańskich do grobu (XI—XIII). Z XII wieku znane są także nożyce żelazne, podobne do używanych dziś do strzyżenia owiec. Z narzędzi rolniczych zachowały się na Śląsku jedynie sierpy żelazne z XI wieku, inne narzędzia, jak np. pług, brona, widły wykonane były z drzewa i dlatego zniszczyła je ziemia. W dużej ilości zachodzą wśród wykopalisk Śląska narzędzia kościane i rogowe. Przeważają tu szydła, rzadsze są łyżwy, grzebienie, oprawki dla noży, płytki, gwizdki itp. łyżwy kościane znane są ze wszystkich okresów słowiańskich i nawet dziś nie wyszły jeszcze z użycia. Grzebienie zachodzą w dwóch odmianach i to jako przybór toaletowy i jako narzędzie rzemieślnicze, służące do wykonywania ornamentów na naczyniach glinianych. Spotykane są przeważnie w osadach, rzadziej w grobach. W osadach wczesnohistorycznych X w. znajduje się także żarna i ośelki. Żarna wykonane są z granitu, ośelki z łupka, gliny, piaskowca. Ośelki zachodzą także w grobach.

Jedną z najglówniejszych gałęzi przemysłu domowego było niezawodnie tkactwo. Znajdujemy bowiem w każdym niemal domostwie przęśliki, ciężarki do krosien, części wrzecion itp. Najstarsze tego rodzaju zabytki pochodzą z połowy X wieku. Rzadko bardzo natrafia się na przedmioty takie, jak niecki do zarabiania ciasta, na wagi wzgl. ich części, na haki do zawieszania kociołków

nad ogniskiem, na piły i piłki, toporki o podwójnym ostrzu, podkowy, ostrogi, części wędzideł. Interesujące są szczątki ubrań znadowane w osadach słowiańskich. Mówią nam one o używaniu wlnianych i lnianych materiałów, o kroju ubrań niestety z przechoowanych resztek nic powiedzieć nie możemy. Ważną częścią składową ubrania był pasek skórzany, zakończony klamrą metalową, zwykle żelazną lub kościanym guzikiem. Kobiety jak również mężczyźni nosili przy pasku nóż i krzesiwo.

W Opolu znalazły się skórzane, szyte i haftowane trzewiki, pochodzące z końca okresu słowiańskiego (czytaj polskiego). Ubiór człowieka uzupełniały najróżniejsze ozdoby, znajduwane przeważnie w skarbach. Jedyną ozdobą często spotykaną w grobach są kabłączki skroniowe, owa typowa ozdoba słowiańska. Noszono je jako wisiorki na lnianej lub skórzanej wstążce na czole. Pochodzą z X—XII w. Wykonane są ze srebra lub z brązu. Naszyjniki i kolczyki są przeważnie srebrne, wyjątkowo spotyka się naszyjniki z paciorków, szklanych, glinianych lub bursztynowych, zwykle są wykonane z srebrnego plecionego drutu. Bransolety zachodzą sporadycznie tylko, natomiast dość częste są pierścionki. Widzimy wśród nich przeważnie brązowe, mniej srebrnych, szklanych, bursztynowych.

Ciekawe są wywody autora dotyczące osadnictwa na Śląsku w czasach wczesnohistorycznych. Twierdzi on zgodnie z prehistorykami polskimi, że głównym zajęciem człowieka IX, X i XI wieku było rolnictwo, a nie myślistwo i rybołówstwo. Omawia osady otwarte i ufortyfikowane tzw. grodziska i wskazuje na łączność jednych z drugimi. W bezpośrednim sąsiedztwie wałów obronnych grodziska zakładano wsie, a wszystko razem tworzyło obwody. — Grodziska były stale zamieszkiwane nie tylko podczas zaburzeń wojennych, lecz także w czasach pokojowych. Mieszkały w nich prócz załogi także ich rodziny, służba itd. Wskazują na to liczne tam znalezione zabytki, jak np. ułamki naczyń kości zwierząt, narzędzia domowego użytku, przęśliki itp. Większość 140 grodzisk śląskich została zbudowana na naturalnym podłożu, na umiejętnie wyszukany i wykorzystany, trudno dostępnym terenie, rzadziej usypano je wśród bagien. Najstarsze grodziska pochodzą z X wieku, inne znane w czasach walki o Śląsk między Polską a Czechosłowacją.

Budowa domu śląskiego jest podobną do domów reszty Słowiańszczyzny owych czasów. Przeważa chata drewniana budowana na zrąb, obrzucona gliną i kryta słomą lub sitowiem. Chata była mała, zaledwie 4×4 m i 4×5 m, rzadziej mierzyła 5×9 m. Raz po raz występują także chaty o konstrukcji słupowej.

Wspomniałam już powyżej, że głównym zajęciem człowieka było wówczas rolnictwo. W wielkich ilościach znajdujemy w osadach ziarnka zwęglone różnych gatunków zboża, jak jęczmienia, żyta, owsa, pszenicy, jagły. Narzędzi rolniczych prócz sierpów że-

lanych spotyka się rzadko. Znalezione także lemiesz żelazny, inne narzędzia były prawdopodobnie drewniane. Kwitło też ogrodnictwo na Śląsku, osady bowiem dostarczyły ziarnek grochu, pestek ogórków, czereśni, śliwek, jabłek, gruszek, brzoskwini, orzechów laskowych i także żołądziej. Zajmowano się hodowlą zwierząt. Materiał kostny z osad Słowiańskich wykazał zwłaszcza intensywną hodowlę wołu i świnie, dalej hodowano konia, kozę, owcę. Kości jelenia, sarny, łosia, niedźwiedzia, żubra, dzika mówią o polowaniu na zwierzynę dziką, mniej zajmowano się rybołówstwem, bowiem tylko w dwóch osadach śląskich natrafiono na łuski ryb.

Mówiąc o przemyśle i handlu stwierdza autor, że bezsprzecznie posiadał Śląsk wyszkolonych rzemieślników, a przede wszystkim garncarzy, kowali. Znalazły się też piece do wytapiania żelaza, ślady pracy górników i hutników i fabryka kamieni młyńskich. Główne wpływy cywilizacji dotarły na Śląsk z południa, z krajów naddunajskich, niemieckie wpływy są wobec nich nikłe. Stosunki handlowe były bardzo ożywione. Znaleźniska wskazują na północ, do Bałtyku, ku południowi do Czechosłowacji i na Węgry, i także na zachód. Importowano niektóre ryby, naczynia, paciorki szklane i grafit.

O obrządku pogrzebowym mówi autor niewiele i nie dziwi się temu, gdyż mało dotąd zbadanych naukowo grobów z tych czasów, a te, które się znalazły nie są jeszcze dostatecznie opublikowane. Piśmiennych źródeł o słowiańskich obrządkach grzebalnych brak. Z wykopalisk wiemy, że w najślawniejszych fazach epoki słowiańskiej istniał jeszcze zwyczaj palenia zmarłych, na Śląsku praktykowany wyjątkowo tylko. Zwykle chowano tam zmarłego nie-spalonego. Chrześcijaństwo zdecydowało — podobnie jak również zabraniało wyposażenia umarłego w dary grobowe. Groby dawniej mniej regularnie rozmieszczone na cmentarzyskach, w okresie wczesnohistorycznym ułożone są rzędami. Najstarsze groby pochodzą z IX i X wieku, młodsze z XI i XII wieku. Znaczniejszym osobom sypali Słowianie nad grobem kurhany.

Reasumując na koniec kilka bardzo udanych wniosków autora, jak np. wczesne datowanie ceramiki słowiańskiej, wykazanie jej łączności z prowincjonalno-rzymską, wywodzenie krążka garncarskiego z południa, uważanie rolnictwa za główne zajęcie ludów słowiańskich, przyznanie im specjalizacji w najróżniejszych rzemiosłach — widzimy, że autor z większym aniżeli dotąd obiektywizmem zbliżył się do tematu, tym więcej zadziwia nas twierdzenie jego, zresztą niczym nie udowodnione, że ludność Śląska w XIII wieku została wchłonięta przez osadników niemieckich, kultura słowiańska (czytaj polska) zdaniem jego wtenczas wymiera. Czy autor nigdy nie był na Górnym i Środkowym Śląsku? Czy nie przyglądał się i nie podziwiał do dziś zachowane piękne stroje i zwyczaje ludu śląskiego. Czy nie słyszał jego mowy, nie rozpoznał odrębnego jego stylu budowlanego. — Mamy nadzieję, że rozszerzając kiedyś swoją

pracę, zajmie się tymi kwestiami nieco obszerniej, a zmieni na pewno swój sąd. Znajdujemy bowiem wiele powiązań czasów omawianych przez autora z erą dzisiejszą.

Dr Aleksandra Karpińska.

Nowe wydawnictwa Instytutu Śląskiego.

Stanisław Wasylewski. *Na Śląsku Opolskim*. Katowice 1937 r. Stron XV + 286, rycin 354. Cena: brosz. 17 zł, opr. 20 zł. Skład główny Nasza Księgarnia w Warszawie, na Śląsk: T. Mikulski i Księgarnia Katolicka.

Jako trzeci tom Pamiętnika Instytutu Śląskiego ukazała się obszerna monografia Śląska Opolskiego, pióra znakomitego pisarza, Stanisława Wasylewskiego. Literatura polska nie posiadała dotąd żadnego dzieła, które by zapoznawało czytelników polskich z teraźniejszym i przeszłym życiem prawie miliona Polaków, walczących o swą narodowość za najbliższą granicą Rzeczypospolitej. Był to świat tak dalece nieznany, że po prostu egzotyczny dla większości Polaków. Brak ten ma usunąć książka Wasylewskiego, której treść ujął autor w sposób naukowy, ale zarazem przystępny i nader interesujący. Rysunki i zdjęcia fotograficzne w liczbie 354 opowiadają niemiennie dobitnie od barwnych słów autora o dawnych i dzisiejszych dziejach Opola, Raciborza, Bytomia i o całym życiu polskim na pobrzeżach Odry.

Piękny, albumowy format książki, staranny druk i układ graficzny, ilustracje wykonane szlachetną techniką rotograviury, artystyczna trójbarna obwoluta, składają się na całość prawdziwie wytworną, która stanowić będzie niewątpliwie pierwszorzędną pozycję w polskim ruchu wydawniczym bieżącego roku.

Karol Buczek. *Ślązacy w kartografii polskiej XVI wieku*. Z 2 mapami. Katowice 1937 r. Stron 42. Cena zł 2.

Studium znanego historyka kartografii polskiej wydobywa z mroków niepamięci postacie trzech Ślązaków: Wacława Grodeckiego, Marka Ambrożego i Macieja Strubicza, którzy pracowali w wieku XVI nad rozwojem kartografii polskiej. Do pracy załączono reprodukcje dwu najciekawszych map, mianowicie mapy Polski Grodeckiego i mapy teatru wojen polsko-moskiewskich w czasach St. Batorego w opracowaniu M. Strubicza. Autor podaje wiadomości biograficzne o wymienionych śląskich kartografach, omawia krytycznie wartość ich prac oraz pozycję tych prac w ramach całej ówczesnej kartografii polskiej.

Kazimierz Popiołek. *Śląsk i Polska w okresie wojen husyckich*. Katowice 1937 r. Stron 50. Cena zł 1.50.

Praca zawiera ciekawe przyczynki do znajomości dziejów Śląska w okresie wojen husyckich i uwydatnia zbliżenie Śląska do Polski, jakie się w tym czasie zaznaczyło. Przedstawiając ciężkie

przejścia, jakich doświadczyła na sobie ludność Śląska w ciągu kilkunastu krwawych lat walk husyckich, podkreśla również autor wpływy tych walk na strukturę narodowościową Śląska.

Andrzej Jałowiecki. *Rozwój zbytu węgla z kopalń Zagłębia polskiego w dziesięcioleciu 1925—1935*. Katowice 1937 roku. Stron 37. Cena zł 1.20.

Nowy numer wydawnictw Instytutu Śląskiego z serii odczytów i rozpraw o treści gospodarczej analizuje jeden z najważniejszych elementów polskiej gospodarki węglowej, mianowicie ewolucję zbytu węgla w ostatnim dziesięcioleciu. Autor charakteryzuje bliżej spożycie wydobytego węgla na rynku krajowym, przechodzi następnie do omówienia eksportu zagranicę, a wreszcie wyprowadza wnioski oparte na dotychczasowej ewolucji zbytu węgla w ostatnim dziesięcioleciu. Zdaniem autora, zbyt krajowy stanowić będzie przede wszystkim o przyszłości rynku węglowego, wobec czego wskazane są jak największe wysiłki w kierunku podwyższenia krajowego spożycia węgla. Ciekawą i aktualną pracę uzupełniają tabele statystyczne i wskazówki biograficzne.

Tańce Śląskie. Zeszyt 1. Tańce z powiatu rybnickiego. Opracowali Augustyn Musioł i Feliks Sachse. Z rysunkami Pawła Stellera i przedmową prof. dra Józefa Reissa. Katowice 1937 r. Stron 70. Cena 1.80 zł. Do nabycia we wszystkich większych księgarniach.

Pierwszy zeszyt tańców śląskich obejmujący 10 tańców z powiatu rybnickiego, ukazał się zaś z inicjatywy starosty rybnickiego, dzięki zasilkowi Wydziału Powiatowego w Rybniku. W słowie wstępnym znany muzykolog, prof. dr J. Reiss podkreśla znaczenie muzyki tanecznej w życiu ludu i przypomina, że właśnie na Śląsku zachowało się dużo staropolskich form tanecznych, które znikły bezpowrotnie w innych dzielnicach Polski. Tekst pracy obejmuje dzieśięć odmian tańców, najbardziej charakterystycznych dla powiatu rybnickiego. Wchodzą tu następujące tańce: Trojok, Gołabek, Lipka, Druciorz, Merzowina, Owczarek, Diobolek, Grożony, Chłopok i Kokotek. Przy każdym podany jest osobno tekst do śpiewu (o ile taki istnieje), melodia w harmonizacji na fortepian oraz spis ruchów tańca. Uzupełnieniem tego opisu są ilustracje z rysunków Pawła Stellera.

Wydawnictwo przyczyni się niewątpliwie do tego, by uchronić od zniszczenia drogocenny skarb tańców ludowych, będących zażytkami z odległej przeszłości muzycznej naszego kraju i będzie mogło dać pomoc w pracy kulturalnej tysiącom zespołów, zgrupowanych w świetlicach i różnych amatorskich kółkach.

Wykaz literatury bieżącej o Śląsku. Ukazał się skorowidz do rocznika II „Wykazu literatury“, obejmujący skorowidz rzeczowy i alfabetyczny wszystkich pozycji bibliograficznych, objętych czte-

rema zeszytami „Wykazu“ za kolejne 4 kwartały roku 1936. W ten sposób zamknięto opracowanie bieżącej bibliografii śląskiej za rok 1936. Cena skorowidza — 80 groszy; w razie nabycia całego rocznika „Wykazu“ skorowidz dodaje się bezpłatnie.

Zet.

Germanische Vorzeit Schlesiens z cyklu „Junge Wissenschaft im Osten“. Zeszyt 1, Wrocław 1937 r., opracowali: S. Gollub, W. Klammt, H. Löffler, J. Pätzold, Ch. Pescheck, R. Schindler, F. Wilhelm, Schlette i G. Teichmann. Wrocław. Fol. VII + 48 stron, 11 map, 24 ryc.

Jest to zbiorowa praca młodych adeptów prehistorii Uniwersytetu Wrocławskiego, nagrodzona w r. 1936 II nagrodą rządowego konkursu naukowego. Obejmuje dwa ostatnie tysiąclecia czasów prehistorycznych, co w cyfrach wyrażone oznacza czasy od 800 przed do roku 1000 po narodzeniu Chrystusa. Na podstawie znalezisk nagromadzonych w muzeach dają nam autorzy obraz osadnictwa ówczesnego Śląska. Wyniki swoich prac skreślili w krótkiej, popularno-naukowej formie, przeznaczonej dla szerokich mas społeczeństwa. Znaleziska według okresów i przynależności szczepowej przenieśli na 11 map. Zbyt pochopnie młodzi prehistorycy niemieccy przypisują prawie wszystkie kultury spotykane na Śląsku rozmaitym ludom germańskim, jak Bastornom, Gotom, Wandalom, Cymbrom, Teutonem, Wikingom itd., mimo że nauka pod tym względem jeszcze ostatniego słowa nie wypowiedziała. Stanowczo za mało uwagi poświęca się tu ludom słowiańskim, którzy nie tak jak twierdzą wymienieni autorzy dadzą się uchwycić przez wykopaliska dopiero w IX względnie X w., lecz już w VI wieku, jak to nawet niedawno potwierdziła nauka niemiecka. (Porównaj np. Kurtz: *Slawische Bodenfunde in Schlesien*, Petersen: *Zeitschrift Jomsburg*, zeszyt 1, str. 57, Langenheim: *Altschlesien VII*, zesz. 1, str. 76—93 itd.) Prace te co prawda zostały nieco później wydane od zbiorowej pracy akademików wrocławskich, lecz materiał omawiany znajdował się już dawno przedtem w zbiorach muzeów śląskich.

Cenny dla fachowca, jak również dla miłośnika jest spis literatury odnoszący się do tematu, obejmujący 179 prac.

Młodym adeptom życzymy powodzenia w pracy, pogłębienia tematu na coraz to nowych, z dniem każdym mnożących się znaleziskach.

Dr Aleksandra Karpińska.

Współczesny ruch pedagogiczny

Kształcenie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych rolniczych w III Rzeszy. Dawniejsze zarządzenia Ministerstwa nauk, Oświecenia i wychowania publicznego III Rzeszy (z października 1935) zawierają postanowienie, że do akademii pedagogicznych (*Hochschulen für Lehrerbildung*) przyjmowani będą od jesieni 1936 nie tylko abiturienti 9-kl. gimnazjów, którzy zamierzają się poświęcić pracy w szkolnictwie powszechnym, ale także i ci, którzy pracować będą w szkolnictwie średnim. Studia pierwszych trwają dwa lata, drugich zaś rok. Przyszli nauczyciele szkół średnich dopiero po ukończeniu rocznego studium w akademii pedagogicznej mogą kontynuować swe dalsze studia na uniwersytecie.

Zarządzenie z dnia 29 I 1936 dotyczy znów kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli i profesorów szkół rolniczych, które również ma się odbywać w akademiach pedagogicznych. Rozporządzenie zawiera 10 artykułów. W ramach tych uczelni organizuje niemieckie Ministerstwo Oświaty kursy studiów pedagogicznych: trzy w akad. ped. w Prusiech, dwa w Niemczech południowych i jeden w Niemczech centralnych. Kurs teoretyczny trwa 6 miesięcy i po jego ukończeniu kandydat odbywa 6-miesięczną praktykę w szkole rolniczej (*Bäuerliche Volksschule*). Liczba uczestników rocznego studium pedagogicznego wynosi 12.

Kierownictwo administracyjne kursu powierza Ministerstwo dyrektorowi Akademii pedagogicznej, kierownictwo pedagogiczne zaś jednemu z profesorów rolnictwa na uniwersytecie, który jest odpowiedzialny wobec ministra. Poszczególne przedmioty powierzone są profesorom Akademii pedagogicznej i kandydaci na nauczycieli szkół rolniczych uczęszczają wspólnie z innymi studentami na wykłady pedagogiki ogólnej i na ćwiczenia seminaryjne. Program studiów obejmuje kurs pedagogiki ogólnej (8—10 godzin tyg.), ćwiczenia praktyczne, hospitacje, lekcje w szkołach rolniczych (4—8 godz.), dydaktykę przyrodznawstwa (6—8 godz.), kulturę fizyczną (1—2 godz.), ogółem 22—24 godzin tygodniowo. Na studium do Akademii pedagogicznej przyjmuje się kandydatów, którzy oprócz warunków objętych ustawą o rasie i dziedziczności posiadają maturę 9-kl. szkoły średniej, praktykę rolniczą co najmniej dwuletnią i studia uniwersyteckie co najmniej 6 semestrów. Po odbytej 6-mies. praktyce pedagogicznej i po roku próbnym w szkole rolniczej składają kandydaci egzamin pedagogiczny, który daje im prawo nauczania w szkołach rolniczych.

W ten sposób realizuje Ministerstwo nauk oraz oświecenia i wychowania publicznego III Rzeszy zasadę wspólnego kształcenia pedagogicznego nauczycieli różnych stopni i rodzajów szkół w Niemczech.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Austrii. Na mocy nowej ustawy o kształceniu nauczycieli z 2 II 1937 organizuje się w Austrii Akademię nauczycielską (*Lehrerakademien*), których zadaniem jest „wychowanie przyszłych nauczycieli w duchu religijno-moralnym, patriotycznym, społecznym i narodowym”. Okres kształcenia trwa 1 lat sześć, z których pierwsze cztery poświęcone są kształceniu ogólnemu na poziomie średnim, dwa zaś ostatnie kształceniu pedagogiczno-dydaktycznemu oraz formowaniu osobowości wychowawcy. Z Akademią nauczycielską związana jest organicznie szkoła ćwiczeń, w której odbywa się praktyka pedagogiczna. Oprócz tego posiada Akademia nauczycielska do dyspozycji szkoły powszechne w okolicy. Z Akademią połączone też jest przedszkole. Istnieją

osobne uczelnie dla młodzieży męskiej i żeńskiej, w wyjątkowych wypadkach może być wprowadzona koedukacja w ostatnich dwu latach nauki.

Program nauki obejmuje: religię, ogólną teorię i historię pedagogiki, metodykę i praktykę szkolną, wstęp do filozofii, psychologię pedagogiczną, higienę szkolną i ustawodawstwo szkolne, język niemiecki, łaciński, historię, geografję, przyrodę, fizykę, chemię, matematykę i rysunek geometryczny, rysunki wolne i kaligrafię, roboty ręczne, muzykę i śpiew, gimnastykę oraz też naukę gospodarstwa (dla młodzieży żeńskiej), przysposobienie wojskowe (dla młodzieży męskiej).

W 5 i 6 r. nauki na miejsce historii, geografii, fizyki, chemii i przyrodoznawstwa wprowadza się naukę rzeczy ojczystych, naukę kultury ojczyznej i naukę obywatelską. Osobno organizowane będą krótkotrwałe kursy, obejmujące zasady wychowania dzieci niedorozwiniętych umysłowo, zasady wychowania przedszkolnego, zagadnienia opieki nad dzieckiem, poradnictwo zawodowe i kształcenie dorosłych. Tam gdzie są odpowiednie warunki, może też być wprowadzona nauka rolnictwa i leśnictwa jako obowiązkowy przedmiot w męskich Akademjach nauczycielskich. Jako przedmioty nieobowiązkowe przewidziana jest nauka języków obcych.

Duży nacisk kładzie ustawa na zadania wychowawcze Akademii nauczycielskich. Grono profesorskie składa się z dyrektora i nauczycieli, którzy muszą mieć pełne studia uniwersyteckie i z reguły także kwalifikacje nauczycielskie do szkoły powszechnej.

Przyjęcie na I kurs Akademii naucz. otrzymują kandydaci z ukończoną 8-letnią szkołą powszechną na podstawie egzaminu selekcyjnego. Przydatność fizyczna, nieposzlakowana moralność oraz patriotyczna postawa stanowią warunek przyjęcia. Egzamin selekcyjny obejmuje badanie wiadomości naukowych i uzdolnień do zawodu oraz zdolności muzycznej. Liczba uczniów na kursie wynosi 40 maksimum. Po skończeniu studiów odbywa się ścisły egzamin naukowy i praktyczny. Świadectwo dojrzałości oraz świadectwo egzaminu praktycznego uprawnia absolwenta A. N. do studiów uniwersyteckich, na wydziale filozoficznym. Oprócz publicznych A. N. utrzymywanych przez państwo związkowe dozwolone jest też zakładanie A. N. przez Kościoły i związki wyznaniowe, zakony i kongregacje katolickie oraz instytucje prywatne. Akademiom Naucz. utrzymywanym przez kongregacje i zakony we Wiedniu mogą być przyznane prawa szkół publicznych, o ile spełniają warunki przewidziane ustawą.

Szczegółowe przepisy dotyczące egzaminu selekcyjnego, planu nauk na I kursie, rozkładu godzin, podręczników dozwolonych w Akademjach nauczycielskich w Austrii zawiera broszura p. t. *Die neuen Bestimmungen über Lehreraakademien*, Wien u. Leipzig 1937, wydał Dr Ludwig Battista, radca ministerstwa we Wiedniu.

Wydanie ustawy o Akademjach Nauczycielskich oznacza zerwanie z projektem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych po skończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej na poziomie wyższym, do czego dążyły poprzednie rządy w Austrii. Zaczątkiem poważnym tej reformy studiów nauczycielskich, podjętej w r. 1919 był wysoko postawiony pod względem naukowym dwuletni Instytut Pedagogiczny we Wiedniu, założony na podstawie statutu organizacyjnego z r. 1925, opracowanego przez O. Glöckla, V. Fadrusa i innych wybitnych pedagogów. Reforma obecna zachowuje zasadę kształcenia nauczycieli po skończeniu szkoły powszechnej na poziomie średnim. W porównaniu z dawnymi 4-letnimi seminariami naucz. rozszerzono w Akademii Naucz. okres studiów o dwa lata i w związku z tym uległ też dużej zmianie program nauki. Obecny ustrój kształcenia nauczycieli szkół elementarnych w Akademjach Nauczycielskich jest odzwierciedleniem prądów społeczno-politycznych, jakie zapanowały w ostatnich latach w Austrii.

JÓZEF BOGACZ.

Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży.

Ciąg dalszy.

Na drugie miejsce u dzieci wysuwa się grupa zainteresowań sprawami ojczyzny.

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Dzieje ojczyzny	2,2	4,9	—	—
Miłość ojczyzny	5,4	2,1	3,8	5

Chłopcy zdradzają więc silne na ogół zainteresowanie się dziejami narodu, dziewczęta zaś miłością ojczyzny. Do zagadnienia tego ustosunkowują się dziewczęta przeważnie emocjonalnie. Patriotyzm dziewcząt, silniejszy niż u chłopców, tłumaczy się stosunkiem wzruszeniowym, charakterem biernym i refleksyjnym ich psychiki, w przeciwieństwie do aktywnej, intelektualnej natury chłopców. Chłopcy nie wzruszają się dziejami ojczyzny, ale chcą je poznać, a w razie potrzeby walczyć i umrzeć za ojczyznę. Młodzież starsza dzieje ojczyzny już zna i dlatego więcej odczuwa ojczyznę, więcej stara się jej dopomóc, niż ją poznać. Że u chłopców częściej pojawia się patriotyzm, niż u dziewcząt, to zdaje się dlatego, że ich sfera emocjonalna ogarnia przede wszystkim ojczyznę, podczas gdy u dziewcząt sięga ona dalej, bo do miłości rodziny, dzieci, drugiej płci, co u chłopców pojawia się nader rzadko.

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Miłość bliźniego	3	3,6	2	2,6
Miłość rodziny	3,6	0,6	4	1,3
Miłość dzieci	—	—	2,6	—
Miłość ziemi	—	—	2,1	2,3
Miłość drugiej płci	—	—	4,9	2
Miłość przyrody	3,6	—	2,5	1

Dziewczęta młodsze i starsze interesują się przyrodą nie tyle w chęci poznania jej, jak to widzimy u chłopców, lecz odnoszą się do niej z miłością, z dużym poczuciem jej piękna. Chłopcy starają się poznać przyrodę, ujarzmić ją, panować nad nią, czego dowodem jest również zainteresowanie się wynalazkami, jakkolwiek nieznaczące. U dziewcząt i u młodzieży starszej nie znalazłem ani jednego wypadku zainteresowania się wynalazkami, co w obecnej dobie, w wieku radia i samolotów, wydaje się dziwne. Wynika to z braku odpowiedniej lektury z dziedziny zagadnień popularno-naukowych.

W sferze emocjonalnej przejawiają się motywy na wskroś wzruszeniowe, jak: szlachetność, współczucie, poświęcenie.

Wiek Płeć	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Szlachetność	6,6	3,7	5,1	5,6
Współczucie	2,2	0,3	2,1	0,3
Poświęcenie się	2,2	1,4	5,1	5,1

W zestawieniu tym widzimy znaczną różnicę w upodobaniach dziewcząt i chłopców, zwłaszcza u dzieci, co tłumaczyć należy tym, że zainteresowania dziewcząt młodszych zwrócone są ku światu wewnętrznemu i tu wyraźnie występuje ich wzruszeniowość, refleksyjność i pasywność. Wśród młodzieży starszej zaznacza się silniejsze życie uczuciowe. Ale mimo to, iż chłopcy cenią szlachetność i umieją poświęcić się dla kogoś, to jednak są bardziej krytyczni niż dziewczęta i nie tak jak one, naiwni. Współczucie u chłopców jest oparte przede wszystkim na rozumie, czego klasycznym przykładem jest odpowiedź 19-letniego ucznia gimnazjalnego: — „Podobał mi się bohater, bo nie dał się nabrać jak jego żona, która współczuła z przyjacielem męża i omal nie doszło do tragedii.“

Zainteresowanie książkami fantastycznymi dotyczy przeważnie dziewcząt do lat 11, a w środowisku duchowo uboższym nawet do lat 13. Starsze dziewczęta dość gwałtownie zrywają z tymi upodobaniami i stale się od nich odsuwają. Chłopcy są więcej realni i dziedzina fantazji odgrywa w ich życiu dużo mniejszą rolę. Już w 13 a najdalej w 14 r. ż. uciekają zupełnie do świata realnego, poszukując przygód w przestrzeni i czasie, czego dowodem są upodobania do książki historycznej i awanturniczej.

Z kolei muszę wspomnieć o zainteresowaniach życiem ludzi.

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Życie dzieci	5,4	3,2	1,8	—
Życie szkolne	3,6	0,3	—	—

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Życie ludzi	6	1,4	1,9	1,6
Życiorysy	—	—	0,6	1,8

Już w najmłodszych latach interesują się dzieci życiem swych rówieśników, ich zajęciami, zabawami, ubrankami; w latach szkolnych ich zdolnościami, zasługami, co później przekształca się na zainteresowanie się życiem ludzi w ogóle. Ten motyw silniej występuje u dziewcząt z racji instynktu, który prowadzi je do zabaw lalkami, a w późniejszych latach żywe zainteresowanie się dziećmi, oparte na instynkcie macierzyńskim.

W wieku młodzieńczym od lat 17 dziewczęta bardzo żywo interesują się lekturą, przedstawiającą życie rodzinne, a największe jej nasilenie przypada na rok 20. Wystarczy wspomnieć, iż książka pod tyt. „Matka“ — Buck — była najpopularniejszą w latach od 19 do 23.

U chłopców to zainteresowanie przejawia się o tyle, o ile jest związane z zabawami, przygodami a w wieku młodzieńczym przejawia się ono w życiorysach, które czytają celem poznania wybitnych ludzi, celem wyszukania sobie wzoru.

Mówiąc o życiu szkolnym, należy wspomnieć o motywie przyjaźni, który jest dość ciekawy szczególnie u dziewcząt. W szkole powszechnej dziewczęta lubią się, zawierają przyjaźń i ten motyw wysuwają również w lekturze jako szczególnie interesujący. U panienek to zainteresowanie zupełnie znika, a ukazuje się u chłopców.

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Przyjaźń	1,7	1	—	2,3

Brak przyjaźni u dziewcząt starszych tłumaczyć należy wystąpieniem motywu zazdrości, która rozbija najmocniejsze węzły

Zwróćmy jeszcze uwagę na motyw humoru i smutku, który w późniejszych latach wskutek silniejszego odczuwania przeradza się w tragizm, co znowu występuje w wyższym stopniu u dziewcząt niż u chłopców.

Wiek Płeć	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Humor	1,3	2,1	0,3	2,3
Smutek	2,6	0,3	—	—
Tragizm	—	—	2,3	1,3

Upodobanie do książek smutnych przejawia się u dziewcząt dopiero koło 11—12 r. ż., a później jest ono coraz silniejsze. Najwięcej tęsknią dziewczęta do książek smutnych, rzewnych w okresie dojrzewania. U chłopców jest inaczej. Początkowo, gdzieś około 9 roku jeszcze, podobni są pod tym względem do dziewcząt, lecz później stale wzrasta zainteresowanie do książek śmiesznych, humorystycznych, a dopiero koło 17—18 r. ż. zaczynają się rozkoszować tragedią, co trwa około 2 lat, następnie przemija i zamienia się na lekturę wybitnie psychologiczno-życiową.

Toteż jedną z najsilniejszych pozycji w procentowym zestawieniu motywów zajmuje u młodzieży starszej charakter i silna wola. Rozdzieliłem te dwa typy, gdyż jedni zwracali uwagę na sam charakter, określając go jako „szlachetny“, „piękny“, „kryształowy“, a drugim podobał się człowiek o nader silnej woli, „który mimo przeszkód i trudów potrafi dojść do celu“.

Wiek Płeć	Do 14-tu lat		Od 14-tu do 22	
	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Charakter	—	—	8,3	7,5
Silna wola	1,1	1,3	7,4	11,6

U dzieci motyw woli jest mały, gdyż żyją więcej życiem zewnętrznym. U dziewcząt ten motyw występuje koło 12—13 r. ż. i jest związany zainteresowaniem do świata rzeczywistego, później stale się zwiększa, w związku z procesem samo-

określania siebie. U chłopców motyw woli występuje trochę później, bo w latach od 13—14, co świadczy o późniejszym rozwoju osobowości. Po okresie dojrzewania światopogląd młodzieży zmienia się. Doszedłszy w drugim dzieciństwie do pewnej dojrzałości umysłowej, konsekwentnie rozbudowuje swe pojęcia i idee. Młodzież, podobnie jak dorośli, zaczyna przechodzić do światopoglądu dualistycznego i aby rozwiązać problemy dualistyczne, zaczyna filozofować, wyrabiając sobie przy tym pewien krytycyzm. Próby rozwiązania sprzeczności doprowadzają młodzież do pewnej syntezy, np. do głębokiej wiary, w której Bóg jednoczy wszystkie elementy sprzeczne, albo do przyjęcia pewnego systemu filozoficznego, czy to materialistycznego, czy idealistycznego.

Ten dualizm prowadzi właśnie do wyrobienia sobie pewnego poglądu, pewnych zasad, według których młodzież zamyśla postępować — słowem, wyrabia sobie charakter. Do tego jednak, by móc pogodzić przyjęte zasady z realnym życiem, potrzebna jest im silna wola, którą sobie wyrabiają i wzmacniają, idąc przez życie. Dlatego też w tym czasie lektura psychologiczna odgrywa w życiu młodzieży dominujące znaczenie. W niej chce młodzież widzieć ludzi, którzy idą niezachwiani, walczą, łamią napotykaną przeszkodę i dochodzą do celu, ale nie środkami nieetycznymi, a więc z czyjąś przyzwadą, ale drogą wytrwałości, drogą szlachetnego postępowania.

Szukanie wzoru dla urobienia charakteru jest dość silnie związane z motywem religii.

Wiek	Do lat 14-tu		Od 14-tu do 22	
Płeć	Dziewczęta %	Chłopcy %	Dziewczęta %	Chłopcy %
Religia	5,8	2,1	2,4	0,6

Chłopcy interesują się religią, czytają książki religijne, a szczególnie życiorysy świętych, które tym więcej im się podobają, im więcej zawierają przygód i męczeństw. Jednak lektura religijna w życiu młodzieży męskiej odgrywa tylko nieznaczną rolę, o czym świadczy minimalny procent zainteresowań. Inaczej u dziewcząt, które już w młodym wieku, mimo że religii nie rozumieją, odnoszą się do niej z dużą dozą uczucia, a jeszcze z większym nastrojem, dzięki temu, że przyjmują wszystko na wiarę.

Starsze dziewczęta, dzięki silnemu zabarwieniu uczuciowemu, dzięki mniejszemu krytycyzmowi i większej wierze w dobroć człowieka, mają silniejsze zaufanie do Boga, do którego zawsze udają się w chwilach rozpacz, w chwilach naj-

większego zwątpienia. Toteż motyw religii jest przez nie częściej wymieniany i zainteresowanie się lekturą religijną jest wśród nich większe.

Z powyższych wywodów wynika, że w zainteresowaniach dzieci dominują zagadnienia przeszłości, przygód i związanej z nimi odwagi, a u młodzieży starszej wysuwają się zagadnienia współczesności i przyszłości, w łączności z dobrym charakterem, silną wolą i szlachetnym postępowaniem. Różnice zainteresowań, jakie występują między dziećmi a młodzieżą, świadczą o tym, że z wiekiem człowiek staje się więcej obiektywny, mniej ulega autorytetom, a postępowanie swoje ocenia bardziej krytycznie. Silnie występujący u młodzieży motyw woli, dowodzi pojawienia się świadomego stosunku do siebie, do życia własnego, osobistego, odpowiedzialnego, a jednocześnie pojawienia się stosunku do życia zbiorowego, w związku z procesem uspołecznienia.

Rozdział III.

Czytelnictwo a środowisko.

a) *Źródła lektury dzieci i młodzieży.* Dotychczas poznaliśmy, czym jest książka dla dzieci i młodzieży, z jakiej dziedziny najczęściej lubią czytać, czego szukają w książkach i dlaczego taką a nie inną wybierają lekturę.

Jednak wybór lektur i zainteresowanie się nią zależy również jeszcze od innych czynników, przede wszystkim od środowiska. Cóż to jest środowisko? Odpowiedź na to pytanie może być różna, zależnie od tego z jakiego punktu widzenia będziemy rozpatrywali to zagadnienie. Dla nas jako wychowawców, według dra Rowida, „środowisko oznacza zespół wszystkich czynników społecznych, wszystkich podniet, z którymi jednostka styka się bądź to bezpośrednio, bądź pośrednio i które urabia jej osobowość“.

Każde środowisko wybitnie wpływa na dzieci i młodzież, która wśród podniet otaczających ją dokonywuje selekcji, kierując się przede wszystkim swymi zainteresowaniami, swymi potrzebami fizycznymi i duchowymi. Nieraz jednak, i to bardzo często, podniety środowiska są tak silne, tak ponętne, że na skutek słabej woli i wbrew zapatrywaniom czy zainteresowaniom pozostawiają piętno na osobowości. Gdy ta zmiana przynosi jednostce korzyści, tzn. jeżeli kształci w niej charakter, jeżeli uszlachetnia ją, to należy z takiego środowiska korzystać; w przeciwnym zaś wypadku osobnika takiego należy koniecznie wyprowadzić z otoczenia, dając mu inne, korzystniejsze warunki.

Do jednych z podniet środowiska należy książka, która zależnie od swej wartości może człowieka zaprowadzić na wyżyny lub też stracić go w przepaść, czyniąc z niego jednostkę bezwartościową, aspołeczną. To może uczynić z człowiekiem dorosłym, a coś dopiero z dziećmi, które wszystkiemu wierzą, coś z młodzieżą, która dopiero wchodzi w życie, nie znając jeszcze jego wartości. Rubakin mówi: „Książka sama przez się nie wnosi nic, lecz wywołuje grę sił drzemających w czytelniku.“ Książka jest podobna do iskry i zależnie od tego, gdzie padnie, wzniecić może pożar lub zgasnąć. Dlatego też dzieci i młodzież winni dostać do rąk książki, których iskra rozpalą by w nich twórcze siły duchowe.

Książki dochodzą do dzieci dwiema drogami: z bibliotek szkolnych i prywatnych. Drogi te w ujęciu procentowym przedstawiają się następująco:

Wiek	Środowisko wiejskie				miejskie			
	Od 10 — 12		Od 12 — 15		Od 10 — 12		Od 12 — 15	
Płeć	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.
Bibl. szkolne	89	81,1	68,7	50,4	72,3	67,5	39,8	34,6
Bibl. T. C. L.	7,2	9,4	22,3	39,4	13,6	14,2	32,3	43,9
Bibl. prywatne	3,8	9,5	9	10,2	14,1	18,3	27,9	21,5

Z zestawienia powyższego wynika, iż w środowisku miejskim dzieci do lat 12 korzystają przede wszystkim z bibliotek szkolnych, ale w następnych dwu latach liczba ich zmniejsza się na korzyść publicznych i prywatnych. (Przez prywatne biblioteki należy rozumieć nie tylko własne, lecz i z innych źródeł pochodzące książki, jak np. od kolegów (nek) i książki kupowane za własne pieniądze.) Dzieciom starszym już nie wystarcza lektura szkolna i szukają zaspokojenia w bibliotekach dla dorosłych. Zaczynają w nich nurtować myśli, dążenia i zagadnienia, do rozwiązania których szukają większego źródła. Dlaczego dzieci korzystają z różnych bibliotek, to niechaj powiedzą same. Oto posłuchajmy co dzieci ze środowiska wiejskiego odpowiedziały na pytanie: „skąd bierzesz książki do czytania i dlaczego?“

„W szkole są książki dla dzieci, ale mnie nie interesują. Ja lubię książki, które mi nauczają, jak mam postępować w życiu, a tu nie ma“ (dz. 14;0). — „Gdy przyjdą inne myśli, to chcę czytać książki o miłości, dlaczego ludzie się żenią i inne jeszcze rzeczy“ (dz. 14;4). — „Biorę książki od siostry i czytam, ale wtenczas, gdy jej nie ma w domu, bo raz mi już odebrała“ (dz. 13;3). — „W szkole to są takie książki dla małych dzieci, albo już wszystkie czytałem, dlatego idę do czytelnicy, bo tam można sobie wybrać książki, ale pan M. nie zawsze chce

mi dać" (chł. 13;9). — „Lubię książki o miłości, bo one nas uczą, jak mamy kochać później mężów i dzieci. W szkole takich nie ma, a pani takich nie dałaby" (dz. 14;6). — „Kolega ma zawsze detektywiczne albo kryminalne, a takie są bardzo ciekawe, że ani spać nie mogę" (chł. 13;7).

Z powyższych wypowiedzi widzimy, że młodzież szuka odpowiedzi na dręczące ją pytania. W szkole takiej lektury nie znajdzie, więc pokryjomu zabiera książki starszemu rodzeństwu lub też przez nie pożycza w bibliotece T. C. L.

W środowisku miejskim liczba wypożyczeń w szkole jest o wiele mniejsza, gdyż rodzice młodzieży stoją na wyższym poziomie kulturalnym i są lepiej sytuowani. Dzieci korzystają więcej z bibliotek własnych czy też publicznych, w których im rodzice sami wybierają lekturę. Niemniej jednak młodzież posiadająca własne fundusze, kupuje sobie książki o treści sensacyjnej lub też pożycza je od kolegów, chcąc zapoznać się z rzeczami, które ją w tym wieku interesują, nie wykluczając życia seksualnego. Jedna z dziewczynek 14-letnich pisze:

„Czytamy książki razem z koleżanką, i oglądamy, jak kobieta i mężczyzna są zbudowani. To nas najwięcej interesuje.“ — „My mamy w domu dużą bibliotekę, więc nie musimy pożyczać nigdzie książek, a czasem biorę od kolegę, ale tych w domu nie czytamy" (chł. 13;7). — „Jak byłem w IV albo V klasie, to pożyczałem w szkole, bo były to książki ciekawe. Teraz chodzę do biblioteki T. C. L., bo tam są ładne powieści, które mnie czegoś nauczą" (chł. 12;9). — „W szkole nie ma książek przyrodniczych o wynalazkach, a same bajki i historyczne, a one nie są ciekawe. Ładne książki są w czyteln i dlatego chodzę tam dużo chłopców" (chł. 14;1). — „Dlatego biorę książkę ze szkoły, bo pan nauczyciel daje tym dzieciom z polskiego bardzo dobrze. Ale tam nie ma ciekawych książek i jest mało. A koleżanki lubią książki o miłości" (dz. 12;8). — „Ja pożyczam tylko ze szkoły. Dlatego pożyczam ze szkoły, bo tam są ciekawe przygody i podróże" (chł. 11;9).

Wypowiedzi te dokładnie charakteryzują dążenia młodzieży i powody, dla których korzysta z różnych źródeł. Wiemy dobrze, że na środowisko miejskie składa się dużo więcej „podniet“, które powodują szybszą dojrzałość umysłową i cielesną. Zmiany dokonywujące się w młodzieży powodują silniejsze zainteresowanie się otoczeniem, którego nie zawsze rozumie, i stąd szuka odpowiedzi w książce, którą w młodszych latach pożycza w szkole, a następnie w jedynej na terenie Śląska bibliotece publicznej T. C. L. Uganiamy też za książkami po kolegach, z którymi wspólnie czyta lub też drogą składki nabywają pożądaną książkę.

Miedzy czytelnictwem na wsi a w mieście zachodzi duża różnica. Na wsi ludność biedna i stojąca na niskim poziomie kulturalnym mniej ucieka się do książki, a poza tym zdana jest tylko na korzystanie z lichej biblioteki stałej lub też wędrowniej. Rodzice mniej się zajmują dziećmi, które w okresie

szkolnym odczuwają silny głód książki. Nie mając innych źródeł, bierze dziecko książki ze skąpej biblioteki szkolnej i to takie, których tytuły najsilniej oddziałują na jego wyobraźnię. W szkole pożyczają dzieci książki najwyżej do lat 12, w późniejszym zaś okresie młodzież korzysta więcej z bibliotek publicznych i prywatnych, zależnie od kultury danego środowiska.

Im środowisko więcej ma zrozumienia dla kultury duchowej i im materialnie stoi wyżej, tym zainteresowanie czytelnictwem jest większe i poziom umysłowy wyższy, czego najlepszym przykładem jest miasto i wieś. Ankieta wykazała, że 20% młodzieży szkół średnich w Rybniku posiada własną bibliotekę. W środowisku wiejskim na 235 uczniów tylko 3, a w miejskim na 216 uczniów 31 zaznaczyło posiadanie własnej biblioteki. Na tle środowiska wyrasta również zagadnienie „książki zakazanej“, którego za pomocą ankiety zbadać nie mogłem. Zdając sobie jednak sprawę z ważności takiej lektury, która w życiu młodzieży odgrywa doniosłą rolę, postaram się oświetlić ją choć w najskromniejszych ramach, opierając się na własnych obserwacjach, częściowo na ankiecie oraz na literaturze tego zagadnienia.

Książka zakazana.

Z lekturą zakazaną spotykamy się nieraz dosyć wcześnie, bo ok. 10—12 r. ż., zależnie od poziomu umysłowego, od rozwoju cielesnego dziecka i od środowiska. Co to jest książka zakazana, trudno dokładnie określić, choć młodzież z takiej książki zdaje sobie dokładnie sprawę. Ona wie, jaką jej książkę wolno, a jakiej nie powinna czytać z tych lub innych powodów. To subiektywne przekonanie samej młodzieży, że tej lub owej książki w tym wieku jej czytać nie wolno, będzie według mnie najlepszą odpowiedzią na pytanie, co to jest książka zakazana. Aby jednak mówić o lekturze zakazanej, musimy przedtem zaznajomić się z motywami, które skłaniają czytelnika do zainteresowania się taką książką.

W okresie przedpokwitania i pokwitania zaznacza się coraz silniej motyw woli, co w głównej mierze przyczynia się do zainteresowania wspomnianą lekturą. Prócz tego wielką rolę odgrywa proces dojrzewania, w którym to czasie dokonywują się zmiany cielesne. Chęć poznania budzącego się instynktu płciowego powoduje zainteresowanie się książką zakazaną, co przede wszystkim widzimy u dziewcząt. U chłopców początkowo spotykamy się z lekturą zakazaną nie na polu życia płciowego, ale w zainteresowaniu się przygodami sensacyjno-kryminalnymi. Jednym z pierwszych motywów

wzmoczonego zainteresowania się książką zakazaną jest ciekawość, ale nie naiwna, którą widzimy u małych dzieci, gdy pytają np. „jak się robi dzieci“, ale ciekawość oparta na zmianach cielesnych i wzmoczonej pobudliwości płciowej. Jak silny jest ten motyw, świadczą odpowiedzi młodzieży od lat 13—15 na pytanie, „Co chciałbyś wiedzieć i dlaczego?“.

„Chciała bym wiedzieć, dlaczego nas wyrzucają z domu, gdy ma się urodzić dziecko“ (dz. 13;4). — „Chciałabym wiedzieć, dlaczego mężczyźni nie mają piersi, a kobiety mają i dlaczego oni mają wąsy a kobiety nie“ (dz. 13;8). — „Chciała bym wiedzieć, którędy wychodzi dziecko z kobiety, bo już wiem, że bocian dzieci nie nosi“ (dz. 14;2). — „Chciałabym wiedzieć, dlaczego chłopcy lubią całować dziewczyny“ (dz. 13;9). — „Chciał bym wiedzieć, dlaczego mężczyźni nie mają dzieci, tylko kobiety“ (chl. 14;1). — „Chciała bym wiedzieć, czy każda dziewczyna musi mieć dziecko, bo ja nie chcę mieć, bo to podobno bardzo boli“ (dz. 14;2).

Przekonaliśmy się, że motyw ciekawości z dziedziny życia płciowego częściej występuje u nieuświadomionego dziewczęcia, niż u chłopców. Z ciekawością w parze idzie chęć zdobycia niedozwolonych wiadomości z dziedziny życia płciowego. Oto obraz, który daje jedna z 14-letnich dziewczynek: „Czytamy książki razem z koleżanką i oglądamy obrazki, jak jest kobieta i mężczyzna zbudowany. To nas najwięcej interesuje.“ Motywem pobudzającym do lektury zakazanej, to również chęć przeżyć, jakich doznają czytelnicy podczas czytania książki niedozwolonej, czy też przy oglądaniu ilustracji. Nieraz w szkole możemy zobaczyć w rękach młodzieży wycięte z gazet ilustracje czy fotografie artystów i artystek filmowych, zespolonych w gorącym i namiętym pocałunku; nieraz możemy zobaczyć przed kinem, jak młodzież przez długie, długie chwile przypatruje się wdziękom niedość ubranych kobiet czy mężczyzn. Młodzież czytając, czy też oglądając wspomniane obrazy, utożsamia się z bohaterem lub bohaterką, wżywa się w te drastyczne momenty i później w marzeniach swych realizuje swe pożądania. Podobnych przeżyć dostarczają również powieści.

„Lubię czytać powieści, bo dostarczają mi dużo emocji, żyję z bohaterami powieści i nieraz pragnę być na miejscu bohaterki, ale ja wiedziałabym jak mam postąpić“ (dz. 17;2).

Ważnym motywem jest też dualizm, który ujawnia się u starszej młodzieży, nastawionej do życia idealistycznie. Z chwilą zmiany światopoglądu i rodzącego się krytycyzmu, młodzież próbuje rozwiązywać pewne problemy dualistyczne, iak niezgodność między rozumem a uczuciem, duszą a ciałem,

między marzeniem a rzeczywistością, światem a zaświatem, między determinizmem a indeterminizmem. Na tle tych rozważań dualistycznych młodzież się nieraz buntuje, szuka wyjaśnień i odpowiedzi w różnych książkach i nieraz popada w konflikty w dziedzinie życia religijnego, społecznego, politycznego itp.

Młodzież wie, że im tego czynić nie wolno, ale silny popęd pobudza ich do zainteresowania się danym problemem mimo, iż jest to zakazane. Zakazana książka budzi posmak sensacji, silnych przeżyć; jest ona czytana nie tylko dlatego, że młodzież się czegoś dowie, ale dlatego, że w duszy jej rodzi się bunt przeciw zakazowi. Najlepiej uwydatnia się to na terenie szkolnym, bo im więcej stosuje się zakazów, tym gorsze skutki, bo zakaz zamiast odpychać, oddalać złą rzecz, przyciąga.

Spotykamy się nieraz z powiedzeniem, że młodzież nie powinna znać życia ze strony ujemnej, że należy jej ostro zabraniać uczęszczania na filmy erotyczne, że wszelkie książki uświadamiające ją w dziedzinie życia płciowego winny być zakazane, bo życie samo ich wszystkiego nauczy. Wiemy jednak z doświadczenia, że wszelkie środki ostrożności, jakie stosujemy, by młodzieży stworzyć zaporę przed poznaniem niedozwolonego dla niej życia, zawiodły. Młodzież mimo wszystko zapoznaje się z tym życiem, bo chce nie tylko doznać przyjemności, ale chce poznać i przykrości, by uodpornić się na wszystko. Nieraz słyszymy od starszej młodzieży wyrazy żalu, jaki czują do najbliższych za to, że nie dali im możliwości poznania życia ze strony prawdziwej rzeczywistości. Że pragnie ona poznać to życie, mówi nam 16-letnia uczennica gimnazjalna, odpowiadając na pytanie: jaką książkę doradziłabyś koleżance i dlaczego:

„Powieści doradziła bym koleżance, gdyż niektóre chociaż nawet są niestosowne dla nas, można jednak z nich wiele pożytecznych rzeczy wyciągnąć. One nas sposobią do życia i czynią bardziej odporne na zło świata, dając nam poznać jego okropne skutki. Prawdy nie można ukrywać przed nami, przeciwnie należy nas uświadomić, byśmy potem nie potrzebowały wyrzucać rodzicom lub innym, że nas źle przygotowali do życia, źle zabezpieczyli przed tym właśnie złem.“

Bo ileż to tragedii, ile cierpień i zawodów doznaje młodzież a szczególnie młode dziewczęta, wskutek nieświadomości życia, w całym tego słowa znaczeniu. Starsze pokolenie ukrywa przed młodzieżą brutalną prawdę życiową, ale ona mimo wszystko szuka różnych źródeł, byle tylko zaspokoić swą ciekawość, by za wszelką cenę zdobyć niedozwolone wiadomości. Z pomocą przychodzi im środowisko, lecz nie to, w którym winno nastąpić uświadomienie młodzieży, ale naj-

częściej to, które odkrywa nagą prawdę, owianą brudem i wszelką zgnilizną, które wywołuje demoralizację dorastającej młodzieży i niesmak do życia. To jedni. Drudzy, zamknięci w murach pensjonatów i internatów, wchodzą do życia zupełnie nieuświadomieni i nieprzygotowani, przez co na każdym kroku potykają się, przechodząc nieraz istną gehennę.

Młodzież pod wpływem niepokoju, wywołanego zmianami hormonalnymi, szuka ujęcia dla swej energii w przeżyciach erotycznych i w różnych przygodach, o których czyta w lekturze dostarczonej przez tajemne środowisko. Młodzież szuka najdrastyczniejszych przykładów, bo takie dostarczają największej emocji i najwięcej przeżyć. Książka tej treści wypacza życie młodzieży, staje się przyczyną niejednej życiowej tragedii i prowadzi ją na manowce. Przewrażliwiona młodzież, zdobywszy przy lekturze książki zakazanej swoiste uświadomienie seksualne, zaczyna teraz z kolei odczuwać wielki głód seksualny. Nie mogąc znaleźć ujęcia, zaspakają go lekturą pornograficzną, zeszytową i książkową. Lektura taka wpływa ujemnie na system nerwowy, wytwarza szkodliwe nałogi młodzieży, które się rodzą i potęgują pod jej wpływem.

Z lekturą zakazaną idą w parze walki duchowe i wyrzuty sumienia, które odbierają młodzieży spokój wewnętrzny, burzą jej duchową harmonię i równowagę. Jednak wyrzuty sumienia są o wiele słabsze, niż natura i głód przeżyć erotyczno-seksualnych, co właśnie prowadzi do walki jednostki ze sobą.

W pracy Jana Kuchty pt. „Książka zakazana” wymienione są niektóre źródła, skąd młodzież zdobywa taką lekturę. Pomimo zakazów, mimo starannego zamykania bibliotek, mimo opieki ze strony rodziców, młodzież dostaje do rąk lekturę zakazaną. Lektura ta bywa różnaita, zależnie od środowiska. Im to środowisko jest więcej kulturalne, tym lektura młodzieży stoi na wyższym poziomie czy to literackim, czy też naukowym. W przeciwnym wypadku czytają najohydniejszą pornografię brukową, która prowadzi do różnych zbrodni seksualnych, a nierzadko do upadku moralnego. Prócz zakazanej lektury z dziedziny seksualnej, spotykamy się również u chłopców z lekturą awanturniczą i kryminalną:

„Lubię czytać książki kryminalne i sensacyjne, bo uczą nas sprytu i przebiegłości. Gdy czytam, to nie mogę się oderwać od nich” (chł. 17;2). — „Mnie się najwięcej te książki podobały, bo one opisują detektywów, komisję śledczą, jak oni wszystkiego podstępem dowiadują się. Ale nie każdy da się prędko złapać, bo są sprytniejsi, ja bym wiedział jak mam postąpić” (chł. 14;5). — „Ja bym chciał czytać książki awanturnicze, bo chciał bym gdzieś wyjechać i poznać życie, ale potrzebuję pieniędzy” (chł. 15;1).

Dział literatury kryminalnej i awanturniczej budzi często wśród młodzieży chęć do różnych wypraw i przygód. Młodzież pod jej wpływem zdradza dążności do poznania świata, czego wyrazem jest włóczęgostwo, ucieczki z domu, dążność do przygód romantycznych, na które stara się wydobyć pieniądze różnymi sposobami. Z prasy i z rozpraw sądowych dowiadujemy się o zgubnym wpływie literatury kryminalnej.

„Podczas badania w sprawie o wymuszenie 500 zł młodociany szantażysta, uczeń gimnazjalny ze skrucą przyznał się do winy, oświadczając, że przestępstwa usiłował dokonać pod wpływem sensacyjnej lektury detektywistycznej czytanej w „Tajnym Detektywie“, wydawn. I. K. C. W jednym z tych tygodników przeczytał właśnie o sensacyjnej aferze szantażowej w Łodzi, w której jakiś oszust przy pomocy listów groźących wyłudził 2000 dolarów. Wobec skruchy liczącego zaledwie 17 lat niefortunnego szantażysty, sędzia grodzki zwolnił go z aresztu.“

„Książka zakazana“ odgrywa dużą rolę szczególnie w życiu młodzieży starszej. Wobec faktu jej istnienia zastanowić się trzeba, w jaki sposób można by ją wykorzystać. Wychowanie powinno w miarę możliwości chronić dziecko i umożliwiać mu stopniowe przejście do surowej prawdy życiowej. Nie należy dzieci zbyt wcześnie obciążać przykrą prawdą i nie należy im zatruwać ich naiwnej radości. Funkcją dorosłych powinno być raczej pośredniczenie pomiędzy dzieckiem a światem. Nie znaczy to, ażebyśmy mieli dzieci okłamywać, bo wtenczas będą przepełnione dziecinnyim idealizmem, będą wierzyły w świat dobry i bezgrzeszny. To również nie było by dobre, gdyż z chwilą zetknięcia się ze światem realnym doprowadzić mogłoby do urazów duchowych i załamań, pozostawiających ślady na całe życie. Z chwilą więc, gdy w dziecku zaczynają się budzić instynkty, kiedy zaczyna szukać wyjaśnień, chcąc zrozumieć pewne problemy życiowe, należy stopniowo podawać mu lekturę, która by w miarę potrzeby zaspokoiła jego pożądania, ale tak, by nie straciła posmaku „owocu zakazanego“.

Dlatego też winny istnieć specjalne, dobre „książki zakazane“, które by wprowadzały młodzież w różne zagadnienia, nie czyniąc tak wielkich szkód, jakie powstają przez trywialne zapoznanie się dziecka z ciemnymi i ujemnymi stronami życia.

Prócz nieznacznego a celowego podsuwania młodzieży „książek zakazanych“, należy z nimi prowadzić odpowiednie dyskusje. Nauczyciel w szkole może to czynić, lecz tylko w wyższych klasach. Nie wolno mu jednak podawać swego poglądu czy zapatrywania, lecz powinien polecić odpowiednią książkę, która by dane zagadnienie możliwie wyjaśniała.

W dziedzinie życia płciowego wyjaśnień udzielać winni lekarz lub lekarka, na co w najwyższej klasie szkoły powszechnej poświęcić należy przynajmniej 20 godzin na rok. Celem tych lekcji winno być zaznajomienie dziewcząt z anatomią człowieka a szczególnie kobiety, z przeznaczeniem poszczególnych narządów, ich higieną, a nie może również zapomnieć o ostrożnym rzuceniu kilku słów ostrzegawczych przed następstwami różnych nałogów i życiem seksualnym. Lekarka powinna też podać odpowiednią literaturę, z której by dziewczęta mogły pogłębić swe wiadomości o życiu seksualnym. Z pomocą winien tu również przyjść nauczyciel języka polskiego, który by przez odpowiednią lekturę i opracowanie zagadnień czy charakterystyk bohaterów, mógł utrwalić w młodzieży pewne zasady moralne.

W szkołach średnich na lekcjach higieny, prowadzonych tylko przez lekarza lub lekarkę, winna młodzież być umiejętnie uświadamiana, lecz nie tylko przez żywe słowo, ale również przez odpowiednią literaturę. Książka taka podana przez lekarza będzie zawsze dla młodzieży „zakazana“, a przez to i chętnie czytana. Pamiętać musimy, że młodzież a szczególnie wstydlive dziewczęta rzadko kiedy bywają uświadamiane przez rodziców, a najczęściej przez rozmowy z koleżankami i kolegami, ze służącymi, którzy przedstawiają życie seksualne w najohydniejszy sposób. Aby więc tego uniknąć, należy młodzieży polecić odpowiednią literaturę. Zdaje mi się, że było by to dobre rozwiązanie problemu i dziewczęta czy chłopcy uniknęli by w przyszłości przykrych zawodów i niejednej tragedii.

Dok. nast.

ELA MAHLEROWA.

Losy drugorocznych.

Dokończenie.

II. Po pięciu latach.

W 1936 r. podjęłam na nowo badania nad dziećmi poznany mi na początku ich niepowodzeń szkolnych w 1929/30 r. Przede wszystkim należało je odszukać, gdyż zaledwie sześćcioro zastałam w szkole, reszta zaś była od 1½ roku względnie od ½ roku poza szkołą; usunął je dekret (art. 9 Dz. U. Rz. P. nr 147 z r. 1924) o zadośćuczynieniu obowiązkowi szkolnemu.*)

*) Tylko dzieci, które przy 14 latach doszły do klasy IV mogą pozostać w szkole aż do ukończenia całego kursu, to znaczy VII klas szkoły powszechnej.

Ponowiłam wywiady domowe i rozmowy z dziećmi, zebrałam stopnie oceny za cały czas pobytu ich w szkole; każde z dzieci zostało zbadane przez lekarkę w II Ośrodku Zdrowia; poddane były testom psychotechnicznym, przeprowadzonym przez seniorkę Gabinetu Psychotechnicznego na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej.

1. Warunki bytu.

Zmiany jakie mogą zająć w ciągu 6 lat są bardzo różnorakie: zmiana mieszkania na lepsze lub gorsze, a w związku z nią zmiana dzielnicy, szkoły, słowem całego otoczenia dziecka; znalezienie pracy lub dłuższe bezrobocie ojca rodziny; choroby lub śmierć w rodzinie, choroba dziecka, przyjście na świat nowego członka rodziny. Dość duże znaczenie miały rozwijające się na terenie Ochoty instytucje społeczne, przede wszystkim II Ośrodek Zdrowia i Opieki Społecznej. Na ogół w połowie rodzin warunki bytu pozostały takie same, w siedmiu uległy pogorszeniu, zaś tylko w trzech poprawie.

Warunki mieszkaniowe badanych dzieci doznały pewnego polepszenia. W r. 1935 na 20 rodzin — 14 zajmuje mieszkania jednoizbowe, 5 dwuizbowe i 1 rodzina pięcioizbowe. Ilość osób przypadająca na izbę zmalała również, wynosiła 4,8 osoby, zaś po odliczeniu najzamożniejszej rodziny — 5,3 osoby. Spośród dziewięciu rodzin, które zmieniły mieszkanie, sześć poprawiło swe warunki mieszkaniowe. Sypianie odbywa się na ogół w lepszych warunkach. 7/20 dzieci śpi oddzielnie, 11/20 po dwoje i 2/20 po troje. Niewątpliwie dużą rolę odegrał tu starszy wiek dzieci: dziewczynki wstydzą się spać z ojcem, bracia z siostrami. Chętnie śpią na krzeselkach lub podłodze, byle same.

W 1930 r. w trzech najbiedniejszych i najbardziej przeludnionych rodzinach zetknęłam się ze zjawiskiem podnajmowania łóżka lub miejsca do spania. Obecnie sublokatorzy za dawną cenę mogą uzyskać lepsze pomieszczenie i rodziny badanych dzieci wolne są od nich. Trzy rodziny, które zmieniły mieszkania na gorsze, to eksmitowani; jedna rodzina była eksmitowana dwukrotnie. Jeśli uprzytomnimy sobie, że eksmisja z mieszkania, szczególnie w lokalach jednoizbowych, oznacza dno nędzy, zrozumiemy dobrze, że troje dzieci z tych rodzin (Hela, Marysia i Janek) przeżyło dużo ciężkich, głodnych, brudnych dni i miesięcy, że wpływ ten zaciążył na ich postępowanie w szkole. Janek zmusił do ponownego repetitiona klasy IV, a Marysię do przerwania nauki.

Janek, najstarszy z rodzeństwa, był miły, roztropny i przywiązany do szkoły, jedynej atrakcji i jedynej radości jego

życia. W domu był ojciec, przeważnie bez pracy, młodsze słabowite rodzeństwo i macocha, która się nim nie interesowała zbyt, uważając się tylko na jego nadmierny (jej zdaniem) apetyt. Chłopiec ten w IV klasie nie dostaje promocji z powodu dwójek z wszystkich przedmiotów. Jednocześnie pod koniec roku szkolnego w IV klasie umiera nagle jego macocha, ojca eksmitują, Janek po wakacjach tak nieregularnie uczęszcza do szkoły, że nie zostaje klasyfikowany i musi powtarzać klasę IV jeszcze raz. Dopiero trzeci rok w kl. IV przynosi mu promocję do V i... jednocześnie ukończenie wieku szkolnego zmusza do opuszczenia szkoły. Dwie dziewczynki z pozostałych rodzin przeniosły się po eksmisji, Marysia na Okęcie, a Hela na wieś do Żalusek. I tu znowu widzimy, że wstrząs spowodowany załamaniem się jednej z podstaw bytu, jaką jest bezsprzecznie własny dach nad głową, zmusza jedną z dziewczynek, Marvsię, do przerwania nauki mimo stałych promocji z klasy do klasy. Hela o I. l. 0,86 przesiedziała aż 4 lata w drugiej klasie, by bez promocji do III kl. skorzystać z eksmisji i zmiany mieszkania i przerwać niemiłe dla niej siedzenie w szkole z „małymi dziećmi“.

Sześć z pozostałych dziewięciu rodzin zmieniło mieszkanie na lepsze. Olka i Hena, których rodzice przenieśli się do śródmieścia, zasymilowały się dość prędko z otoczeniem, natomiast zmiana szkoły była dla obydwóch dużym przeżyciem. Cztery rodziny przeniosły się na Okęcie, z nich dwie do lepszych mieszkań, mimo to wszystkie stworzyły dzieciom gorsze warunki nauki.

Różnice na ogół niedostatecznego i złego poziomu *stanu materialnego* 20 rodzin badanych zmusiły mnie do podzielenia ich na trzy kategorie: *a* — najlepszą, *b* — średnią i *c* — najgorszą.

W kategorii *a* panuje względny dobrobyt, mniejsza niepewność jutra, najlepsze są warunki mieszkaniowe i zaopatrzenie w sprzęty, odżywianie. Do kategorii tej zaliczam 5 rodzin, z czego dwie kolejarzy, jedną właściciela dużego ogrodu, jedną właściciela małego domu i wreszcie jedną, w której 4/6 osób zarobkuje. Tylko jedna z rodzin tej kategorii korzystała z pomocy Ośrodka Zdrowia (lecarskiej). Pięcioro dzieci z tych rodzin (Stefek, Michał, Jadzia, Ola i Fela) przeważnie poszło na przód w karierze szkolnej. Czworo z nich zastałam w kl. VI (z wyjątkiem Feli).

W kategorii *b* przynajmniej jeden członek rodziny zarabia stale, przeważnie pracą niekwalifikowaną, życie domowe posiada mniej więcej unormowany charakter. Do tej kategorii należy 9 rodzin. W dwu z nich ojciec jest bezrobotny, lecz

w jednej rodzinie matka, w drugiej starsze dzieci zarobkują. Dwie też rodziny korzystały z Ośrodka Zdrowia i Opieki. Dwoje dzieci, Paweł i Ania, w 1935 r. było w VI klasie.

W najgorszej kategorii bytu (c) żaden z członków rodzin nie posiada stałego zajęcia, życie domowe jest nieregularne, posiłki podawane w różnych porach dnia, często całe dnie spędzane o chlebie i herbacie. Mieszkania są pozbawione najniezbędniejszych sprzętów, rodzina — ubrania i obuwia. W kategorii tej znalazło się 6 rodzin. W pięciu z nich panowało bezrobocie, jedna była opuszczona przez ojca, trzy rodziny poznały co eksmisja, cztery były zmuszone korzystać z pomocy społecznej. Wszystkie dzieci (Janek, Karol, Olek, Hela, Marysia i Terenia) były już poza szkołą.

Bardzo dobitnie charakteryzuje największą tragedię rodzin kategorii c życiorys 14½-letniej dziewczynki Heli, która wyszła z kl. II, zawarty w dwu zdaniach: „Ja żyję, jak mnie popaduje, raz dobrze, raz źle. Wtedy mi jest dobrze, jak tata pracuje.“ Ta sama dziewczynka na pytanie, ile ojciec zarabia kiedy pracuje, odpowiedziała: „Dwa albo trzy złote dziennie, albo to ja wiem, albo to chłop kiedy powie prawdę.“ (Ojciec jej starał się część zarobku ukryć na wódkę.)

Hela jest najmłodszym dzieckiem w rodzinie. Rodzice są starzy oboje, niepiśmienni. Różnica wieku między dziewczynką a następną z kolei siostrą wynosi lat 10. Rodzinę tę od lat nękają różne nieszczęścia. Umarł zięć, pozostawiając córkę i 5-ro drobnych dzieci bez żadnych środków do życia. Brat starszy, od niedawna mieszkający z żoną i dzieckiem przy rodzicach, ma otwartą gruźlicę, ojciec jest bez pracy. Stan kulturalny całej rodziny jest b. niski, zupełny brak zainteresowania szkołą Heli, ani rodzice ni rodzeństwo nie przychodziły nigdy na zebrania szkolne i nie odpowiadały na wezwania ze strony szkoły. Wszystkie przytoczone powody złożyły się razem na wyjątkowo niesprzyjające rozwojowi dziecka warunki. Hela jest jedyną spośród badanych dzieci, którą spotkały tak ciężkie niepowodzenia w szkole: w 1 klasie przesiedziała dwa lata, w drugiej prawie cztery, by bez promocji, na krótko przed ukończeniem roku szkolnego, opuścić szkołę przed ukończeniem nawet przepisowego wieku.

A oto przeżycia Karola, najstarszego z pięciorga dzieci, opuszczonych przez ojca. Matka, zajęta drobnym handlem, wyręcza się chłopcem w sprawach gospodarstwa domowego i opieki nad młodszymi dziećmi, wciąga go czasami do handlu i dzieli się z nim swymi zmartwieniami i tragicznymi przeżyciami. Chłopiec oświadczył jej kiedyś (w wieku lat 13), że weźmie nóż i pójdzie pieszo do ojca do Częstochowy, skoro matka mu nie chce dać pieniędzy na drogę i zabije ojca i jego przyjaciółkę. Ciężkie warunki życiowe zniweczyły przedwcześnie radość życia w chłopcu; mały jest poważny, małowówny,

natomiast rozwinęły w nim przedwczesną dojrzałość i zaradność. Potrafi on na Kercelaku kupić za zarobione przez siebie pieniądze dla siebie buty lub czapkę i... nie dać się oszukać przy tym. Życiorys Karola nie ujawnia wcale bolesnych doświadczeń życiowych chłopca, jest raczej typowym dla jego wieku przykładem ekspansywności życiowej, chęci szukania przygód i chwaleń się nimi.

„Gdy byłem mały zawsze chodziłem z tatą do kina lub na pole jednego razu poszłem z chłopcami do lasu ochockiego na grzyby i zaczął padać deszcz, to porobiliśmy sobie szałas i pochowaliśmy się w tem nadszedł gajowy i zaczął nas szczuć psami (później) wybraliśmy się na wycieczkę do wilanowa zwiedziliśmy pałac Króla Jana III Sobieskiego i wruciliśmy do domu pewnego razu poszliśmy na wycieczkę do palucha i napadli nas jakieś meszczyźni i zaczęli do nas szczelać zprocy a my uciekliśmy do domu.“

Przynależność rodzin do kategorii bytu, jak to już zaznaczono, nie jest jednakowa w latach omawianych. Oto przykład przemian w rodzinie Michała, zaliczonej w r. 1935 do kategorii *a*.

W 1930 r. mieszkali na Ochocie w budce postawionej wprost na bruku podwórza, przypominającej budkę od papierosów; brak było niezbędnych sprzętów, panował straszny brud i nieporządek. Rodzice niepiśmienni, zaniedbani, niechlujni, rodzeństwo również. Michał, najmłodszy, rumiany, wesoły, zdrowy, choć obdarty i brudny, niechętnie odpowiada na pytania, woli się bawić. W szkole łobuzuje i bije się. Na podwórku sąsiadki skarżą się, że psuje dzieci. W domu jest sprytny, zaradny, praktyczny. Opinia nauczycielki o Michale wcale nie jest najpochlebniejszą, więc: Michał w szkole niczego nie ma, jest leniwy, zaniedbany, tęp i bezmyślny, nie da sobie rady w szkole. Badania testami Bineta-Termana określiły I. I. Michała na 0,95, ujawniła się więc sprzeczność z opinią nauczycielki.

Rodzina z Ochoty przeniosła się na Okęcie do dwuizbowego mieszkania, które spłacili robotą elektrotechniczną dwaj starsi bracia Michała (u siebie również założyli światło). Siostra wyszła za męża i mieszka razem z rodzicami, mąż jej ma pracę. Poziom materialny rodziny podniósł się znacznie. Starsi bracia mają rower. Michał dobrnął szczęśliwie do klasy VI, zatrzymał się w IV, jak większość z badanych chłopców, szkołą się nadal nie przejmuje, dużo wagaruje, namiętnie gra w futbol i marzy o tym, by zostać elektrotechnikiem.

Trzy czwarte badanych dzieci posiada starsze rodzeństwo, które w okresie omawianych lat podrosło, w kilku wypadkach zaczęło zarabiać. Dzięki temu poprawia się stan materialny rodziny i zmienia jej oblicze duchowe i kulturalne. Dorosłe rodzeństwo wnosi podniety z miejsc swojej pracy, z nowego

otoczenia, niekiedy opiekuje się badanymi dziećmi, i lepiej rozumie ich potrzeby, aniżeli rodzice.

2. Wychowanie rodziców.

Stan kultury umysłowej rodzin badanych był niski. Gdy go mierzymy piśmiennością rodziców — okaże się, że stosunki wśród badanych (11/20 rodziców zupełnych analfabetów) należą do najgorszych spośród dotychczas opisywanych. Obraz szczegółowy przedstawia się jak następuje:

W kategorii bytu	ogółem rodzin	czytają i piszą		
		oboje rodzice	tylko ojciec	ob. rodz. niepiś.
a	5	3	1	1
b	9	1	1	7
c	6	—	3	3
Razem	20	4	5	11

Dane, dotyczące umiejętności czytania i pisania, nie są całkowicie ścisłe. Należy pamiętać, że do analfabetyzmu ludzie przyznają się niechętnie. Czasami odpowiedź, że... „mąż czyta... i owszem, ale słabo, że się teraz przy dzieciach poducza“, albo że... „umie czytać, ale nie pisze“ w rzeczywistości pokrywa zupełny analfabetyzm głowy rodziny.

W tych środowiskach ludzie, nauczeni gorzkim doświadczeniem, a nawet wstydem, przykładają wielką wagę do umiejętności czytania i pisania. Zdania tak częste i proste, jak: „Chciałbym, by moje dziecko nie było tak ciemne, jak ja“, nabierają w ustach niepiśmiennych rodziców posmaku skargi w stosunku do społeczeństwa. Jednocześnie bardzo ciężkie warunki życiowe usuwają to pragnienie na plan dalszy.

Rodzice niepiśmienni nie są w stanie dopomóc dzieciom w nauce. Sprawa pomocy w pierwszych latach nauki szkolnej, w czasie wdrażania dzieci do systematycznego wysiłku umysłowego jest dla nich rzeczą szczególnej wagi. Każde potknięcie się w szkole jest brzemiennie w skutki, a niewielka pomoc domowa mogłaby z powodzeniem walczyć z pierwszymi trudnościami dziecka w szkole. Dodać należy, że w dwu rodzinach żydowskich zaliczonych do piśmiennych rodzice czytają i piszą tylko po żydowsku. Jedna rodzina żydowska (ojciec tragarz) nie umie czytać ani po polsku ani po żydowsku.

Czym to jest dla dziecka mówi życiorys Złaty, która ukończyła 4 kl. szkoły powszechnej, ale... z dwójką z polskiego.

„Jak skacziłam 7 lat to mamusia zapisała mi do szkoły. Jak mi zapisała, to pani Kierowniczka pisał mi się ci ja chcę chodzić do szkoły. Po wakacjach zaczęłam chodzić do szkoły, to mi mama kupiła teczkę i trepy, to ja się bardzo uczeszyłam Potem to pani kazał przynieść 6 zł. to pani kupił książek jak pani kupiła to nam zadawała lekcje to ja nigdy nie mogłam się nauczyć dlatego, że miałam słabom pamięć to się nie mogłam się nauczyć.“

Szkoła bywa w takich razach bezsilna. Zwłaszcza przy przełudnieniu klas.

3. Dzieci najstarsze i najmłodsze w rodzinie.

Rola dzieci najstarszych w rodzinach w badanym środowisku nie jest godną zazdrości. Dziecko takie krótko jest jednakiem, w miarę jak rodzina się powiększa, najstarsze dziecko wciągane jest do zajęć domowych: najpierw musi młodsze dziecko niańczyć (na to nigdy nie jest za małe), później wyręcza matkę w zajęciach gospodarskich).

Wśród pięciorga z badanych dzieci najstarszych w rodzinie (3 chłopców i 2 dziewczynki), na jednej z dziewczynek, Marysi, ciążyły już od półtora roku wszystkie obowiązki domowe opiekunki pięciorga drobnych dzieci. Obowiązki te zmusiły ją do przerywania nauki jeszcze przed ukończeniem przepisowego wieku szkolnego, mimo względnie dobrych postępów szkolnych (poza repetowaniem kl. I, rok rocznie dostawała promocję). Obowiązki te uczyniły ją przedwcześnie starą, rozgoryczoną, nauczyły ją złej wiedzy o życiu. W klasie IV kierowniczka szkoły zmuszona jest zwrócić się z listami do II Ośrodka z prośbą o opiekę nad zdemoralizowaną przez środowisko dziewczynką. Jeśli dodamy do tego, że Marysia pod względem fizycznego rozwoju jest cofnięta o dwa lata, to będziemy mieli obraz fatalnego wpływu warunków domowych na rozwój dziecka. Marysia nie uskarża się jednak w swym życiorysie na nędzę i obowiązki nad siły, lecz jak gdyby parta pragnieniem zapomnienia o nich opowiada o swoich najpiękniejszych i najmocniejszych wrażeniach.

„W I oddz. uczyłam się rachować na różne wycieczki chodziłam pamiętam jak byłam na wycieczce w zamku Jana Sobieskiego tam widziałam złote krzesła różne obrazy na przykład bitwa pod grówałdem. W 4 oddz. mamusia nie miała pieniędzy i przestałam chodzić do szkoły. Jak przestałam chodzić do szkoły to się zajmowałam w domu gospodarstwem. Byłam raz na swoim życiu w cyrku tam widziałam tygrysy, lwy i różne zwierzęta.“

Druga z dziewczynek, Jasia, dzięki energii i zaradności matki nie była przeciążana robotą w domu. Rodzina była nie-liczna, do lat 11 dziewczynka miała tylko jednego brata. Dopiero po ukończeniu wieku szkolnego i opuszczeniu szkoły (z kl. IV) dziewczynka zaczyna mocniej odczuwać swoje starszeństwo. Matka na skutek bezrobocia ojca, pracuje jako posługaczka poza domem i dziewczynka zmuszona jest przejąć jej obowiązki domowe. W karierze szkolnej przeszkadzały małej częste choroby: zaziębienia, bóle głowy, złe samopoczucie, choroby oczu itd. Wszystko na tle dziedzicznego luesu. Dopiero kuracja przeciwluetyczna, przeprowadzona za pośrednictwem II Ośrodka, poprawiła stan zdrowia dziewczynki.

Z trzech chłopców, najstarszych w rodzinach, tylko Paweł nie odczuł swego pierworodztwa. Pomagał w domu o tyle, o ile pomagają zwykle w rodzinach tego środowiska starsze dzieci bez względu na płeć. Zasługę za ten stan rzeczy ponosi matka, kobieta czysta, miła, rozsądna, ogromnie kochająca i dbająca o dzieci, i nienajgorsze warunki materialne. (Kat. b). Dwaj pozostali chłopcy, Janek i Karol, obaj z rodzin kat. c, na skutek bardzo ciężkich warunków domowych dużo ucierpieli z powodu swego starszeństwa. Jankowi umarła macocha, rodzinę wyeksmitowano z dwóch mieszkań, ojciec ożenił się po raz trzeci, wszystkie te wydarzenia jak klęski spadały na najstarszego chłopca, zmuszały go do pilnowania młodszego rodzeństwa itd., co powodowało przerwy w nauce.

Rodzina Karola została opuszczona przez ojca i matkę nie tylko musiał opiekować się rodzeństwem, czasem nawet gotować, gdyż matka była zajęta handlem, lecz również pomagać matce w zarabkowaniu.

Rolę starszych dzieci doskonale maluje króciutki życiorys Stefki, dziewczynki mało rozgarniętej, tym niemniej odczuwającej krzywdę, jaka się jej dzieje.

„Jak byłam młodszą to chodziłam do szkoły. Jak przyszłam ze szkoły to odrobiłam lekcje i poszłam do koleżanki. Hodziłam do ogrodu zoologicznego do 100 pociech. Jak byłam mała to chodziłam na spacer a teraz jak jestem starsza to muszę wszystko robić.“

Rola najmłodszych dzieci w rodzinie, jeśli rodzice nie są za starzy i różnica wieku między ostatnim a przedostatnim nie jest zbyt duża, bywa lepsza. One to najdłużej w rodzinie pozostają „małymi“, im często pomaga starsze rodzeństwo bądź to materialnie, jeśli zarabia, bądź moralnie. Starsze rodzeństwo często bywa pionierem, który toruje drogę młodszemu do ukończenia szkoły, do zawodu, czy nawet — zapewnia prawo do zabawy.

5/20 badanych dzieci (4 dziewczynki i 1 chłopiec — Fela, Hela, Ania, Jadzia i Michał) to dzieci najmłodsze w rodzinie. Nie wszystkie są w jednakowym położeniu. Dwie dziewczynki Fela i Hela mają starych rodziców, dużo starsze od siebie rodzeństwo, są raczej upośledzone życiowo przez swą rolę. Dwoje: Michał i Ania mogą służyć jako przykład przywilejów i lepszych warunków rozwoju najmłodszych. Wreszcie ostatnie, Jadzia, córka rodziny najzamożniejszej, jest ciekawym przypadkiem zaniedbania dziecka pomimo obiektywnie dobrych warunków materialnych rodziny. Złożyły się na to zarówno cechy indywidualne dziewczynki, jak i warunki domowe. Dziewczynka ta asteniczna i anemiczna, w kartach lekarskich szkolnych przez szereg lat notowana jako dziecko brudne i zaniedbane, była dzieckiem upartym, nerwowym i „złym“. Cechy te z biegiem lat nie uległy zmianie. Kierowniczka szkoły dotychczas nazywa małą „jędzulką“. Rodzice jej, ludzie prości i starzy (Jadzia jest bowiem siódmym z rzędu dzieckiem żyjącym) nie umieli wywrzeć na nią wpływu, rodzeństwo starsze również. Pomoc rodziny szła z powodzeniem w jednym tylko kierunku: aby Jadzia skończyła szkołę.

4. *Postępy szkolne.*

Jakie są wyniki obowiązku szkolnego, pełnionego w opisywanych warunkach? Wszystkie dzieci powinny były w roku 1935/6 znaleźć się w siódmym oddziale, tymczasem w szkole zastałam tylko sześcioro w oddziale szóstym, czternaścioro było poza szkołą, w czym połowa od czerwca 1934, połowa od następnego roku.

Stan, który zastałam w r. 1935/6 obrazuje zestawienie następujące:

Warunki domowe	Ogółem dzieci	w szkole	Wyszło ze świadectwami klasy				
			I	III	IV	V	
Kategorie		Warunków bytu					
		Chłopcy					
a	2	2	—	—	—	—	
b	3	1	—	1	1	—	
c	3	—	—	1	1	1	
		Dziewczęta					
a	3	2	—	1	—	—	
b	6	1	—	1	2	2	
c	3	—	1	1	1	—	
Wedle piśmienności rodziców							
		Chłopcy					
Oboje piśm.	2	2		2	1	—	
Ojciec pisze	3	—		—	—	—	
Oboje analfab.	3	1		—	1	1	
Razem	8	3		2	2	1	
		Dziewczęta					
Oboje piśm.	2	2	—	—	—	—	
Ojciec pisze	2	—	—	1	1	—	
Oboje analfab	8	1	1	2	2	1	
Razem	12	3	1	3	3	2	

Po przeliczeniu na odsetki wynika, że 80% dzieci rodzin kategorii a jest w VI kl., zaś z kategorii b tylko 22%, z kategorii c — ani jedno. Do ukończenia czterech lub więcej oddziałów doszło dzieci z rodzin kategorii b — 55%, z kategorii c — 50%. Widoczna jest więc wyraźna współzależność warunków bytu i powodzenia szkolnego. Występuje ona wybitniej u dziewcząt niż u chłopców: mniej niż cztery klasy ukończyło w kategorii najuboższej dwie trzecie dziewcząt, zaś jedna trzecia chłopców.

Mniej wybitne różnice powoduje piśmienność rodziców, w szkole w VI klasie jest dzieci analfabetów (dobrze stosunkowo sytuowanych materialnie) czyli 18% dzieci mających oboje rodziców niepiśmiennych, poniżej czterech klas ukończyło troje dzieci tej kategorii, czyli 27%, wyłącznie dziewczęta.

Jaskrawiej występuje wpływ analfabetyzmu rodziców na opuszczanie szkoły. Z 14 dzieci, będących poza szkołą — 9 ma rodziców niepiśmiennych. Przeliczając na odsetki — aż 82% dzieci analfabetów wyszło ze szkoły bez jej ukończenia.

Na 14 dzieci, będących w 1935 r. poza szkołą, sześcioro wyszło bez otrzymania promocji do klasy następnej lub jako

nieklasyfikowane, przy czym trojgu z nich nie udało się przebrnąć czwartej klasy.

Przeciętne wykształcenie dla 14 dzieci, będących poza szkołą, wynosi 3,6 klasy. Wiadomości dzieci sprawdzałam sama, prosząc, by mi coś przeczytały lub napisały. Życiorysy, pisane przez nie na badaniu psychologicznym, potwierdzają spostrzeżenia, jak nikłe są umiejętności wyniesione ze szkoły.

Najniższy stopień „wiedzy szkolnej“ osiągnęło sześcioro dzieci, które nie doszły poza trzeci oddział. Połowa z nich — to dzieci analfabetów.

Gdy po kolei rozpatrzymy warunki domowe tych dzieci, to okaże się, że połowa, żyjąc w warunkach najgorszych i już przez samą przynależność do kategorii c, usprawiedliwiają swoje niepowodzenia szkolne. Z tych trojga dzieci Karol, chłopiec dość zdolny (I. I. 0,90) należy do rodziny opuszczonej przez ojca, jest najstarszym wśród pięciorga rodzeństwa. Obie dziewczynki Hela i Terenia odznaczały się w 1930 r. słabym rozwojem umysłowym (I. I. = 0,85 i 0,86) i słabym zdrowiem, obie miały Pirqueta dodatniego w 1935 r., podejrzwane były przez lekarkę o zmiany gruźlicze w płucach, jedna pochodzi nawet z rodziny gruźliczej, obie znajdują się w wyjątkowo złych warunkach mieszkaniowych. Jedna z nich mieszka w suterynie prawie bez okna, druga za Okęciem na Załuskach, poprzednie mieszkanie rodzina opuściła na skutek eksmisji.

Dalszych dwoje dzieci spośród najmniej zaawansowanych: Pietrek i Stefka, należą do rodzin kategorii b, ale obie rodziny odznaczają się przykrą atmosferą moralną przy nie najgorszych warunkach materialnych.

Obie rodziny mieszkają na samych krańcach Ochoty, w warunkach mieszkaniowych gorszych i prymitywniejszych niż większość rodzin badanych dzieci, w dużej odległości od szkoły. Samo przebycie drogi z domu do szkoły na wiosnę i jesień jest już niemalym wyczynem.

Ojciec Pietrka jest znanym kłótnikiem i pijakiem, matka to kobieta opryskliwa i zgryźliwa. Sam chłopiec jest chytry, garnący się do „władz“, zakłamaný, mało rozgarnięty i niezdolny (I. I. w 1930 — 0,88). Życiowo jednak jest zaradny i sprytny. Dla uzyskania pieniędzy na papierosy lub nawet wódkę, Pietrek sprzedaje czasami kości i szmaty, mieszkanie na samych peryferiach miasta sprzyja takiemu „handlowi“.

Stefka należy do rocznika 1920, w I klasie siedziała 3 lata. Po dwóch latach pobytu w szkole była zakwalifikowana do szkoły specjalnej, ale brak miejsca zmusił szkołę do jej zatrzymania. Najmłodszy brat Stefki w wieku lat 5 nie chodził i nie mówił jeszcze. Matka jest praczką. Ojciec nie żyje, drugi mąż matki, furman z zawodu, kłóci się ciągle z córkami swej

żony, dokucza im, nawet bije. Jedna z córek uciekła już z domu przed ojczymem. Matka jest wprawdzie kobietą energiczną, ale twardą i złą, bez krzty zrozumienia ich potrzeb. Stefce nie pozwala chodzić na kursy wieczorne, żeby się nie zadawała z chłopakami. Moje argumenty ucina krótkim zdaniem: „Ja nie umiem pisać i czytać i dobrze jest“. Atmosfera w domu ciężka i brutalna, działa przygnębiająco na dziewczynkę, wyrabia w niej nieufność i skrytość, a szkoła, przeznaczona dla normalnych dzieci, również nie dawała dziewczynce pożądanego, tak niezbędnego odprężenia.

Wreszcie ostatnia dziewczynka z tej szóstki Fela jest dzieckiem rodziny kategorii a. Jest to drugie z kolei dziecko z rocznika 1920 i ona przesiedziała w I klasie trzy lata. Dziewczynka jest mało zdolna (I. I. w 1930 r. — 0,82), dość żywa i ruchliwa. Lekarka II Ośrodka stwierdziła u Feli powiększenie gruczołu tarczowego. Fela ma nadwagę w stosunku do przeciętnej normy — 18,2 kg. Przez pierwsze dwa lata szkolne chorowała na jaglicę i bardzo dużo opuszczała. Rodzice, właściciele niewielkiego domku na krańcu Ochoty, są oboje starzy, matka niepiśmienna. Fela jest najmłodszym dzieckiem. Między nią a bratem starszym jest 8 lat różnicy. Ani rodzice, ani rodzeństwo starsze nie umiało i nie bardzo chciało zajmować się sprawami szkolnymi Feli.

Klasy powtarzane.

Wszystkie dzieci powtarzały, jak wiemy, pierwszy oddział. Tylko jedna dziewczynka nie była w żadnej innej klasie repetentką. 15/20 ogółu powtarzało kurs dwu oddziałów; z nich troje przebywało w tej samej klasie trzy lata, jedno nawet cztery lata. 4/20 badanych repetowało trzy klasy.

Zestawienie poniższe przedstawia rozsiew tych powtarzań:

Powtarzało oddziały z pośród dzieci, które doszły do danego oddziału	I	II	III	IV	V	VI
Chłopcy	$\frac{8}{8}$	—	$\frac{2}{8}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{3}$
w tym po 2 razy				$\frac{1}{6}$		
po 3 razy						
Dziewczęta	$\frac{12}{12}$	$\frac{6}{12}$	$\frac{5}{11}$	—	$\frac{1}{8}$	$\frac{3}{4}$
w tym po 2 razy	$\frac{2}{12}$					
po 3 razy						
po 4 razy		$\frac{1}{12}$				

Ustalenie przyczyn drugoroczności wymaga rozpatrzenia każdego z przypadków z osobna, tym bardziej, że porównanie z danymi innych badań wykazuje pewne różnice. Z góry wyjaśnić je można tym, że dotychczasowe badania, dzięki swej metodzie porównywalne, dotyczą tych, którzy doszli do ukończenia szkoły, wśród dzieci teraz badanych takich nie ma. (Najwyższy odsetek ogółu chłopców powtarzał IV oddział, dziewczynek II-gi.)

W klasach wyższych ujawnił się duży wpływ na drugoroczność zmiany szkoły. Oto wymowne przykłady:

Dwaj chłopcy Michał i Paweł, przeniesieni do innej szkoły, w gorsze warunki, do drewnianych brudnych, ciasnych baraków, „Nie chce się człowiekowi uczyć“, mówili, za to „można doskonale wagarować“.

Dwie dziewczynki, Olka i Hena przeniosły się do szkół w śródmieściu. Jedna z nich, Olka wrażliwa i zdolna (I. I. w 1930 r. — 100), z dobrych warunków domowych, powtarzała w nowej szkole klasę VI, tę, do której przyszła z dawnej szkoły. Mała skarżyła się, że jej było w nowej szkole pierwszy rok b. ciężko, że nie mogła się przyzwyczaić ani do nauczycielstwa, ani do kolegów, że dopiero teraz, w drugim roku czuje się lepiej. Życiorys drugiej dziewczynki przeniesionej, Heny, wyraża tęsknotę i żal za dawną szkołą. Wydaje się zupełnie prawdopodobnym w tym wypadku, że zmiana szkoły wpłynęła na repetowanie klasy.

Narzucą się pytanie, o ile wiek życia i obciążenie obowiązkami domowymi wpłynęło na drugoroczność? Stan faktyczny obrazuje następujące zestawienie:

Powtarzający byli w wieku lat	8	9	10	11	12	13	14	Liczba lat straconych na dziecko
12 dziewcząt ogółem	12	2	5	2	5	3	1	
w tym: w warunkach bytu a	3	1			1			1,6
b	6	1	3	1	2	2	1	2,6
c	3		2	1	3	1		3,0
8 chłopców ogółem	8	—	2	2	3	3	—	
w tym: w warunkach bytu a	2		1	1				2,0
b	3		1	1	1	1		2,3
c	3				2	2		2,3

Warunki bytu wpływają, wedle danych mojego badania, silniej niż inne czynniki. Wymownym przykładem są losy Marysi, jedynej dziewczynki, która po zatrzymaniu się w I oddziale szła dalej bez repetowania. Mimo to Marysia opuszcza

szkołę w r. 1934 w wieku lat 13 po ukończeniu 4 klas, na skutek bardzo ciężkich warunków domowych.

Inteligencja.

W 1930 r. osiemnaścioro dzieci było badanych testami Termama. Jedenaścioro dzieci miało I. I. wahający się między 90—100, a więc zupełnie normalny; sześcioro dzieci 82—89 — zlekka subnormalny i tylko jedna dziewczynka, żydówka b. źle rozumiejąca po polsku — 77.

Z dwojga niebadanych dzieci, Stefka była zakwalifikowana do szkoły specjalnej, zaś Fryma uczyła się przez cały czas pobytu w szkole dobrze, repetowała tylko klasę VI i wyszła ze szkoły z powodu ukończenia przepisowego wieku. Możemy więc przypuszczać, że jej I. I. był w granicach normy.

Gdy uwzględnić zastrzeżenia, zrobione w pierwszym rozdziale, że badania testami odbywały się w niedogodnych i obniżających wyniki warunkach i że testy Termama w obecnej redakcji słownej nie zawsze i nie wszystkie nadają się dla badanego środowiska, można przyjąć, że 18/20 badanych nadawało się do szkoły dla dzieci normalnych.

Pomimo zastrzeżeń co do wartości badań, które przeprowadzałam w r. 1930, próbuję zestawienia ilorazów inteligencji i losów szkolnych. Ze względu na poprzednie rozważania wprowadzam jako tło warunki bytu.

Dzieci pochodzące z kategorii bytu		a		b		c		
które uzysk. ocenę I.I		80—90	90—100	—80	80—90	90—100	80—90	90—100
ukończyły klasy	I						Hela	
	III	Fela			Pietrek		Terenia	Olek
	IV		Złata			Julek		Janek
						Jasia		Marysia
	V				Hena			Karol
Są w VI			Stefek Michał Jadzia Olka					

Jak wynika z powyższego zestawienia, nie występuje wyraźna współzależność losów szkolnych i stopnia inteligencji. I dlatego na podstawie I. I., otrzymanych w 1930 r., trudno byłoby rokować o losach szkolnych dzieci: do klasy VI w 1935 r. doszło 5/11 dzieci o normalnym ilorazie inteligencji i 1/6 o zlekka subnormalnym.

Nie znalazłam również współzależności między stopniem inteligencji a warunkami bytu. Chłopcy o normalnym I. I.

są rozsiani we wszystkich kategoriach bytu; wśród dziewcząt trzy o najniższym I. I. są w kategorii a i b.

W 1935 r. badania psychotechniczne przeprowadzała p. W. Cweigenhaftówna. Ogólne jej uwagi brzmią: „Dzieci badane tworzą grupę dość jednolitą pod względem wieku — bardzo różnorodną co do ilości lat spędzonych w szkole. Testy, którymi dzieci były badane, przeznaczone są do badań grupowych dzieci szóstych i siódmych oddziałów (13—15-letnich). Testy dotyczyły: inteligencji, uwagi, wyobraźni przestrzennej, czynności psychomotorycznych. Ponadto przeprowadzono kwestionariusz dotyczący skłonności. Wyniki badań wypadły b. słabo. Obraz grupy może być jednak niezbyt prawdziwy, ponieważ testy nie były właściwie wybrane. Testy te odpowiednie są dla dzieci szkolnych, przyzwyczajonych do słuchania i wykonywania poleceń. Grupa badana miała trudności z czytaniem (z wyjątkiem pięciorga uczniów), z rozumieniem instrukcji zarówno ustnej jak i pisemnej, niektóre dzieci nie umiały dobrze radzić sobie z trzymaniem pióra lub ołówka. Oceny są bardzo niskie. Przy zastosowaniu norm, używanych przez Poradnię Zawodową nawet 3 zdarza się rzadko.“

Inteligencja 12/18 dzieci została oceniona stopniem najniższym — jedynką, dwójki otrzymało 4 dzieci, trójki tylko dwoje. Stopnie z uwagi były nieco wyższe, tylko połowa wykazała uwagę niedostateczną. Wyniki badania wyobraźni przestrzennej wypadły znów słabiej. Najlepsze oceny wypadły z badania czynności psychomotorycznych.

Jeżeli porównamy w każdej grupie klas stosunek wysokości stopni do ilości dzieci, otrzymamy następujące wyniki: dla grupy I (tj. uczniów szóstego oddziału) — 9; dla II (tych, którzy przeszli piąty i czwarty oddział) — 8; dla III (tych, co nie doszli do czwartego oddziału) — 7½.

W celu dokonania porównań zgodności wyników badań z roku 1930 i badań z roku 1935 wypadło uszeregować badanych wedle procentyli oceny inteligencji z podziałem na wyniki: wyżej średnich, średnie i niżej średnich. Wynik wyżej średni uzyskało dwoje dzieci, średni — czworo i niżej średni — dwanaścioro.

Ocenę wyższą od średniej w r. 1935 uzyskują: Michał (VI kl.) i Fryma (V kl. nie badana testami Termiana).

Przy ocenie średniej zgodność wyników badań inteligencji w latach 1930 i 1935 występuje u: Janka (IV kl.), Julka (IV kl.), Olka (III kl.).

Spośród mających ocenę średnią w 1930 r. niżej średniej otrzymują: Stefek (VI kl.), Paweł (VI kl.), Jasia i Marysia (obie IV kl. skończone).

We wszystkich przypadkach, w których ocena w 1930 r. wypadła poniżej średniej, ten sam wynik dało badanie w 1935 r.

Przy analizie wyników uderza niska ocena Stefka i Pawła, którzy są uczniami VI kl. Paweł otrzymał ocenę wyżej średniej tylko w zakresie psychomotoryki, zaś Stefek w zakresie wyobraźni przestrzennej. Obaj chłopcy mają zamiłowanie do robót ręcznych i zajęć fizycznych.

Wśród dziewcząt o ocenie średniej Olka (VI klasa, a) miała najwyższy w 1930 r. I. I., teraz otrzymuje ocenę wyżej średniej tylko przy badaniu psychomotoryki i wyobraźni przestrzennej.

Czy istnieje jakiś związek pomiędzy ilością klas ukończonych i niższą w 1935 r. niż w 1930 oceną inteligencji? — Nie widać go. Stefek i Paweł obaj dojrżeli do kl. VI, a Jasia i Marysia ukończyły IV kl.

Nie ma również współzależności warunków bytu i kolejnych ocen inteligencji.

W r. 1935 otrzymali
oceny w warunkach

niższe

wyższe

a

Stefek (VI)

(Michał (VI kl.)

b

Paweł (VI kl.) i Jasia (IV kl.)

Fryma (V kl.)

c

Marysia (IV kl.)

III. Stan zdrowia, wskaźniki wzrostu i wagi.

Z całego zespołu danych o stanie zdrowia dzieci wybrałem dla porównania lat 1930 i 1935 wskaźniki wzrostu i wagi, jako dane, najłatwiej porównywalne i możliwe do zestawienia nawet przez laika.

Przeważająca większość dzieci w 1930 r. miała duże niedobory pod względem wzrostu i wagi w porównaniu z przeciętnymi Warszawy, uzyskanymi dla szkół powszechnych.

A więc 15/20 badanych dzieci ma niedobór wzrostu; 16/20 dzieci — niedobór wagi, przy czym procent niedoboru wagi jest wyższy aniżeli procent niedoboru wzrostu. W 1935 roku tylko 9/20 dzieci posiada niedobór wzrostu i wagi, występujący w niższej mierze od analogicznych procentów w 1930 roku.

W okresie pokwitania występuje więc u badanych dzieci wyraźnie tendencja do wyrównywania niedoborów wzrostu i wagi bez względu na tak samo złe jak w poprzednich latach warunki domowe.

Różnice, zachodzące między wiekiem chronologicznym rozwoju, a faktycznym wiekiem wzrostu i wagi, zmniejszają się wydatnie.

Jeżeli zestawimy wiek chronologiczny z wiekiem fizjologicznym, okaże się, że u chłopców w 1930 r. średnia niedoboru

wynosiła — 3,5; w r. 1935 mamy już nadwyżkę; średnia nadwyżki wynosi + 1,1.

Dla sześciorga dzieci z najgorszej kategorii bytu obraz ten w odsetkach jest następujący:

Chłopcy			Dziewczeta		
	1930	1935		1930	1935
Karol	— 11,6	— 1,8	Marysia	— 21,9	— 12,5
Janek	— 6,2	— 1,2	Terenia	— 11	— 5,3
Olek	— 1,2	— 1,7	Hela	+ —	+ 6

Uwaga Claparède'a o samorzutnym wyrównaniu braków fizycznych w okresie pokwitania znajduje tu potwierdzenie.

Uwagi końcowe.

Jakie są wyniki obowiązku szkolnego, pełnionego w opisywanych warunkach? — Jeśli przyjąć za punkt wyjścia stan z r. 1929/30, powinnam była wszystkie badane dzieci w roku szkolnym 1935/36 znaleźć w VII klasie. Tymczasem większość była poza szkołą. Stan faktyczny obrazuje następujące zestawienie:

Wyniki spełniania obowiązku szkolnego	Chłopcy					Dziewczeta				
	III	IV	V	jest w VI		I	III	IV	V	jest w VI
Liczba klas skończonych	2	2	1	3		1	3	3	2	3
w tym										
z kategorii bytu a				2			1			2
b	1	1		1			1	2	2	1
c	1	1	1			1	1	1		

Spośród sześciorga uczniów VI klasy — Stefek i Michał uczą się źle i prawdopodobnie nie dostaną promocji do VII kl., pod koniec roku szkolnego będą musieli szkołę opuścić ze świadectwem pięciu klas na skutek przekroczenia wieku szkolnego. Następna para, Paweł i Ania uczą się wprawdzie dobrze i jest nadzieja, że dostaną promocję do VII kl., ale Anię matka ma zamiar oddać do sklepu na praktykę, zaś Paweł zostanie usunięty z ciasnej i przeludnionej szkoły na Okęciu. Tylko Olka i Jadzia, córki najzamożniejszych rodziców, mają szanse ukończenia 7 klas szkoły powszechnej. Matki obu dziewczynek rozumieją dobrze znaczenie świadectwa i będą się starały o pozostawienie córek jeszcze na rok w szkole, pomimo przekroczenia wieku szkolnego. Jeśli więc Olkę i Jadzię w ostatniej klasie nie spotka nowe niepowodzenie, to tylko one ukończą szkołę powszechną.

Jakie są losy 14/20 badanych dzieci będących poza szkołą? — Zaledwie trzech chłopców, Janek, Julek i Olek jest zapisanych na kursy wieczorne, ale tylko dwu uczęszcza na nie regularnie. Fryma jest w szkole zawodowej. Zawodu krawieckiego mają się uczyć dwie dziewczynki, jedna uczy się sztybelkarstwa na kursach Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet za moją namową i staraniem.

Dziewczęta na ogół pomagają w gospodarstwie, dwie spośród nich prowadzą domy prawie samodzielnie. Chłopcy nie robią nic. Dwóch, Pietrek i Olek zajmują się dorywczo handlem (jeden — cytrynami, drugi — kośćmi i szmatami).

Trudności szkolenia zawodowego i doksztalcania dla młodzieży 14—16-letniej są ogromną bolączką nawet dla dzieci, które szkołę skończyły, dla tych zaś, którym się w szkole nie powiodło, są klęską, skazującą je z góry na próżniactwo. Szczególniej dla chłopców jest to sprawa paląca.

Obawiam się, że 20 badanych dzieci nie odbiegnie zbyt daleko od swych rodziców, ani pod względem wykształcenia ani miejsca w strukturze zawodowej. Formalne spełnienie obowiązku szkolnego nie da wyników.

Współczesne prądy w wychowaniu i kształceniu.

W. B.

Naród filozofów bez filozofii.

Minister nauczania i wychowania publicznego w Niemczech wydał 16 lipca 1937 ustawę, wprowadzającą nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Czytamy tam następujące zdanie:

„W miejsce obowiązującego dotąd egzaminu z filozofii wprowadza się:

1. uwzględnienie problemów filozoficznych związanych z przedmiotem egzaminu zawodowego,
2. kolokwium z zasadniczych zagadnień polityczno-światopoglądowych.“¹⁾

Filozofia ścisła została zatem usunięta z egzaminu państwowego na wydziale filozoficznym. Skończyła się jej rola na uniwersytetach niemieckich. Zarządzenie to budzi co najmniej zdziwienie, jeżeli się rozważy, jakie znaczenie miała właśnie filozofia w rozwoju tych uniwersytetów i w ekspansji kultury niemieckiej.

¹⁾ Die bisher übliche allgemeine Prüfung in der Philosophie wird ersetzt: 1. durch Berücksichtigung der mit dem Fach verknüpften philosophischen Probleme in der Fachprüfung, 2. durch ein Kolloquium über die grundlegenden politisch-weltanschaulichen Fragen. (Richtlinien für die Ausbildung zum Lehramt an höheren Schulen.)

Jej to przede wszystkim zawdzięczają one swe przodujące stanowisko w wieku XIX. Nadawała im blasku i sławy, kiedy z końcem wieku XVIII i z początkiem XIX Kant a potem Herbart rozsławiali w Europie skromny i mało dotąd znaczący uniwersytet w Królewcu, kiedy do nowo założonego w r. 1811 Uniwersytetu berlińskiego nie tylko z Niemiec ale z całej Europy napływała młodzież, aby słuchać wykładów Hegla. Czy trzeba wymienić Schleiermachera, Schopenhauera, Schellinga i innych? Fichte'mu, nawołującemu po klęsce Prus w r. 1807 gromkim głosem w swych *Mowach do narodu niemieckiego* cały naród do konsolidacji i walki z wrogiem, przyznaje nauka wybitną zasługę w dziele odrodzenia narodu i budzenia uczuć patriotycznych w społeczeństwie niemieckim. Filozofia niemiecka stawała tu zupełnie równorzędnie obok literatury i zdobywała podziw świata dla ducha niemieckiego.

Dzisiaj jednym zamachem pióra wyrzuca się filozofię poza nawias. Nie znosi się coprawda dotąd katedr ścisłej filozofii — a jest ich w 23 uniwersytetach niemieckich 30 czy też 31, nie wliczając w to docentur i katedr mieszanych takich jak filozofia z psychologią czy filozofia z pedagogią, gdzie już występuje rodzaj specjalizacji. Katedry jeszcze się ostały, ale wobec tego że młodzież w myśl nowego zarządzenia nie ma obowiązku uczęszczania na wykłady z filozofii i zdawania egzaminu z przedmiotu, zostały one usunięte w szary kąt. Słuchać będą wykładów napewno tylko ci nieliczni, których pociągną szczególne zainteresowania do zagadnień ogólnoludzkich, albo też tacy, którzy będą chcieli sami w przyszłości mieć się tej katedry. Ciasnota wido-ków na przyszłość nie będzie zbyt nęcącym momentem.

Wobec tego że krytyka zarządzeń władz jest w III Rzeszy zupełnie niedopuszczalna, trudno wyrobić sobie zdanie o nastrojach, jakie to zarządzenie budzi wśród niemieckich uczonych. Publicystyka, pozostająca na usługach rządzącej partii, rozważa ten fakt z punktu widzenia publicznej użyteczności, stara się wykazać przyczyny tego zarządzenia jak również odnaleźć dobre jego strony.

Wśród przyczyn niektóre niepozabawione są pikanterii i pewnej dozy złośliwości. Przytacza się np. częste fiasko różnych kandydatów przy egzaminach z filozofii i podsuwa się myśl, czy to nie rodzaj słodkiej zemsty na samej filozofii za własne niepowodzenia przy egzaminie. Ostra cenzura nie pozwala może na dopowiedzenie ukrytej myśli, że wielu z tych, którzy dzisiaj decydują o tych sprawach, sami nigdy nic nie mieli do czynienia z filozofią, a ponieważ w karierze życiowej prześcignęli wszystkich filozofów, uważają filozofię za balast nieprzydatny do niczego w życiu karnego obywatela.

Jako poważny powód wymienia się zagmatwanie różnych systemów w filozofii, brak myśli przewodniej i jednolitej wytycznej w nauce. Wypowiada się

przypuszczenie, że na każdej z 30 katedr traktuje się zupełnie rozbieżne zagadnienia. Prawdopodobnie wszyscy profesorowie wykładają historię filozofii albo chociaż poszczególne jej epoki, ale na tym kończy się jednolitość. Mało który z profesorów tworzy swój własny system, częściej starają się podtrzymać któryś z przekazanych, uzupełniając go najwyżej swymi dodatkami czy też poprawkami. Są więc między nimi wyznawcy Kanta, Hegla, Fichtego, św. Tomasza itp. Zapewne żaden z profesorów nie uwzględnia wszystkich działów filozofii, ustalonych dawnym trybem, jak logika, teoria poznania, metafizyka, etyka i estetyka, nie mówiąc już o historiozofii, filozofii przyrody lub filozofii języków. Z tych działów logikę uznaje się za mniej więcej obowiązującą, chociaż wśród nowszych filozofów są tacy, którzy się nią wcale nie interesują. Czy metafizyka jest w ogóle filozofią, czy też całą filozofię należałoby podciągnąć pod metafizykę, na to niema zgody. Teoria poznania znika coraz częściej z programów; jest to reakcja na jej przodujące stanowisko w ubiegłej erze. Etyki nie wymienia się omal nigdzie jako osobnego przedmiotu. Zasadniczymi problemami historiozofii zajmuje się wielu, ale prawie nikt nie stawia zagadnienia o właściwym celu historii. Najbardziej zaniedbany dział stanowi filozoficzne ujmowanie nowoczesnych nauk przyrodniczych. W niektórych uniwersytetach bierze górę w chwili obecnej antyczne i średniowieczne zagadnienie bytu. Ale i tutaj panują sprzeczne zdania co do tego, w jaki sposób byt człowieka może stać się objektem badań, a spotyka się nawet kategoryczne zaprzeczenia rozwiązalności tego zagadnienia.

Czy wobec takiej gmatwaniny może wypłynąć z nauki filozofii jakaś rzetelna korzyść dla życia publicznego?

Narzucają się więc dwie ewentualności: skończyć definitywnie z tak uprawianą filozofią, albo też — wprowadzić jeden jedyny system filozoficzny jako obowiązujący.

Zapewne ostatnie rozwiązanie szło by po linii obecnego systemu rządzenia i upraszczałoby sprawę, ale absurdalność takiej zasady w dziedzinie filozofii zbyt jaskrawo się narzuca. Nie wypadało tak bardzo upraszczać sobie sprawy, więc sięgnięto do drugiej ewentualności i wyrzucono filozofię z programu egzaminu filozoficznego. Postarano się jednak o jej namiastkę.

Jakżeż ona wygląda?

Stwarza się, jak słyszymy, dwie nowości. Pierwsza z nich to — uwzględnienie problemów filozoficznych, związanych z przedmiotem egzaminu zawodowego.

A jak brzmi uzasadnienie tej nowości?

Otóż — od dziesiątek lat zagraża całości uniwersytetów niebezpieczeństwo rozbicia na mnogą ilość instytutów zawodowych względnie kursów specjalnych. Jako środek zaradny przeciw temu rozbiciu wysunięto z kół filozoficznych projekt, aby filozofia jako nauka o człowieku i świecie stanowiła fundament wszelkich wyższych studiów. Proponowano zatem nawrót do stanu, jaki istniał w uniwersytetach od wieków średnich do końca XVIII wieku, gdzie wobec słabego przygotowania młodzieży do wyższych studiów każdy słuchacz musiał przechodzić dwuletnie studium wstępne z filozofii. Położył mu kres egzamin dojrzałości, wprowadzony do gimnazjów pruskich z końcem XVIII w.

Inni proponowali, aby filozofia stała się u w i e n c z e n i e m studiów zawodowych, rodzajem kopuły nad całym gmachem nauk wyższych. Ponieważ propozycje wychodziły od filozofów, posądza się projektodawców o wykuwanie własnego interesu. Wzwyż wzmiankowane rozbicie i powikłanie systemów filozoficznych wysuwa się jako dowód, że filozofia w dzisiejszym swym stanie nie może być ani fundamentem ani kopułą wszech nauk. Mogłaby być najwyżej jakimś zbędnym ornamentem, szczególnie jeżeli się weźmie pod uwagę takie działy jak fizykę, chemię, nauki rolnicze, medycynę a nawet prawo. Stwierdza się więc — i zapewne nie bez racji — że gdyby zaistniał ogólny przymus studiów filozoficznych, byłby to tylko rozpaczliwy manewr, zdążający do zupełnego stłumienia i zgaszenia wewnętrznego światła filozofii. Zwraca się w ciągu dalszym uwagę na marną rolę, jaką odgrywa obecnie filozofia w akademiach naukowych, gdzie istnieje jako przedmiot ogólnokształcący w wykładach zleconych, umieszczona między nauką fotografowania a ochroną zabytków. Tak potraktowana nie wykazuje żadnej użyteczności.

Obecne postawienie kwestii ma filozofię poprowadzić na inne tory, ma jej wskazać nowe drogi rozwoju.

Ponieważ bardzo wielu ludzi pracujących zawodowo nie zdaje sobie wcale sprawy z istoty swej pracy, filozofia powinna im ją uświadomić i wskazać im, co robią, jakie wyższe ogólne wartości tkwią w ich codziennych wysiłkach. Uczeń będą musiał dopiero wnikać sami i wżywać się w te zagadnienia, aby filozofia ich nie stała się tylko jakąś luźną przyczepką do pewnych zawodów, ale aby wrosła w poszczególne działy pracy zawodowej i wysuwała z nich wartości ogólnoludzkie. Mają to być — nie filozofowie z zawodu — ale ludzie fachu — najlepsi — wybrani dwaj lub trzej z danej branży (Fachwissenschaftler), a więc przyrodnicy, prawnicy, lingwiści, historycy itp., którzy by otrzymali zlecenie wyłożenia swej profesji w filozoficzny spo-

sób i ukształtowanie jej z tego punktu widzenia. Początków już nie brak — i to poważnych, chodzi teraz tylko o to, według jakich zasad rozwinąć ten sposób filozofowania, aby mógł być wprowadzony jako stała instytucja do uniwersytetów i aby mógł być wyzyskany na pożytek młodzieży. Byłby to sposób shumanizowania zawodów praktycznych.

Druga nowość, która występuje jako namiastka filozofii to — kolokwium na temat zagadnień polityczno-swiatopoglądowych.

Tutaj publicystyka ma trudniejsze zadanie, aby zidentyfikować filozofię z światopoglądem, szczególnie jeżeli horyzont tego światopoglądu jest tak ściśle określony słowem „polityczny”. Znajduje wprawdzie w dziełach Dilthey'a i innych określenie światopoglądu użyte jako równoznacznik z systemem filozoficznym, ale ten dodatek polityczny mocno sprawę zacieśnia i komplikuje. Wskazuje się więc na ciasnotę każdego zamkniętego i ustalonego systemu filozoficznego. Jako argument przytacza się poczytne dzieło Karola Jaspersa: *Die Psychologie der Weltanschauungen*, w którym filozof — człowiek o ustalonym światopoglądzie — porównany jest do ślimaka schowanego w swej muszcelce lub do istoty z przyrośniętymi okularami. Filozofowanie miałoby za zadanie wyzwolić go z tej ciasnej skorupki, odczepić te okulary, aby swobodnie mógł spojrzeć wokoło i oceniać zjawiska bez osłonek. Tymczasem bywa tak, że wyzwoleniec czym prędzej urabia sobie skorupkę nowego systemu i czuje się w niej wygodnie i dobrze, a ustaliwszy swój światopogląd, przestaje filozofować.

Szkoda tylko, że tok myśli w tym miejscu się urywa, bo nie wiadomo właściwie, czy to ma być naganą dla filozofii w ogóle, czy może pochwałą dla tworzącego się stanu rzeczy, który chce ludzi odzwyczaić od wszelkiego filozofowania, od wszelkiego tworzenia sobie własnych skorupek. Może to ma być zachętą do przyjęcia tego światopoglądu, który sfabrykowali obecni mocodawcy, tej skorupki na jeden fason i jedną miarę, do której mają być wtłaczane wszystkie ślimaczki, bez względu na ich rozmiary i kształty, bez względu na ich wolę i wygodę?

Filozofia i jej funkcja — filozofowanie — jest jedną z właściwości przyrodzonych człowieka. Filozofuje często i wcale przekonywująco człowiek, który nigdy nie zetknął się z nauką filozofii. Trudno tego nie przyznać, więc stwierdza to publicystyka, ale zamilcza, że filozofia wyzwala myśl ludzką i ducha ludzkiego z więzów i oków, jakie narzucają na niego chwilowe okoliczności, chwilowe autorytety. Nie wspomina, że w pochodzie ku prawdzie nie zna więzów i nie uznaje okoliczności życiowych, zakładających tamy jej postępowi; że nie liczy się z ofiarą wolności osobistej a nawet życia, aby tylko wspiąć

się na wyżyny, które rozszerzają jej widnokrąg i pozwalają spojrzeć z wysokości na zjawiska życia i bytu.

Dzieje pochodzą myśli ludzkiej, historia śmiałego jej wnikania w te zjawiska i zagadnienia stanowią w studiach młodego pokolenia, szczególnie u zdolnych i bystrych jednostek, przełom, moment objawienia i wyzwolenia, a zawsze prawie pobudkę do śmiałego biegu myśli, do pofolgowania jej i szukania własnych dróg i szlaków myślowych. Można się nawet zgodzić na porównanie, że jest to moment tworzenia sobie własnego *azylum* myślowego, w którym człowiek czuje się dobrze i w którym miło mu przebywać. Ile szczerego entuzjazmu z jednej strony, a z drugiej głębokiego i spokojnego zastanowienia się nad sobą, życiem, społeczeństwem i tylu wyższymi zagadnieniami spotykamy u dojrzewającej młodzieży jako wynik zetknięcia się jej z filozofią! Oczywistym dowodem są różne ankiety przeprowadzane wśród młodych ludzi, aby wspomnieć tylko ankietę Instytutu Pedagogicznego w Katowicach z roku 1936.

Zapewne że samodzielne myślenie jest w systemie totalnym zjawiskiem niepożądanym. Zadziwiające jest jednak to, że w narodzie o tak wspaniałych tradycjach w tej dziedzinie przy ustanowieniu tej uchwały można było zlekceważyć doświadczenie życiowe, iż nikt dotąd żadnym zakazem nie zdołał odebrać człowiekowi wolności myślenia. Jest to wolność najcenniejsza z wszystkich. Wrogami jej są wszystkie systemy przymusowe, wszystkie przymusowe światopoglądy — polityczne czy inne. Rodzi ona śmiałość i polot myśli, odwagę samodzielnego sądu i poglądu, stąd też niedowierzanie i strach przed nią w systemach spetryfikowanych.

W Niemczech narodowo-socjalistycznych z góry wyklucza się wszelkie przekraczanie jednostki niezgodne z światopoglądem rządzącej partii. Może tam zaistnieć tylko jeden światopogląd, jeden system myślenia. Co odbiega od jego zasad, pada pod ciosem eliminacji i banicji. Uznany przez władzę wychowawcą młodzieży w szkole średniej i wyższej nie może być zatem filozof, może nim być jedynie człowiek ślepo wierzący w mit III Rzeszy, ślepo posłuszny i praktykujący. Wyznaniem wiary jest właśnie kolokwium z jego politycznego światopoglądu, odbywane w zastępstwie dotychczasowego egzaminu z filozofii ścisłej.

Być może, że twórcy tego paragrafu uważają to za swój genialny wynalazek, od którego rozpocznie się nowa era życia duchowego narodu niemieckiego — jak głoszą to o tylu innych swych pomysłach i poczynaniach w różnych przemówieniach i enuncjacjach przywódcy ruchu. Historia pouczyłaby ich, że jest to wprawdzie śmiały eksperyment, ale już nie nowy, bo wypróbowany w dziedzinie wychowawczej, a szczególnie na terenie szkół wyższych. Już w epoce Metternichowskiej każdy profesor musiał składać swe *credo* jako warunek objęcia katedry.

Inspektor lub podinspektor — partyjny anioł stróż — inwigilował jego wykład i zdawał sprawę nadzorczym władzom z jego prawomysłności, względnie o wszelkich przekroczeniach jej granic, wysnuwanych ze zdań i powiedzeń, do których nie dorastała jego ciasna inteligencja. Już w tej epoce obawiano się filozofów i znoszono katedry filozofii prawa, tzw. prawa natury, bo tematem ich rozważań były uprawnienia wolnościowe każdej jednostki ludzkiej wobec zwierzchnich władz.¹⁾ Już wtedy podnoszono hasło ujednostajnienia myślenia ludzkiego według nakazu politycznego, poddania ducha ludzkiego pod autorytet „tronu i ołtarza“. Tylko że w tym właśnie czasie wybitne umysły niemieckich myślicieli podtrzymywały na uniwersytetach wolność nauki i badań, a pruski minister oświaty Altenstein bronił ich przed systemem politycznym Wittgensteina i jego kreatur. Nie system Metternicha, ale przeciwnie wolność nauki uniwersyteckiej, wolne od autorytetów dochodzenie prawd zjednały Niemcom w świecie opinię narodu o wysokiej kulturze, a ich uniwersytetom sławę placówek naukowego postępu.

Czy obecne zarządzenie wytrzyma próbę życia i niemieckiemu narodowi przyniesie obiecywane im tak szumnie i tak często przywództwo wśród narodów świata, pokaże przyszłość.

H. R.

Nauka psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli.

Znajomość dzieci i młodzieży, a tym samym studium psychologii pedagogicznej stanowi konieczny dział w programie kształcenia przyszłych wychowawców. Podobnie jak nieodzowna jest znajomość różnych gałęzi wiedzy, które stanowią przedmiot nauczania, jak nieodzowne jest powołanie osobiste do zawodu, talent pedagogiczny, właściwości potrzebne autorytetowi, tak też dobry wychowawca nie może się obejść bez znajomości psychiki ucznia. Stąd też wiadomości z zakresu psychologii pedagogicznej stanowią organiczną część przygotowania nauczycieli. Kształtowanie bowiem umysłów wymaga znajomości ich funkcji i ich rozwoju. Zrozumienie tego faktu toruje sobie drogę dopiero w ostatniej dobie, ale i dziś jeszcze psychologia dziecka i młodzieży nie osiągnęła takiej pozycji w programie studiów nauczycieli szkół powszechnych i średnich, jak np. anatomia i fizjologia w przygotowaniu lekarzy. Ten stan rzeczy skłonił Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie do opracowania kwestionariusza na temat nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli, który rozesłano do władz szkolnych, instytutów i do pedagogów krajów kulturalnych. W ankiecie wzięły udział 42 kraje. Kwestionariusz zawierał następujące pytania:

¹⁾ Zob. korespondencję Metternicha w sprawie Uniwersytetu Krakowskiego — wyd. W. Bobkowska. Kraków 1935, s. LXVIII i LXXIII.

1. Czy istnieje w zakładach kształcenia nauczycieli waszego kraju nauka psychologii?

2. W którym roku w programie studiów pedagogicznych przypada ta nauka? — Przed historią wychowania, przed dydaktyką, czy też potem?

3. Komu powierza się naukę tego przedmiotu — czy osobom posiadającym dyplom uniwersytecki do nauczania psychologii, czy filozofii, czy też osobom nie posiadającym specjalnych kwalifikacji?

4. Czy nauka psychologii opiera się wyłącznie na pewnych podręcznikach lub dziełach klasycznych, czy też zawiera ona i osobiste doświadczenia i przyczynki profesora?

5. Jakie książki są w użyciu?

6. Czy nauczanie obejmuje psychologię dziecka, psychoanalizę wychowawczą, doświadczenia psychotechniczne oraz badania testowe inteligencji itp.? Czy też wyłącznie tylko lekcje psychologii ogólnej?

7. Jaka liczba godzin tygodniowo poświęcona jest psychologii?

8. Czy uczniowie sami wykonują doświadczenia psychologiczne? — w badaniach dzieci w klasie — w rozwiązywaniu zagadnień psychologicznych?

9. Jaka jest organizacja eksperymentów, wykonywanych przez uczniów — czy pracują w szkole — w pracowni psychologicznej itd.?

10. Przykłady prac uczniowskich.

Opracowaniem nadesłanych materiałów zajęli się J. Piaget i Edith Meyer.¹⁾ Sprawozdanie obu autorów podajemy w obszerniejszym streszczeniu. Na 42 krajów 41 odpowiedziało, że nauka psychologii jest przedmiotem obowiązkowym w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Jedyne wyjątek stanowi Italia, gdzie dokonana w r. 1923 reforma szkolnictwa usunęła naukę psychologii w seminariach (*Istituto Magistrale*), wprowadzając w jej miejsce lekturę filozoficzną i pedagogiczną. Atoli program studiów obejmuje obowiązkowe obserwacje dzieci w przedszkolu (*Casa dei Bambini*) połączonym z Instytutem pod kierunkiem profesora filozofii i pedagogiki. We wszystkich innych krajach nauka psychologii w Instytutach kształcenia nauczycieli stanowi główny rdzeń studiów. Liczba godzin tygodniowych jest różna, lecz nie to jest istotne, ale metoda pracy, od której zależy, czy ta nauka wchodzi organicznie w całokształt kultury pedagogicznej przyszłego wychowawcy. Jej rola istotna zależy od związania rozważań psychologicznych z życiem dziecka. W tym celu konieczne są systematycznie ułożone obserwacje, ćwiczenia psychologiczne. W przeciwnym razie nauka ta pozostałaby martwą literą. Obserwacje, badania, ćwiczenia, ciągły kontakt duchowy z dzieckiem i młodzieżą przyczynia się do wytworzenia właściwej postawy wychowawczej, ułatwia rozwiązywanie codziennych zagadnień pedagogicznych.

Program psychologii i metody opracowania zagadnień rozwiązano różnie w poszczególnych krajach, przy czym trzeba było

¹⁾ Documents officiels sur l'Enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres. Genève.

pokonać różne trudności. Celem zrozumienia tych trudności w doborze materiału z dziedziny psychologii należy podkreślić trzy istotne momenty. Po pierwsze, że działy psychologii najbardziej ustalone i uzgodnione przez psychologów nie mają zbyt wielkiego znaczenia dla przyszłego wychowawcy. Np. zagadnienia psychologii fizjologicznej, analiza wrażeń i postrzeżeń, które zostały opracowane w sposób bardzo ścisły w licznych dziełach niewiele dają korzyści w pracy wychowawczej i ich szczegółowa znajomość nie jest nauczycielowi potrzebna. Natomiast istotną dlań wartość przedstawiałaby znajomość mechanizmu woli, inteligencji, prawo rozwoju umysłowego lub umiejętność określania indywidualnych uzdolnień. Ale realne zdobycze w tych działach psychologii są dotąd skąpe, a ich interpretacje teoretyczne różnią się znacznie. Czy więc należałoby uwzględnić w programie tylko rezultaty pewne i ogólnie przyjęte, czy też wprowadzić zagadnienia, dotąd sporne wśród danych autorów. Jednym ze sposobów rozwiązania tej trudności byłoby, gdyby uczeń studiujący psychologię pedagogiczną umiał rozróżniać fakty i hipotezy, tj. rezultaty obiektywne i możliwe interpretacje. Uczeń powinien dojść do zrozumienia, że każda gałąź wiedzy, a zwłaszcza jeszcze tak młoda, jak psychologia zawiera liczne trudności realne, podejmuje różne zamierzenia i plany oraz doświadczenia celem wypracowania teorii nieodzownych, chociaż przypuszczalnych.

Następnie zdać sobie trzeba sprawę, że psychologia dziecka i młodzieży daleka jest jeszcze od tego, by można jej nauczać, jak np. uczy się matematyki czy fizyki. Psychologia jest w toku ciągłego przerabiania, kształtowania, jej wyniki mają znaczenie realne tylko w zależności od funkcji metod, za pomocą których je sobie przyswajamy. Uczeń, który by się ograniczył jedynie do wysłuchania kursu psychologii lub też do przeczytania lektur zdobyłby tylko wiedzę książkową, werbalną. Musi on zdobywać wiadomości drogą doświadczeń i poszukiwań, na których oprze fakty i teorie. W ten sposób przyswoi sobie np. pojęcie wieku umysłowego, ilorazu inteligencji, faz rozwojowych, form uwagi lub pamięci, struktury myślenia dziecka itp. Wiedza wyłącznie książkowa jest źródłem licznych błędów i pomyłek pedagogicznych. Wystarczy choćby niewielka praktyka w eksperymentowaniu psychologicznym, aby zrozumieć i ważność tych pojęć, a raczej tkwiących w nich problemów i poznać ich niedostateczność, aby ująć ich rolę poszukiwania, ich charakter nie dogmatyczny, lecz pobudzający w zastosowaniu ich w praktyce życia. Stąd wynikają dalsze trudności w opracowaniu programu psychologii pedagogicznej. Winien on w szerokiej mierze uwzględniać aktywność ucznia, bo tylko wtedy odniesie przyszły wychowawca istotne korzyści; praktyka metod winna mieć przewagę nad pamięciowym przyswojeniem sobie wyników, chociażby ze szkodą dla

systematycznego czy encyklopedycznego przyswojenia sobie wiadomości.

Z dwu poprzednich wynika wreszcie trzecia trudność, która dotyczy zasad wyboru treści i zagadnień. Wiadomo, że poszczególne działy psychologii pedagogicznej nie przedstawiają jednokowej pewności i wartości naukowej, że ścisłość wyników pozostaje niekiedy w stosunku odwrotnym do ich ważności. Z drugiej strony nieodzowna jest znajomość metod praktycznych dla zrozumienia pojęć i przyswojenia sobie faktów. Wobec tego o opracowaniu całości psychologii trudno by myśleć. Jaką drogę należałoby tedy wybrać — czy dążyć należy wszcz, czy też raczej w głąb?

Czyby należało opanowanie całości pominąć na korzyść kilku możliwie pogłębionych zagadnień, czy też przeciwnie? Rozwiązanie tego problemu zależy od zrozumienia zadań przyszłego wychowawcy. One bowiem stanowią treść jego przygotowania. Czy pomocne będą nauczycielowi szkoły powszechnej lub średniej w jego praktyce wychowawczej wiadomości o prawie Webera, o fazach rozwoju pojęcia liczby, czasu, przestrzeni itd., czy też ważniejsze dlań będzie zrozumienie grupy uczniów, jako istot żyjących i rozwijających się, mających swoiste potrzeby? Poznanie i zrozumienie ich potrzeb fizycznych, socjalnych, moralnych i intelektualnych, od których zależy rozwój dzieci, jest podstawą działalności wychowawcy. Otóż nauka psychologii winna zaostrzyć zmysł obserwacji, umiejętność rozwiązywania zagadnień, co mu ułatwi poznanie natury, nawskróś aktywnej rozwijającego się dziecka tudzież działalność wychowawczą i dydaktyczną. Stąd wynikałoby, że mniej ważne jest, czy program zawiera czy też nie całokształt działów psychologii. Jeden dział należycie pogłębiony i przestudiowany z zastosowaniem metody aktywnej mógłby uczniowi dać prawdziwsze wyobrażenie psychiki dziecka, aniżeli pogląd powierzchowny na całość wiedzy psychologicznej. Atoli z drugiej strony wyodrębnienie poszczególnych działów w psychologii nasuwa o wiele więcej trudności, aniżeli np. w fizyce lub w naukach przyrodniczych. Życie duchowe bowiem tworzy całość, której poszczególne funkcje są od siebie zależne i nawzajem się uzupełniają. Poznanie jednej z nich zależy od zrozumienia całości duchowej osobnika. Stąd znów wynikałaby konieczność przerobienia pewnego całokształtu psychologii pedagogicznej. Trudność tę możnaby — zdaniem autorów — pokonać w praktyce w ten sposób, że każda dobrze przerobiona analiza jakiegoś problemu psychologicznego winna wcześniej czy później doprowadzić do spotkania się ze wszystkimi innymi zagadnieniami. Według tych wywodów więc konieczne byłoby uwzględnienie w programie większej ilości działów i problemów, skoro i tak uczeń z nimi się spotkać musi.

W wywodach tych — zdaje się — pomieszane zostały dwa różne pojęcia i dwie różne kwestie: sprawa programu i sprawa metody opracowania zagadnień. Właściwe rozwiązanie byłoby możliwe, gdyby program, nawet dość obszerny miał charakter elastyczny, by pozostawiał nauczycielowi swobodę wyboru treści i zagadnień, których opracowanie zależy przede wszystkim od poziomu umysłowego, od dojrzałości duchowej uczniów, następnie od czasu (ilości godzin), jakie ma do dyspozycji. Rzecz jasna, że każde zagadnienie winno być w miarę możliwości opracowane jak najgruntowniej, ale to jest już kwestią metody, a nie programu.

Odpowiedzi na pytanie 6-te kwestionariusza zawierają dane, dotyczące treści programu psychologii, jej różnych działów. W niektórych programach istnieją różne działy obok siebie, w innych znów można stwierdzić różne kombinacje. Jedne programy zawierają psychologię ogólną (metody badań psychologicznych, zagadnienia świadomości i postępowania, zainteresowania i pracy, wrażenia i postrzeżenia, pamięć, uwagę, inteligencję, uczucia i wzruszenia itd.). W innych znów te same zagadnienia ujęte są z punktu widzenia genetycznego w psychologii dziecka i młodzieży, a więc z uwzględnieniem przedmiotu istotnych studiów przyszłego wychowawcy. Z tego punktu widzenia spotykamy w programach psychologii zakładów kształcenia nauczycieli wszystkich krajów te same zagadnienia, jak np. badanie zachowania się, instynkty, odruchy, przyzwyczajenia, inteligencję praktyczną i refleksyjną, zainteresowania, uczucia, pamięć, uwagę, zabawy, pracę itd.

Większe aniżeli program ogólny zainteresowanie, budzą pewne dyskutowane obecnie lub badane w różnych krajach problemy programowe. Przede wszystkim zwraca uwagę pewne zmniejszenie się znaczenia, jakie dawniej przypisywano badaniom testowym i ich roli w przygotowaniu nauczycieli. Do niedawna całe wykształcenie pedagogiczne zdawało się polegać na inicjacji w zakresie teorii i praktyki testów inteligencji i uzdolnień. Testy Bineta-Simona i ich liczne modyfikacje zdawały się stanowić główny rdzeń programu psychologii pedagogicznej. Obecnie naukę o testach, która jest przedmiotem studiów w większej ilości krajów, sprowadzono do bardziej słusznych rozmiarów. Zrozumiano, że testy posiadają pewną wartość praktyczną w ustaleniu diagnozy psychologicznej, ale nie można ich uważać jako jedyny środek analizy rozwoju umysłowego. Dla wychowawcy nierniej jest ważne poznanie ogólnych aspektów rozwoju umysłowego, społecznego i moralnego uczniów, jak i możliwość porównywania ich uzdolnień indywidualnych. Ustala się opinia, że badania jakościowe posiadają głębszą wartość, a sama metoda testów staje się więcej plastyczna i uwzględnia coraz więcej praw adaptacji i szkolenia. Programy psychologii kładą coraz

większy nacisk na studium myślenia dziecka i młodzieży, głównych faz jego rozwoju i form myślenia, które coraz bardziej wybijają się na plan pierwszy, np. w zakładach kształcenia nauczycieli w Belgii, Francji, Grecji, na Węgrzech, w Argentynie, Kanadzie itd. Wiele programów zawiera takie ważne problemy, jak rozwój zachowania się zmysłowo-ruchowego, rozwój wyobraźni twórczej, pamięci i uwagi, mowy i rysunku, inteligencji praktycznej, logiki i wyobrażenia świata, rozwój uczuć moralnych i religijnych. Autorzy podają dla przykładu Instytuty uniwersyteckie w Wiedniu, Warszawie, Krakowie, Londynie, Edynburgu, Birmingham, Lipsku, Berlinie, Hamburgu, Paryżu i Genewie, gdzie przyszli nauczyciele mają możliwość studiowania rozwoju umysłowego dziecka wspólnie z nauczycielami pracującymi w szkołach. W Niemczech znów zdobywa sobie coraz poważniejsze miejsce studium charakterologii, typologii i rozwoju osobowości. Objaw ten jest reakcją przeciwko psychologii eksperymentalnej, rozbudowanej silnie w poprzednich latach.

Na uwagę zasługuje też coraz większe zainteresowanie się psychologią tzw. dzieci trudnych, co ma niezmiernie znaczenie dla przyszłych wychowawców. W każdej klasie znajduje się zwykle m/w grupka uczniów, których nie można zaliczyć do anormalnych, ale którzy nasuwają pewne trudności wychowawcze, czy to ze względu na cechy swego charakteru (kłamliwi, leniwi, rozpróśzeni), czy też ze względu na wyniki pracy (braki w ortografii, słaba pojętność w matematyce itd.). Ważne więc jest wprowadzenie przyszłych wychowawców w te zagadnienia, które równocześnie oświetlają inny dział psychologii dziecka normalnego i dziecka upośledzonego. Toteż w wielu krajach program psychologii obejmuje obserwacje, problemy diagnostyki i reedukacji dzieci trudnych, przy czym współdziała psycholog szkoły oraz poradnia wychowawcza. W wielu krajach istnieją już dziś poradnie wychowawcze (*Child Guidance Clinics*) w każdym większym mieście, Akademie pedagogiczne, Instytuty, Kolegia w Austrii, W. Brytanii, St. Zjedn. Am. Pnc., Szwajcarii, Polsce itd. uwzględniają w swych programach badania lekarsko-wychowawcze, które wprowadzają studentów w problem psychologii i reedukacji dzieci trudnych. Tak więc zdobywanie wiadomości z zakresu psychologii pedagogicznej opiera się obecnie na żywych przypadkach i wiąże się ściśle z doświadczeniami praktycznymi i z obserwacjami w szkołach i poradniach wychowawczych.

Na wzmiankę zasługuje też opinia i dyskusja w sprawie pojęcia psychonalizy wychowawczej w programach kształcenia nauczycieli. W jednych krajach, np. w Kanadzie, Boliwii, Estonii, Szwajcarii, w Unii Płd. Afrykańskiej przeważa opinia, że tylko psychoanaliza jest prawdziwą psychologią, oddającą duże usługi wychowaniu i nauczaniu, zwłaszcza wychowaniu moralnemu, w innych znów krajach panuje przekonanie, że metoda

psychoanalityczna jest pozbawiona wartości naukowej i niebezpieczna w zastosowaniu w praktyce wychowawczej. Obok tych dwu biegunowych opinii ustala się stanowisko umiarkowane, według którego metoda psycholanalityczna, nie będąc stosowana praktycznie, odsłania nowe dziedziny psychiki dziecka, daje nowy pogląd na życie duchowe i ułatwia zrozumienie przejawów psychicznych, wobec których psychologia dawniejsza była bezradna. Stąd też informacje pedagogiczne w ujęciu psychoanalitycznym udzielane przyszłym wychowawcom rozszerzają ich perspektywę wychowawczą, o ile są oparte na gruntownym wykształceniu psychologicznym.

Programy psychologii pedagogicznej wielu krajów uwzględniają też psychologię dzieci niedorozwiniętych umysłowo lub moralnie. Atoli rozwiązanie tego zagadnienia polega na organizowaniu zakładów specjalnych, kształcących wychowawców dzieci niedorozwiniętych, tak jak to jest w naszym kraju, w Belgii itd. Zorientowanie jednak w tej dziedzinie potrzebne jest każdemu nauczycielowi. Znane systemy edukacji np. Decroly'ego, Montessori mają swe źródło w badaniu i wychowaniu dzieci niedorozwiniętych. W oparciu o analizę patologii dziecięcej tych systemów rozwijali twórcy podstawy pedagogiki i wychowania dzieci normalnych.

W Anglii i w Polsce coraz silniej zaznacza się rozwój psychologii socjalnej. Zadaniem jej jest badanie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży na podłożu ich środowiska rodzinnego, gospodarczego i kulturalnego. W szczególności przedmiotem badania są wpływy czynników środowiskowych na rozwój uczuć moralnych i na rozwój inteligencji osobnika. W wielu krajach, jak w Austrii, Szwajcarii, Kanadzie, Japonii w zakres programu psychologii wchodzi psychotechnika, mająca na celu zaznajomienie przyszłych nauczycieli z metodami badania uzdolnień oraz z problemami orientacji zawodowej uczniów kończących szkołę elementarną lub średnią ogólnokształcącą. Tak więc w programach psychologii pedagogicznej różnych krajów zawarte są różne działy psychologii, które spełniają ważne zadanie w kształtowaniu osobowości wychowawcy. Atoli największe znaczenie pod tym względem mają problemy dotyczące wychowania dzieci trudnych oraz doświadczenia w klasie i poradni wychowawczej, oparte na analizie konkretnych wypadków.

W analizie metod stosowanych w nauczaniu psychologii pedagogicznej w różnych krajach wyróżniają autorzy trzy sposoby i ich różnorodne kombinacje zdobywania wiedzy psychologicznej. Jednym z nich to wykłady *ex cathedra*, drugi polega na ćwiczeniach praktycznych organizowanych przez danego profesora, trzeci wreszcie wprowadza studenta do samodzielnych poszukiwań, umożliwia mu badanie osobników wybranych pod kierunkiem profesora, ale z pozostawieniem mu pewnej swobody i ini-

cjatywy. Wybór jednej ze wspomnianych metod pozostaje w ściślejszej zależności od typu i charakteru programu psychologii pedagogicznej, od jego konstrukcji i treści. Tam, gdzie poszukiwania indywidualne ustępują miejsca wykładowi, ujawnia się tendencja do przerobienia możliwie obszernego programu, do opracowania wszystkich ważniejszych działów psychologii pedagogicznej. W innych znowu krajach wybija się na plan pierwszy demonstracja badań testowych lub ćwiczeń w pracowni psychologicznej organizowanych przez profesora, podczas gdy obserwacje studentów mają charakter bierny. Tylko w niewielkiej ilości krajów zdobyła sobie powszechne uznanie metoda, mająca na celu aktywną inicjację studentów, stopniowe wprowadzanie ich w poszukiwania samodzielne. Praca indywidualna studentów postępuje powoli i stopniowo, nie obejdzie się tu bez metody prób i błędów, ale jest to najpewniejsza droga do zdobycia wiedzy i poznania psychiki dziecka. O ile student wykona samodzielnie jedną pracę doświadczalną, wymagającą dłuższych poszukiwań, wtedy z łatwością zorientuje się przy pomocy lektury i kursu wykładów w całości psychologii i niewątpliwie wniknie w jej zagadnienia głębiej, aniżeli wyłącznie przy pomocy wiedzy książkowej. I tutaj rolę swą spełnić by mógł odpowiedni podręcznik.

Tematem prac studentów i przedmiotem ich poszukiwań może być jakieś doświadczenie psychologiczne, prowadzone systematycznie przez czas dłuższy, ale bez jakichkolwiek tendencji do zdobycia jakichś nowych przyczynków o charakterze naukowym. Tematem takim może być np. analiza słownika jednego dziecka lub grupy uczniowskiej na podstawie kilkutygodniowej obserwacji, opis rozwoju zabaw dziecięcych, rysunków lub ulepień w związku z rozwojem inteligencji, analiza skojarzeń wyobraźniowych danej grupy uczniowskiej, ich zachowanie się w grupie, ich tempo i rytm pracy i zmęczenia, badania testowe (inteligencji, uwagi, pamięci, uzdolnień) w grupie dzieci itp. Inny sposób postępowania polega na tym, że student obiera sobie pracę i ma dojść do wyników osobistych, do własnych chociażby skromnych przyczynków. Student staje wobec konkretnych trudności w dziedzinie psychologii i metoda taka wprowadza go w problemy, ułatwia mu poznanie techniki i zasad teoretycznych nauki. Możliwe to jest w instytutach, w których praca naukowa jest dobrze zorganizowana, jak np. w Instytucie genewskim.

Oczywista, jak w innych dziedzinach nauczania, tak i w psychologii pedagogicznej czynnikiem decydującym jest osobowość profesora, jego kompetencja, przygotowanie naukowe i zdolności dydaktyczne. W tych krajach, gdzie kształcenie opiera się na samodzielnych pracach młodzieży, profesorami psychologii pedagogicznej są z reguły osoby, mające specjalne kwalifikacje w zakresie psychologii dziecka i młodzieży. Kształcenie przyszłych

nauczycieli odbywa się w tych krajach w Instytutach uniwersyteckich. Tam zaś, gdzie nauczanie psychologii opiera się głównie na wykładach i gdzie ćwiczenia praktyczne stanowią tylko uzupełnienie kursu, profesorami są zazwyczaj osoby, mające wystarczające przygotowanie w zakresie filozofii i psychologii. Z konstrukcją programu i metod, z kwalifikacjami nauczycieli wiąże się ściśle sprawa podręczników i książek z zakresu psychologii. Nauczanie psychologii, oparte na samodzielnych pracach uczniów, posługuje się podręcznikiem jako instrumentem informującym, jako pewnego rodzaju zarysem encyklopedycznym. Głównym zaś instrumentem pracy są dzieła specjalne, o charakterze monograficznym, związane z poszukiwaniami. Przeciwnie zaś, gdzie nauczanie ma charakter więcej doktrynalny, tam podręczniki i ogólne dzieła wspierają kurs systematyczny stojący na różnym poziomie i ujęty w różnej formie, czego odzwierciedleniem jest literatura dydaktyczna najgłówniejszych krajów świata.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Kantonie genewskim powierzone jest tamtejszemu uniwersytetowi, w ramach którego istnieje Instytut naukowo-wychowawczy (*Institut J. J. Rousseau*). Studenci przerabiają psychologię ogólną i psychologię dziecka (rozwojową), nadto obierają spośród 9 działów psychologii 3 zależnie od swych zainteresowań, np. psychologię niedorozwiniętych, poradnictwo zawodowe, technikę psychologiczną lub inne. Przedmiotem egzaminu oprócz trzech wybranych gałęzi jest nadto psychologia dziecka, którą może zastąpić przedstawiona praca oparta na samodzielnych poszukiwaniach. Pracę tę wykonuje student mniej więcej w ciągu roku pod kierunkiem profesora lub instytutu, któremu co pewien okres przedstawia wyniki. Po 2 latach studiów teoretycznych przyszły nauczyciel odbywa roczną praktykę w szkole, gdzie ma wykazać, czy potrafi umiejętnie stosować zdobytą wiedzę. Po przedstawieniu pracy i odbyciu praktyki, a więc po trzechletnich studiach otrzymuje dyplom Instytutu.

Nauka psychologii pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli osiągnie tylko wtedy cel, tzn. umożliwi przyszłemu wychowawcy zdobycie kultury pedagogicznej, jeśli oprze się na odpowiednim przygotowaniu w zakresie pełnej szkoły średniej, na głębszych podstawach kultury ogólnej, na dojrzałości duchowej młodzieży. Studia zawodowe przyszłych nauczycieli szkół powszechnych winny tedy być oparte na programie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej i trwać winny trzy lata. Istniejące u nas od r. 1928 dwuletnie pedagogia, utrwalają się, powiększają liczbowo na podstawie ustawy ustrojowej z r. 1932 jako typ zakładu kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, do którego przyjmuje się młodzież po 18 r. ż., posiadającą ukończone 8-kl. gimnazjum, w przyszłości liceum ogólnokształcące. Dotychczasowe 10-letnie doświadczenia wykazują konieczność

tworzenia jednolitych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie szkół wyższych i rozszerzenia okresu studiów do lat trzech. Taka organizacja zakładów oraz dbałość o przygotowanie profesorów, mających wysokie kwalifikacje naukowe i pedagogiczne, umożliwi przyszłym nauczycielom szkoły powszechnej zdobycie głębszej kultury zawodowej.

Wiadomości bibliograficzne.

Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa. Tom I. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych. Opracowali: Dr Z. Kwiatkowski i Dr St. Białas. Wydawnictwo zalecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku władz szkolnych. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937. Str. 258, zł 3.

Pragnąc zapobiec powszechnie odczuwanej potrzebie oraz czyniąc zadość zdawną wysuwany postulat nauczycielstwa polskiego, Państw. Wyd. Książek Szkolnych podjęło w porozumieniu z Min. W. R. i O. P. wydawnictwo cyklu broszur, zawierających przepisy z zakresu administracji szkolnictwa.

Jako pierwszy tomik z tego cyklu ukazały się „Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych”. Książka zawiera obfity materiał tekstów ustaw, rozporządzeń i okólników władz szkolnych, podzielony na pięć następujących działów: 1. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych, 2. Egzamin praktyczny nauczyciela publicznych szkół powszechnych, 3. Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie, pedagogia, instytuty, kursy wakacyjne, 4. Przepisy uposażeniowe pozostające w związku z kwalifikacjami, 5. Orzeczenia Najwyższego Trybunału Administracyjnego.

Materiał ten po raz pierwszy zebrany i uporządkowany w osobnym wydawnictwie odda niewątpliwie duże usługi nauczycielstwu.

W przygotowaniu a częściowo w druku znajdują się dalsze tomiki „Zbioru przepisów”, poświęcone kwalifikacjom do nauczania w szkołach średnich i w zakładach kształcenia nauczycieli, administracji publicznej szkoły powszechnej, ustrojowi i organizacji szkolnictwa oraz prawu szkół prywatnych.

R. Millerówna i M. Rostkowska: **Pierwsza klasa pracuje. Elementarz miejski.** Państw. Wyd. Ks. Szkol. Lwów 1937. Str. 136. Kilkaset rysunków w tekście. Dwubarwna okładka St. Bocianowskiego. Cena zł 0.60.

R. Millerówna i M. Rostkowska: **Pierwsza klasa pracuje. Elementarz wiejski.** Państw. Wyd. Ks. Szkol. Lwów 1937. Str. 136. Kilkaset rysunków w tekście. Dwubarwna okładka W. Siemiątkowskiego. Cena zł 0,60.

Oba te podręczniki reprezentują zupełnie nowy, odrębny od dotychczasowych typ elementarza. Rozwój dotychczasowych elementarzy szedł po linii udoskonalenia metody nauki czytania i pisania. Dbano o coraz dokładniejsze stopniowanie trudności, o coraz lepszy dobór wyrazów podstawowych, o uprzystępnienie procesu analizy itp. Ułatwiono dziecku nie tylko technikę czytania, ale stopniowo zaczęto podkreślać i znaczenie treści tekstów elementarza. Czytanki zostały zgrupowane wokół tematów, które podaje program języka polskiego. Nowy elementarz pt. „Pierwsza klasa pracuje”, idąc po tej linii ewo-

lucji, rozszerza jednak rolę elementarza, stawiając sobie nowe zadanie: związać naukę czytania i pisania z całością pracy w klasie I.

Autorki, wychodząc z założenia, że zajęcia praktyczne są dla dziecka 7-letniego jednym z najbardziej kształcących i interesujących przedmiotów, dały w swym podręczniku zarys całości pracy w klasie I opartej na zajęciach praktycznych. Nauka czytania i pisania złączona została organicznie z ogólnym planem pracy. Tak pomyślana książka przekracza ramy elementarza i staje się książką o pracy w klasie I.

K. Kosiński i L. Rygier: **Przemiany. Książka polska dla I klasy gimnazjalnej.** Państw. Wyd. Ks. Szkol. Lwów 1937. Str. 316, ilustr. około 50. Cena zł 2,80.

Książka ta jest pierwszym ogniwem zamierzonego cyklu, który ma objąć wszystkie klasy gimnazjalne. Obfity i zastosowany zasadniczo do wymagań programu dobór czytanek ujawnia niewątpliwie dbałość o wysoki poziom literacki i znaczne urozmaicenie w zakresie rodzajów prozy i poezji. Czytanki zaznajamiają młodzież z najważniejszymi przejawami życia starożytnego Wschodu, klasycznej Grecji i Rzymu oraz wczesnego średniowiecza. Zgodnie ze wskazówkami programu uwzględniono szczególnie świat mitów, postaci bohaterskie, przykłady tężyzny fizycznej i duchowej, wzory cnót obywatelskich itp. Utwory prozaiczne i poetyckie, osnute na tle życia polskiego w przeszłości i teraźniejszości, łączą się z poprzednimi treściowo lub ideowo w sposób możliwie prosty, starannie unikający wszelkiej sztuczności.

Czynnik wychowawczy rozwinięty jest w książce z wyrazną troską o zakres i rozmaitość zagadnień, przy czym na wyróżnienie zasługują umiar i ostrożność; podkreślić należy również pogłębienie tonu społecznego książki, z której starano się usunąć wszelki banał i konwencjonalizm moralizatorski. Poza tym zarówno treść jak i układ książki zdradzają szacunek dla indywidualności nauczyciela. Nie ma tu nic apodyktycznego, nic narzuconego z góry; zawarty w „Przemianach” materiał literacki jest tak dobrany i ułożony, by każdy mógł z niego korzystać zgodnie z upodobaniem i według właściwej mu metody nauczania.

Przyroda i Technika. Czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Redakcja: Dr Helena d'Abancourt-Koczwarowa. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas.

Łutowy numer „Przyrody i Techniki” oprócz artykułów i notatek z rozlicznych dziedzin nauk przyrodniczych i technicznych umieszcza w ostatnim numerze **Poradnik Przyrodnika**, który ma na celu zwrócenie uwagi fotografującym przyrodnikom na konieczność doskonalenia techniki fotograficznej i wykorzystywania wszelkich najnowszych zdobyczy fotografii dla podniesienia poziomu zdjęć, które mogą mieć wielkie znaczenie jako dokumenty przyrodnicze w literaturze zarówno naukowej jak i popularnej. W ostatnich numerach daje się też zauważyć tendencja rozszerzania działu: „Co się dzieje w Polsce?”. W końcu numeru znajdujemy jak zwykle słowniczek wyrazów obcych i terminów naukowych, które ułatwiają czytelnikom zrozumienie treści numeru. Liczne ryciny, wykresy i mapki w liczbie 35 przyczyniają się również do ułatwienia lektury.

„Metodyka Biologii”. Organ Ognisk Metodyki Biologii, dodatek do czasopisma „Przyrody i Techniki”.

Ostatni numer „Metodyki Biologii” przynosi wartościowy artykuł inż. A. Podgórskiego o realizacji programu gimnazjalnego, lekcje o nerkach i skórze. Zestawiono tam potrzebne pomoce szkolne, przebieg lekcji i ich wyniki w sposób jasny i przejrzysty.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Marian Falski. Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa 1937.

Polska Akademia Umiejętności. Listy Bronisława Trentowskiego (1836—1869). Zebrał i do druku przygotował Stanisław Pigoń. Kraków 1937.

Sergiusz Hessen. Szkoła i demokracja na przełomie. Przełożył Dr Adam Zieleńczyk. Nakł. „Naszej Księgarni“ Z. N. P. Warszawa-Wilno 1938.

Ks. Walerian Adamski. Kultura i jej dziedziny. Poznań 1938. Sp. Akcyjna „Ostoja“, Księgarnia i drukarnia.

Dr Z. Kwiatkowski i Dr St. Białas. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937.

S. Helena Leśniewska. Doksztalcenie wychowawców zakładów opiekuńczych. Z przedmową H. Radlińskiej. Prace Sekcji Społ.-Ośw. Wyd. Ped. Wol. Wszechnicy Polskiej. Warszawa 1937.

Bogdan Suchodolski. Liceum ogólnokształcące. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa.

Ignacy Schreiber. Ściaga w praktyce szkolnej. Księgarnia „Nauka i Sztuka“. Kraków 1938.

Wydawnictwo Ogniska met. historii w Poznaniu pod redakcją Dr Wisławy Knapowskiej. Szlakiem wieków. Źródła do nauki dziejów Polski na tle regionalizmu wielkopolskiego. Nakł. Okr. Bibl. Ped. Kuratorium Okr. Szkol. Poznań 1937.

Encyklopedia Wychowania. Tom III, z. I—IV, poświęcony organizacji wychowania publicznego młodzieży. Pod redakcją Prof. Dra Stan. Łempickiego. Wydawnictwo Naszej Księgarni Z. N. P. Warszawa 1937—38.

Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury. Tom V, r. 1937. Pod redakcją Prof. Dra Zygmunta Łempickiego. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa.

Bulletin International de la Société Scientifique de Pédagogie. Vol. I. Varsovie 1938.

STANISŁAW SKRZESZEWSKI.

Spółeczna struktura szkolnictwa polskiego

(*Na marginesie wydawnictwa Min. WR i OP: Dr M. Falski, Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*)

Mamy do dyspozycji nową fundamentalną pracę *Dra Mariana Falskiego* z dziedziny statystyki szkolnej oświetlającą wpływ środowiska społecznego, z którego młodzież pochodzi, na poziom i kierunek jej kształcenia. Nie można przejść spokojnie obok tej publikacji podstawowej dla problemu struktury społecznej naszego szkolnictwa. Praca ta winna się stać podstawą rozległych studiów, rozmyślań i wniosków ze strony tych, którym nasza przyszłość a w szczególności los naszej kultury nie jest obojętny.

Dla badań nad wpływem środowiska społecznego na kształcenie młodzieży bardzo istotny był problem typologii środowiskowej. W kwestionariuszach bowiem, które każda szkoła musiała wypełnić, trzeba było wskazać podział środowisk na pewne charakterystyczne typy. Celem rozwiązania tego problemu w porozumieniu z Głównym Urzędem Statystycznym (celem uzgodnienia z zasadami przyjętymi przy powszechnym spisie ludności w 1931 r.) wprowadzono klasyfikację zawodu i stanowiska rodziców młodzieży na 32 pozycje*), które autor

*) I. Rolnictwo: 1. właściciele i dzierżawcy powyżej 50 ha, 2. właściciele i dzierżawcy 15—50 ha, 3. właściciele i dzierżawcy 5—15 ha, 4. właściciele i dzierżawcy do 5 ha, 5. pracownicy umysłowi, 6. robotnicy. — II. Przemysł i górnictwo: 7. przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I—VII kategorii), 8. przedsiębiorcy mniejsi i rzemieślnicy samodzielni (nie najemni), 9. pracownicy umysłowi, 10. rzemieślnicy najemni, robotnicy i chałupnicy. — III. Handel i ubezpieczenia prywatne: 11. przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I i II kategorii), 12. przedsiębiorcy mniejsi, drobni sprzedawcy, 13. pracownicy umysłowi, 14. robotnicy i służba. — IV. Komunikacja i transport (przedsiębiorstwa państwowe, samorządowe i prywatne łącznie z kolejami państwowymi i samorządowymi oraz z pocztą), 15. przedsiębiorcy, 16. samodzielni (szoferzy, furmani, przewoźnicy itp.), 17. urzędnicy i pracownicy umysłowi, 18. niżsi funkcjonariusze, robotnicy i służba. — V. Służba publiczna: A) administracja państwowa, samorządowa i innych związków publiczno-prawnych; 19. profesorowie i nauczyciele szkół publicznych, państwo-

w niektórych wypadkach łączy w 15*) lub 8 względnie 6 grup społeczno-zawodowych.

Metoda statystyczna opracowywania zagadnień społecznych wymaga dużej ostrożności, liczby są narzędziem niezwykle wdzięcznym, ale równocześnie dość kapryśnym i mściwym. Błędy popełnione u podstaw, np. przy zbieraniu materiału wybuchają nieoczekiwanie pod koniec przy zestawianiu wyników paradoksalnymi wnioskami. Nigdy nie ma dość kontroli. Dla zaspokojenia sumienia bardzo ważny jest dla czytelnika szczegółowy opis metody pracy zarówno w okresie układania kwestionariusza, zbierania materiału, jak i opracowywania danych statystycznych.

Formularze statystyczne zbierano w r. 1935/36. Otóż data zbierania względnie wypełniania dat statystycznych ma dla nas duże znaczenie, a w szczególności ma duże dla nas znaczenie wiadomość: czy formularze wypełniano z początkiem roku szkolnego wdg liczby zapisanych do szkoły uczniów, czy z końcem roku szkolnego wdg liczby uczniów faktycznie uczęszczających. Jak duże ma to nie tylko teoretyczne ale również praktyczne znaczenie, świadczy fakt, że za podstawę organizacji szkoły powszechnej przyjmowano kolejno liczbę dzieci w wieku szkolnym (rozp. z 1922 r.), liczbę dzieci zapisanych do szkoły (rozp. z 1928 r.), liczbę dzieci uczęszczających do szkoły (okólnik z 1935 r.). Rozpiętość pomiędzy datami statystycznymi może być bardzo duża w zależności od tego, co brano za podstawę i kiedy formularze wypełniano.

wych i samorządowych, 20. urzędnicy i pracownicy umysłowi, 21. niżsi funkcjonariusze i pracownicy fizyczni, B) wojsko, K. O. P., policja, straż graniczna i więzienna: 22. oficerowie, 23. podoficerowie i szeregowcy. — VI. Inne zawody: 24. profesorowie i nauczyciele szkół prywatnych, 25. duchowni, 26. wolne zawody (wolno praktykujący lekarze, adwokaci itp.), 27. emeryci i inwalidzi (otrzymujący zaopatrzenie, rentę ze skarbu państwa, od samorządu, od instytucji ubezpieczeń społecznych oraz z innych funduszy emerytalnych), 28. kapitałiści i rentierzy, 29. służba domowa; inne zawody: 30. samodzielni (nie-najemni), najemni: 31. pracownicy umysłowi, 32. pracownicy fizyczni (wyrobnicy).

*) I. Burżuazja: a. przemysł, handel, komunikacja (7, 11, 15), b. rolnictwo (1). — II. Drobnomieszczaństwo (8, 30, 12, 16). — III. Warstwa włościaństwa: a. właściciele 15—50 ha (2), b. właściciele 5—15 ha (3), c. właściciele do 5 ha (4). — IV. Inteligencja pracująca: a. wolne zawody (26), b. najemni umysłowi w instytucjach publicznych (17, 19, 20, 22, 24, 25); c. najemni umysłowi w przemyśle, handlu, prywatnej komunikacji (9, 13, 31); d. najemni umysłowi w rolnictwie (5). — Warstwa robotnicza: a. niżsi funkcjonariusze (18, 21, 23); b. służba domowa (29); c. robotnicy w przemyśle, handlu i inn. (10, 14, 32); d. robotnicy rolni (6). — VI. Rentierzy (27, 28). (Liczby w nawiasach odpowiadają odpowiednim pozycjom klasyfikacji poprzedniej.)

W zakresie dat statystycznych dotyczących szkolnictwa powszechnego ujęcia jasnego i szczerego wymaga sprawa klas dwuletnich względnie trzechletnich w szkołach niżej zorganizowanych. Nie jest rzeczą obojętną dla interpretacji dat statystycznych o szkolnictwie powszechnym, że przez uczniów kl. IV rozumieć należy również uczniów trzech roczników kl. IV w szkołach pierwszego stopnia organizacyjnego. Wiadomość ta wymaga szczególnego podkreślenia, ponieważ 1° mamy ogromną ilość szkół niżej zorganizowanych, 2° suma uczniów kl. IV powinna być „formalnie” znacznie większa od sumy uczniów kl. I.*)

Uważny i ostrożny czytelnik wyczuje prawdopodobnie brak w tym wydawnictwie rozdziału wstępnego, w którym wszechstronnie byłaby omówiona technika zbierania i opracowywania materiałów.

Przejdźmy z kolei do przeglądu wyników oraz metod opracowania materiału i obrazowania struktury społecznej szkolnictwa w Polsce, stosowanych przez autora.

Daty statystyczne zebrane w r. szkolnym 1935/36 i dotyczące tego roku zestawia autor w dwóch zasadniczych płaszczyznach: przedszkolnej i szkolnej. W obrębie szkolnictwa wyróżnia autor: 1. szkoły powszechne, 2. szkoły średnie ogólnokształcące, 3. seminaria ochroniarskie i nauczycielskie, 4. szkoły i kursy zawodowe, szkoły dokształcające zawodowe, 5. szkoły artystyczne, 6. pedagogia, wielkie seminaria duchowne, szkoły wyższe. Każdemu szkolnictwu poświęca autor specjalny rozdział, nadto osobny rozdział poświęca dzieciom rozpoczynającym naukę, osobny uczniom przedszkoli i osobny omówieniu ogólnego obrazu kształcenia młodzieży z różnych środowisk.

Za daty statystyczne podstawowe dla rozważań nad strukturą społeczną szkolnictwa przyjmuje autor dane dotyczące ogółu dzieci rozpoczynających naukę w danym roku szkolnym, „jako tej warstwy, która staje corocznie do startu na polu kształcenia się” (str. 4). Liczba jednak dzieci rozpoczynających naukę w danym roku szkolnym jest trudna do ustalenia, nie mamy bowiem „danych bezpośrednich”; „możemy z pewnymi zastrzeżeniami sądzić o tym na podstawie środowiska uczniów I klasy szkół powszechnych” (str. 4). Zastrzeżenia polegają na tym, że 1° część dzieci pobiera dłużej lub krócej naukę w domu i wchodzi od razu do wyższych klas szkoły powszechnej, 2° do kl. I uczęszczają poza pierwszorocznymi również repetenci. „Obie te grupy dzieli przede wszystkim różnica natury ilościowej: mianowicie liczba ucz-

*) Mimo że znajdujemy wzmianki na ten temat na str. 22 i 26, to jednak explicite rzecz została wyjaśniona dopiero w rozdziale ostatnim na str. 60.

niów I klasy, ze względu na znaczną liczbę drugorocznych a nieznaczną liczbę dzieci, uczących się w domu, przewyższa liczbę dzieci, zaczynających w danym roku naukę" (str. 4). Otóż nasuwają się wątpliwości dotyczące słuszności powyższej oceny tych liczb. Statut Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich postanawia bowiem w § 85, że „pozostawienie ucznia w klasie I na rok drugi może nastąpić wtedy jedynie, gdy uczeń wskutek zbyt słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II". Zatem w myśl statutu liczba repetentów w klasie I powinna być raczej minimalna, a w każdym razie wymaga ona dokładniejszego oświetlenia (liczba repetentów w klasie pierwszej byłaby niezmiernie pouczająca, ponieważ rzuciłaby również światło na nasze potrzeby w zakresie szkolnictwa specjalnego).

Ogół uczniów rozpoczynających naukę rozбивa autor na szereg pozycji w zależności od zawodu i stanowiska społecznego ojców tych dzieci. Dane te mają dla rozważań autora znaczenie podstawowe, ponieważ środowisko społeczne uczniów różnych szkół i różnych poziomów nauki porównywa ze środowiskiem uczniów kl. I szkół powszechnych, a to „w tym celu, ażeby z różnicy tych środowisk wywnioskować, w jakiej mierze poszczególne grupy społeczne objęte są nauką w różnych szkołach na różnych poziomach" (str. 10).

Szczegółową analizę rozpoczniemy od przeglądu struktury społecznej wychowanków *przedszkoli*.

Najpierw nasuwa się pytanie: jakie zakłady podpadają pod nazwę przedszkola? czy rozmaitego typu ochronki najczęściej rozpowszechnione podpadają pod to pojęcie, czy nie? W publikacji nie znajdujemy bezpośrednich danych dla odpowiedzi na postawione pytanie. Ustawa o ustroju szkolnictwa w art. 4 powiada, że „dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków". Z takiego sformułowania wynika, że istota przedszkola jako zakładu wychowawczego sprowadza się do stwarzania „odpowiednich warunków" dla rozwoju psychicznego dziecka w wieku przedszkolnym. Czy zakłady omawiane w wydawnictwie stwarzają te warunki i w jakiej mierze zbliżają się do typu przedszkoli, możemy wnioskować pośrednio na podstawie wiadomości, kto zakład utrzymuje. Usprawiedliwione wydaje się mniemanie, że zakłady publiczne i utrzymywane przez osoby prywatne można uważać za przedszkola, zaś zakłady utrzymywane przez „instytucje i organizacje" obejmują prawdopodobnie również ochronki, a przez to jako przedszkola wymagają ostrożności w ocenie.

Rola społeczna przedszkoli jako zakładów wychowawczych polega na ułatwieniu dziecku startu w życiu szkolnym. Im w lepszych warunkach domowych żyje dziecko, tym potrzeba dobrego przedszkola dla niego jest mniej ważna, natomiast potrzeba ta wzrasta, staje się istotnym czynnikiem powodzenia szkolnego, im bardziej dziecko jest w domu zaniedbane, w im gorszych żyje warunkach, im mniej ma bodźców do rozwoju.

Badania statystyczne wykazują, że u nas co dziesiąte dziecko uczęszcza do przedszkola. Porównując procentowy stosunek dzieci w przedszkolach do liczby dzieci uczęszczających do kl. I szkoły powszechnej nasuwają się następujące wnioski:

1^o dzieci wiejskich jest w przedszkolach mniej aniżeli dzieci ludności nierolniczej;

2^o więcej przedszkoli jest w większych ośrodkach wiejskich, gdzie skupia się więcej ludności najemnej i małorolnej, niż w ośrodkach mniejszych;

3^o przedszkola miejskie obsługują w coraz to większym procencie ludność ekonomicznie silniejszą;

4^o wychowanie w przedszkolach rozpowszechnione jest bardziej w Warszawie, województwach: śląskim, poznańskim, pomorskim, zaś szczególnie nisko w województwach wschodnich;

5^o przedszkola prywatne obejmują większą ilość dzieci aniżeli przedszkola publiczne;

6^o z przedszkoli prowadzonych przez osoby prywatne korzystają głównie dzieci większych przedsiębiorstw i właścicieli, osób wykonujących wolne zawody i najemnych umysłowych w przemyśle, handlu, komunikacji i rolnictwie; mniej korzystają z tych przedszkoli mniejsi przedsiębiorcy i najemni umysłowi w instytucjach publicznych; prawie wcale nie korzystają z tych przedszkoli dzieci pozostałych grup społecznych.

Wobec takiego stanu rzeczy pod znakiem zapytania pozostaje społeczna rola przedszkoli, albowiem badania wykazują, że ułatwiają one raczej start szkolny dzieciom bogatszym, a przez to pogłębiają jeszcze bardziej różnicę w poziomie przygotowania dzieci do szkoły powszechnej.

Badania nad *szkolnictwem powszechnym* wykazują, że:

1^o ludność rolnicza korzysta prawie w całości ze szkolnictwa powszechnego publicznego, zaś ludność nierolnicza korzysta częściej ze szkół prywatnych;

2^o im ludność jest lepiej sytuowana, tym w większej mierze korzysta ze szkół prywatnych niż ludność gorzej sytuowana;

3° im dziecko ma lepiej sytuowanych rodziców, tym częściej korzysta ze szkół powszechnych o wyższym poziomie („przy gimnazjach“), zaś część ludności gorzej sytuowanej posyła swe dzieci do szkół prywatnych o poziomie niższym od poziomu szkół publicznych;

4° olbrzymia większość (80—95%) dzieci ludności rolniczej rozpoczyna naukę w szkołach najwyżej zorganizowanych, podczas gdy dzieci wiejskie korzystają z nich przy rozpoczynaniu nauki w odsetku minimalnym (10—20%);

5° olbrzymia większość ludności rolniczej posyła dzieci do szkół niżej zorganizowanych;

6° ludność wiejska prawie zupełnie nie korzysta ze szkolnictwa specjalnego; dzieci anormalne na wsi albo chodzą przez szereg lat do niższych klas szkoły powszechnej, albo pozostają w domu bez nauki i bez należytej opieki wychowawczej.

Reasumując te wnioski, nasuwa się uwaga: „Już więc u progu życia szkolnego dzieci, należące do różnych środowisk społecznych, wchodzą na różne poniekąd drogi kształcenia się, współlistniejące w obecnym ustroju szkolnym, które jednym z nich ułatwiają, innym zaś utrudniają lub niemal uniemożliwiają przechodzenie z czasem na wyższe poziomy kształcenia się. W warunkach szczególnie niepomysłnych znajduje się pod tym względem średnio i mało zamożna ludność wiejska w przeciwstawieniu do ludności miejskiej. W warunkach zaś najbardziej pomysłnych — grupy mielniczej ludności stosunkowo najlepiej sytuowanej, zarówno miejskiej jak nawet wiejskiej, które dzięki posiadanym środkom mogą zawsze udostępnić swym dzieciom szkołę wysoko zorganizowaną lub nawet szkołę, zapewniającą specjalne przywileje w dalszym kształceniu się“ (tzw. „szkoły powszechne przy gimnazjach“; str. 22).

Do bardzo wymownych rezultatów doprowadza nas porównanie w obrębie każdej grupy społecznej liczby uczniów kl. IV szkoły powszechnej z ilością uczniów kl. I:

1° jeżeli jakaś warstwa ludności jest ekonomicznie silna, to dla niej ilość uczniów w klasie IV przewyższa ilość uczniów w kl. I, co się tłumaczy tym, że część dzieci pobiera naukę początkową w domu;

2° ilość dzieci małorolnych oraz robotników miejskich (w przemyśle, handlu i innych) i rolnych w kl. IV spada w obrębie tej samej kategorii przeciętnie do 85% ilości uczniów kl. I.

Otóż 15% dzieci biedoty wiejskiej i miejskiej, które giną dla szkoły między I a IV kl. szkoły powszechnej, ma tym tragiczniejszą wymowę, że olbrzymi odsetek dzieci wiejskich uczęszcza do szkół niżej zorganizowanych, w których kl. IV trwa trzy lata. Do uczniów kl. IV zaliczono zatem uczniów trzech roczników tej klasy. W normalnych warunkach liczba

uczniów kl. IV powinna być większa od liczby uczniów kl. I. Mając tę poprawkę na uwadze, zrozumiemy dopiero, jak duży odsetek dzieci chłopskich (małorolnych i robotników rolnych) opuszcza szkołę przed klasą V.

Szczególnie duże znaczenie ma analiza dat statystycznych odnoszących się do kl. VI szkoły powszechnej. W nowym bowiem ustroju szkolnym kl. VI szkoły powszechnej jest warunkiem startu młodzieży w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej.

Porównując ilości uczniów kl. VI z odpowiednimi ilościami uczniów w kl. I w obrębie każdej grupy społecznej widzimy, że różne grupy w bardzo różnym odsetku doprowadzają swoje dzieci do przełomowego poziomu wykształcenia na stopniu elementarnym. Bliższe badania wykazują, że działa tu:

1° przywilej miejsca; ludność miejska częściej doprowadza swe dzieci do kl. VI, podczas gdy ludność wiejska zaledwie w 40%;

2° przywilej „lepszego usytuowania materialnego“; odsetki, o które nam tu chodzi, przekraczają 100% dla większych przedsiębiorców, osób wykonujących wolne zawody, pracowników umysłowych, rentierów (część tych dzieci uczy się prywatnie i nie uczęszcza do kl. I); proletariat miejski (niżsi funkcjonariusze — 90%, służba domowa 60%, robotnicy 55%) osiąga przeciętnie 68% (wyrobnicy 42%), zaś proletariat wiejski (właściciele 5—15 ha — 24%, do 5 ha — 17%, robotnicy rolni 16%) przeciętnie zaledwie 19%;

3° przywilej szkoły wyżej zorganizowanej*); jeżeli porównamy wyniki badań w obrębie poszczególnych grup, odnoszące się do szkół różnych stopni organizacji, to „zwraca tu uwagę, iż niemal dla każdej grupy społecznej, zarówno odsetek uczniów klasy IV, jak i odsetek uczniów klasy VI w stosunku do uczniów klasy I, jest na ogół tym większy, im wyższy jest poziom organizacyjny szkół, do których ci uczniowie uczęszczają. Zaznacza się to nawet dla dzieci ludności stosunkowo najgorzej usytuowanej“ (str. 29).

Przechodzimy do zobrazowania wyników badań nad strukturą społeczną szkolnictwa *średniego ogólnokształcącego* (gimnazjum ogólnokształcącego, korpusów kadetów i małych seminariów duchownych). Dr Falski stosuje w tym wypadku tak samo jak w odniesieniu do innych typów i stopni szkolnictwa przede wszystkim metodę polegającą na tym, że oblicza w obrębie każdej grupy społecznej procent, w jakim dana gru-

*) Szkoły powszechne pierwszego stopnia organizacyjnego nie posiadają kl. VI; drugiego stopnia posiadają kl. VI o kursie dwuletnim; dopiero szkoły trzeciego stopnia posiadają normalną kl. VI o kursie jednorocznym.

pa społeczna korzysta ze szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w zakresie kl. I szkoły średniej w odniesieniu do uczniów w kl. I względnie VI szkoły powszechnej. Rozwińmy tę metodę na przykładzie. W 1935/36 r. było w klasie I szkoły powszechnej 2971 uczniów, których ojców zaliczyć należy do grupy większych przedsiębiorców; w tym samym roku szkolnym w kl. I gimn. było 2308 dzieci większych przedsiębiorców. Otóż obliczając procent dla 2308 w stosunku do 2971 otrzymujemy liczbę 77,7%. Analogiczne obliczenia przeprowadza autor w odniesieniu do innych grup społecznych. Musimy się zastanowić nad tym, jaka jest wymowa w ten sposób otrzymanych liczb procentowych. O czym to świadczy, że liczby procentowe dla uczniów kl. I szkół średnich ogólnokształcących nowego typu w stosunku do uczniów kl. I szkół powszechnych wynoszą np.:

dla większych przedsiębiorców	77,7%,
„ wolnych zawodów	109,4%,
„ rolników do 5 ha	0,5%,
„ robotników w przemyśle i inn.	2,3%.

Można sens wyników tych badań przedstawić jeszcze inaczej. Na 200 uczniów w kl. I szkoły powszechnej, należących do każdej z wymienionych powyżej kategorii społecznych, przypada w kl. I gimnazjalnej około 155 dzieci większych przedsiębiorców, około 218 dzieci wykonujących tzw. wolne zawody, 1 dziecko małorolnego i prawie 5 dzieci robotników przemysłowych. O czym to świadczy? Otóż wolno z tych liczb procentowych wyciągnąć taki wniosek: poszczególne warstwy społeczne korzystają z gimnazjum stosunkowo do ilości swoich dzieci w sposób bardzo nierównomierny. Pewne zawody są rażąco uprzywilejowane w porównaniu z innymi. Ma to swoje ogromne znaczenie dla ogólnej polityki oświatowej w państwie, że np. grupa większych przedsiębiorców, która zajmuje wśród uczniów kl. I szkoły powszechnej 0,3%, wysyła spośród nich 77,7% do kl. I gimnazjalnej, podczas gdy właściciele i dzierżawcy do 5 ha, którzy w kl. I szkoły powszechnej stanowią 38,9%, wysyłają spośród nich zaledwie 0,5% do kl. I szkoły średniej ogólnokształcącej.

Zestawienie procentowe ilości uczniów należących do danej grupy społecznej, a uczęszczających do różnych typów i stopni szkół, z ilością uczniów w kl. I szkoły powszechnej należących do tej samej grupy społecznej ma duże znaczenie dlatego, ponieważ wykazuje, w jakim zakresie, na jakim poziomie i w jakim kierunku poszczególne grupy społeczne korzystają z publicznego i prywatnego szkolnictwa. Nie wolno jednak dat statystycznych tą drogą uzyskanych uogólniać i na ich podstawie wyrokować o strukturze społecznej w obrębie jednego typu lub poziomu szkolnictwa.

Dla wyjaśnienia zagadnienia wyjdźmy znowu od przykładu. W r. szkolnym 1935/36 w kl. I gimnazjalnej było 47.711 uczniów, z tej liczby na dzieci osób wolno praktykujących przypadało 1760, zaś na dzieci małorolnych 1940. Widzimy więc, że wśród młodzieży rozpoczynającej studia gimnazjalne dzieci małorolnych mają przewagę w liczbach bezwzględnych nad dziećmi osób wykonywujących wolne zawody, mimo że odsetki poprzednio obliczone dawały obraz kontrastowo przeciwny. Zrozumiemy sytuację, jeżeli sobie uprzytomnimy, że w kl. I szkoły powszechnej było przeszło 364 tysiące dzieci małorolnych i 1609 osób praktykujących wolne zawody.

Dla ustalenia struktury społecznej uczniów w jakimkolwiek szkolnictwie potrzeba innych obliczeń. Za podstawę musimy przyjąć ogół uczniów danego typu szkoły i znając liczby bezwzględne uczniów każdej kategorii społecznej obliczać liczby procentowe w stosunku do ogółu uczniów szkoły danego typu. Jeżeli zastosujemy taką metodę i obliczymy procent dla dzieci osób wolno praktykujących (1760) i małorolnych (1940) w odniesieniu do ogółu uczniów w kl. I gimnazjalnej (47711) i jeżeli podobnie postąpimy z innymi grupami otrzymamy następujące wyniki (przykładowo):

dla większych przedsiębiorców	4,8%,
„ wolnych zawodów	3,7%,
„ rolników do 5 ha	4,1%,
„ robotników w przemyśle, w handlu	6,8%.

Struktura społeczna uczniów byłych *seminariów naucz. i seminariów wychowawczyń przedszkoli* jest niezmiernie ważnym czynnikiem w polityce oświatowej państwa i wymaga bardzo gruntownej i ostrożnej analizy. Autor oparł swoje badania w tym kierunku na porównaniu uczniów (według stanowiska społecznego rodziców) najwyższych klas seminariów nauczycielskich i ochroniarskich z uczniami w kl. I i VI szkoły powszechnej. Na tej podstawie dochodzi autor do następujących wniosków:

1° nie odpowiada rzeczywistości „dość pospolite mniemanie“ (str. 40), że seminaria nauczycielskie i ochroniarskie były wykorzystywane w znacznej mierze przez ludność: a) wiejską, b) mniej zamożną;

2° „do seminariów garną się głównie dzieci grup średnio sytuowanej ludności, nade wszystko miejskiej (najemni umysłowi, rentierzy) i w większym też stosunkowo odsetku dzieci niższych funkcjonariuszy“ (str. 43).

Otóż w związku z podstawą, na której autor opiera swe wnioski, nasuwają się wątpliwości:

a) Odsetek uczniów seminariów w odniesieniu do ogółu uczniów danej kategorii społecznej w kl. I lub VI szkoły po-

wszechnej nie jest dla struktury społecznej seminarzystów symptomatyczny. Weźmy np. pod rozagę następujące daty statystyczne: robotnicy rolni korzystają z seminariów w minimalnym odsetku: 0,09%, służba domowa zaś w procencie 10 razy większym (0,9%), jeżeli obliczymy procent dla robotników rolnych w odniesieniu do ogółu ich dzieci w kl. I szkoły powszechnej (analogicznie obliczymy odsetek dla służby domowej). W liczbach bezwzględnych ilość dzieci robotników rolnych w seminariach nauczycielskich i ochroniarskich w całej Polsce wynosiła w r. 1935/36 — 71, służby domowej — 46. Dla ustalenia struktury społecznej uczniów seminariów musimy obliczyć procentowo udział każdej grupy społecznej w odniesieniu do ogółu uczniów seminariów, a wtedy zobaczymy, że odsetek ten dla robotników rolnych wynosił w tym samym czasie 1,3%, zaś dla służby domowej 0,8%.

b) Biorąc za podstawę procentowy udział ludności wiejskiej (posiadaczy i dzierżawców rolnych, najemnych umysłowych w rolnictwie, robotników rolnych) i miejskiej (przedsiębiorców, drobnomieszczaństwa, wolnych zawodów, najemnych umysłowych w instytucjach publicznych i prywatnych, niższych funkcjonariuszów, służby domowej, robotników przemysłowych i rentierów) w seminariach w odniesieniu do ogółu uczniów w tych zakładach stwierdzamy, że udział ludności miejskiej jest przytłaczająco większy (72%) w porównaniu z udziałem ludności wiejskiej (28%) w odniesieniu do ogółu wychowanków seminariów nauczycielskich i ochroniarskich; w tym sensie potwierdza się wniosek Dra Falskiego, że błędnym było mniemanie, że nade wszystko ludność wiejska garnęła się do tych typów szkół.

c) Problem: w jakiej mierze ta lub owa część ludności (np. ludność miejska lub wiejska) wykorzystywała seminaria nauczycielskie lub ochroniarskie? można postawić jeszcze inaczej. Można mianowicie zapytać: który typ szkoły był przez ludność np. wiejską wykorzystywany w mierze największej? albo innymi słowy: w jakim typie szkoły odsetek dzieci ludności wiejskiej w porównaniu z ogółem uczniów danego typu szkoły jest największy? Otóż odsetki te dla ludności wiejskiej (bez względu na jej stanowisko społeczne) wynoszą w odniesieniu do szkół średnich ogólnokształcących dla kl. I (nowego typu) 13,1%, dla kl. VI (dawnego typu, czyli kl. IV nowego typu) 13,8%, dla kl. VIII (dawnego typu) 17,3%; w odniesieniu do szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym dla najwyższej klasy 14,3%; w odniesieniu do seminariów nauczycielskich i ochroniarskich dla klasy najwyższej 28,1%. Otóż z zestawienia powyższego wynika jasno, że ludność wiejska korzysta ze szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego w znacznie mniejszym stopniu

aniżeli ludność miejska (bez względu na jej stanowisko społeczne). Z zestawienia wynika jeszcze niedwuznacznie, że ludność wiejska spośród szkół średnich wykorzystywała w największej mierze (28% dla seminariów wobec średniej dla wszystkich poziomów szkół średnich 17%) seminaria nauczycielskie i ochroniarskie; w tym sensie uzasadnionym jest mniemanie, o którym powyżej była mowa.

d) Rozważmy, czy uzasadnione jest twierdzenie autora, że do seminariów garną się przede wszystkim dzieci średnio sytuowanej ludności (najemnych umysłowych, rentierów, niższych funkcjonariuszów).

Jeżeli dokonamy podziału ludności na trzy kategorie: 1. najlepiej sytuowanych (więksi przedsiębiorcy, właściciele i dzierżawcy rolni powyżej 50 ha, wolne zawody), 2. średnio sytuowanych (mniejsi przedsiębiorcy, właściciele i dzierżawcy rolni 5—50 ha, najemnych umysłowych w instytucjach publicznych, przemyśle, handlu i rolnictwie, *rentierzy*), 3. najgorzej sytuowanych (właściciele i dzierżawcy rolni do 5 ha, niżsi funkcjonariusze, służba domowa, robotnicy w przemyśle i handlu, rolnictwie), to odsetki udziału uczniów w najwyższej klasie seminariów nauczycielskich i ochroniarskich (w odniesieniu do ogółu uczniów w tych klasach) wynoszą odpowiednio: 3%, 56%, 41%. Przy takiej klasyfikacji potwierdza się wniosek autora. Z przytoczonych dat statystycznych wynika nadto, że grupy najlepiej sytuowane stroniły od seminariów nauczycielskich i ochroniarskich.

Jeżeli jednak poddamy analizie zasady klasyfikacji, które były podstawą podziału, to od razu rzuca się w oczy, że wyniki naszych badań zależą od tego, do której grupy średnio czy najgorzej sytuowanych zaliczymy tzw. *rentierów* (11%).

Musimy najpierw stwierdzić, że wśród uczniów seminariów przeważały, jak wynika z zestawień statystycznych, dzieci emerytów i inwalidów (603 na 5650), zaś liczba dzieci kapitalistów i rentierów w ścisłym tego słowa znaczeniu była minimalna (20 na 5650). Nie mamy bliższych danych o byłym zawodzie, stanowisku społecznym i dochodach tych emerytów i inwalidów, którzy w dość pokażnej ilości wysyłali swe dzieci do seminariów nauczycielskich i ochroniarskich. Wiadomo, że wśród tak zwanych emerytów różnice w dochodach i w stanowisku społecznym mogą być stosunkowo duże. Słuszne wydaje się stanowisko autora, że całą grupę „rentierów” należy uważać za grupę średnio sytuowaną, która na średnim i wyższym poziomie szkolnictwa zajmuje poważną ilość miejsc. Ale właśnie dlatego, że część dzieci „rentierów” korzysta w dość znacznym odsetku z tego typu i poziomu szkół, które gwaran-

tują znacznie lepszą pozycję ekonomiczną aniżeli nauczanie w szkołach powszechnych i przedszkolach, powstaje pytanie, czy tych emerytów, którzy posyłałi swe dzieci do seminariów, należy zaliczyć do średnio czy najgorzej sytuowanych. Autor zalicza ich do grupy średnio zamożnych i otrzymuje następujące — jak wiadomo — odsetki: 3%, 56%, 41%. Jeżeli jednak zaliczymy tych emerytów do grupy najgorzej sytuowanych, otrzymamy jako wynik: 3%, 45%, 52%. Brak nam ostatecznych kryteriów do rozstrzygnięcia tego pytania. Nie można powołać się na owo „dość pospolite mniemanie“, ponieważ popadlibyśmy w błędne koło powołując się na zdanie, które właściwie miało być uzasadnione lub jako błędne odrzucone. Wartoby się pokusić nad rozstrzygnięciem tego pytania na innej drodze; nie może być obojętną wiadomością, z jakiego środowiska społecznego pochodzą nauczyciele szkół powszechnych, ponieważ ma to niewątpliwie swój wpływ na społeczne i polityczne nastroje masy nauczycielstwa szkół najniższych.

Badania nad podziałem uczniów seminariów nauczycielskich i ochroniarskich wg płci potwierdzają zdanie, że grupy ludności najlepiej sytuowanej niechętnie oddają swe dzieci do tych zakładów, jeżeli zaś oddają, to przeważnie dziewczęta, ludność zaś gorzej sytuowana korzysta ze seminariów głównie dla swoich synów.

Zajmiemy się teraz przeglądem metod i wyników badań nad *szkolnictwem zawodowym niższym i średnim*, na które składają się: I. szkoły zawodowe stopnia a) licealnego, b) gimnazjalnego, c) niższego, II. szkoły zawodowe kształcące, III. kursy zawodowe oparte na maturze w szkole średniej ogólnokształcącej (str. 54). Warto nadmienić, że badania swoje ograniczył autor do uczniów klas najwyższych we właściwych szkołach i kursach zawodowych; w zakresie zaś szkół zawodowych kształcących ograniczył się autor do uczniów kl. I, ponieważ „klasy w tych szkołach (normalnie III rok nauki) liczą często stosunkowo mało uczniów, dostarczyłyby więc danych mało charakterystycznych“ (str. 44).

Podstawowa metoda badań polega na porównaniu w obrębie każdej grupy społecznej ilości uczniów w szkolnictwie zawodowym z ilością uczniów w kl. I szkoły powszechnej. Z odpowiedniego wykresu wynika, że przeciętnie w obrębie wszystkich grup społecznych 6,3% uczniów z jednego pokolenia kształci się lub kształca zawodowo na poziomie niższym lub średnim. Stan nie jest zadowalający, jeżeli przeciętnie na 100 uczniów w klasie I szkoły powszechnej około 7 kształci się zawodowo na poziomie niższym lub średnim, zaś około 5 przechodzi do szkół średnich ogólnokształcących otwierając sobie tym samym tor zawodowego kształcenia się na poziomie wyższym. Tak ta sprawa się przedstawia prze-

ciennie dla wszystkich grup społecznych w Polsce. Porównując zaś procentowy udział poszczególnych grup społecznych w szkolnictwie zawodowym (w odniesieniu do kl. I szkoły powszechnej) dostrzegamy daleko idące różnice na niekorzyść grup ekonomicznie słabszych a przede wszystkim grup chłopskich: średniaków, małorolnych i robotników rolnych, których udział dochodzi (odpowiednio) do 2,3%, 1,7%, 2,1%.

Inna metoda statystyczna stosowana przez autora polega na tym, że w obrębie każdej grupy społecznej bada się rozszkolenie młodzieży na różnych stopniach szkół zawodowych. Wyjaśnimy rzecz na przykładzie. Weźmy pod rozwagę grupę większych przedsiębiorców i robotników przemysłowych, otóż udział tych grup w szkolnictwie zawodowym wyrażał się następującymi liczbami bezwzględными: szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego i licealnego: dla przedsiębiorców 352 uczniów, dla robotników 768; szkoły zawodowe niższe: 158, 878; szkoły zawodowe doksztalcające: 250, 10161; kursy zawodowe: 217, 1021. Ilość dzieci większych przedsiębiorców w szkolnictwie zawodowym wynosi zatem 977 (wg tablic; wg wykresu 978), zaś robotników przemysłowych 13828. Otóż oblicza się odsetki, w jakich poszczególne grupy ludności uczestniczą na różnych stopniach szkolnictwa zawodowego, w stosunku do uczniów w szkolnictwie zawodowym należących do danej grupy (np. dla dzieci przedsiębiorców w szkołach zawodowych doksztalcających obliczamy odsetki dla 250 względem 977) i dochodzi się do następujących wyników (autor na wykresie odpowiednim oddzielnie traktuje szkoły zawodowe stopnia licealnego i gimnazjalnego):

		dla przedsięb.	dla robot.
w szkołach zawodowych	gimn.	21,8%	11,7%
" "	liceal.	14,3%	1,1%
" "	niższych	16,1%	6,3%
" "	doksztalc.	25,6%	73,5%
na kursach zawodowych		22,2%	7,4%

Z tabelki powyższej mógłby ktoś wnioskować, że zarówno przemysłowcy jak i robotnicy najbardziej upodobali sobie dla swoich dzieci ze szkolnictwa zawodowego szkoły zawodowe doksztalcające. Nieporozumienie wnet się wyjaśni, jeżeli zestawimy, że w szkołach zawodowych doksztalcających w 1935/6 r. było ogółem przeszło 31.000 uczniów, z tego na dzieci robotnicze przypadało przeszło 10.000 czyli około 33%, zaś na dzieci przemysłowców 250 czyli około 0,8%. Można zatem traktować dzieci przemysłowców w szkolnictwie zawodowym doksztalcającym jako wykolejeńców ze swojej linii życiowej, ich w rozważaniach zupełnie pominąć lub co najmniej należy się im uwaga krytyczna.

Zestawienie struktury społecznej uczniów w szkolnictwie zawodowym wg stopni szkół oraz badanie tych uczniów wg płci wykazuje, że ludność lepiej sytuowana osiąga w szkolnictwie zawodowym wyższy odsetek aniżeli ludność uboższa. Ten sam obraz otrzymujemy w odniesieniu do szkół zawodowych w zależności od ich poziomu; im wyższy poziom ma szkoła zawodowa, tym w znacznie większym odsetku korzystają z niej grupy ludności zamożniejszej. W szkołach zawodowych właściwych chłopcy przeważają bardzo nieznacznie nad dziewczętami, w szkołach zawodowych kształcących chłopcy przeważają znacznie nad dziewczętami (78,5%), na kursach zawodowych przeważają dziewczęta (69,3%). Grupy ekonomicznie silniejsze posyłają przeważnie dziewczęta do szkół zawodowych, ekonomicznie słabsze kształcą w nich głównie chłopców.

Szkolnictwo artystyczne, do którego autor zalicza szkoły muzyczne, dramatyczne, tańca artystycznego, plastyczne (malarstwa i rzeźby*), należy do tego typu szkolnictwa, do którego dostęp powinna mieć młodzież do danej dziedziny twórczości szczególnie uzdolniona. Badania wykazują, że przy selekcji działa przede wszystkim środowisko, z którego kandydaci pochodzą. Ze szkolnictwa tego korzystają w szczególnie wysokim odsetku dzieci osób wykonujących wolne zawody, większych przedsiębiorców i najemnych umysłowych (poza rolnictwem) oraz po części rentierów. W pewnym odsetku korzystają z tych szkół mniejsi przedsiębiorcy, niżsi funkcjonariusze, w bardzo małym dzieci robotników przemysłowych, handlowych i w minimalnych dzieci chłopów (do 50 ha) i robotników rolnych. Przeciętna dla wszystkich grup ludności w stosunku do uczniów kl. I szkoły powszechnej wynosi 0,8%.

„Młodzież z warstw robotniczych a zwłaszcza młodzież włościańska, wśród której nie brak uzdolnień i talentów, jest od szkolnictwa artystycznego niemal zupełnie odcięta“ (str. 53). Obraz ten dotyczy w szczególności dziewcząt (im z bogatszego pochodzą środowiska, tym częściej trafiają do tych szkół; spośród dzieci warstw gorzej sytuowanych raczej chłopcy aniżeli dziewczęta dochodzą do szkół artystycznych). Jednym z powodów odcięcia szerszych warstw ludności od szkolnictwa artystycznego jest fakt, że dominuje w tej dziedzinie szkolnictwo prywatne.**)

*) Poza szkolnictwem artystycznym pozostają: szkoły przemysłu artystycznego włączone do szkolnictwa zawodowego i wydziały sztuk pięknych włączone do szkolnictwa wyższego.

**) Państwowe zakłady tego typu: konserwatorium muzyczne w Warszawie, Poznaniu, Katowicach; Instytut Sztuki Teatralnej w Warszawie.

Do kompletnego przeglądu naszego szkolnictwa pod kątem widzenia struktury społecznej uczniów brak nam jeszcze danych dotyczących *szkolnictwa wyższego*. Do szkolnictwa wyższego zaliczył autor: pedagogia (w 1935/36 r. na pierwszym roku studiów było w całej Polsce 174 uczniów), wielkie seminaria duchowne (uczniów 3052), szkoły wyższe (12503 uczniów na I r. studiów).

Rezultaty badań dadzą się ująć w sposób następujący:

1. wychowankowie wielkich seminariów duchownych rekrutują się głównie spośród grup ludności wiejskiej (średniaków i małorolnych);

2. porównując ilość uczniów szkół wyższych z ilością uczniów w kl. I szkoły powszechnej wynika, że dzieci ludności najzamożniejszej, które stanowią 3,7% uczniów kl. I szkoły powszechnej, stanowią w szkołach wyższych 63,6%, zaś dzieci warstw średnich i gorzej sytuowanych, które stanowią 96,3% uczniów kl. I szkoły powszechnej, stanowią w szkołach wyższych 36,4%;

3. zasadniczo analogiczny obraz otrzymujemy z porównania uczniów szkół wyższych z uczniami kl. VIII gimnazjalnej z tą uwagą, że „nawet te stosunkowo nieliczne jednostki spośród dzieci ludności gorzej sytuowanej, którym udaje się dojść do poziomu VIII klasy szkoły średniej ogólnokształcącej, dostają się na wyższe studia w bardziej zredukowanym odsetku niż dzieci ludności lepiej sytuowanej“ (str. 57); wyniki te ujmuje autor w sposób następujący: „grupy, stanowiące ok. 1/30 ludności, zajmują 2/3 miejsc na wyższych uczelniach“ (str. 57);

4. w wyższych zakładach przeważają mężczyźni; w grupach lepiej sytuowanych przewaga studentów nad studentkami jest mniejsza aniżeli w grupach robotniczych i włościańskich (90% mężczyzn);

5. analiza kierunku wykształcenia, jaki młodzież wybiera, wskazuje, że warstwy ekonomicznie słabsze wybierają dla swoich dzieci najczęściej teologię, prawo lub filozofię, zaś grupy lepiej sytuowane raczej medycynę, rolnictwo, technologię, handel lub sztuki piękne.

Do wytworzenia „ogólnego obrazu kształcenia młodzieży z różnych środowisk społecznych“ stosuje autor metodę polegającą na tym, że dzieli szkolnictwo na trzynaście szczebli „odpowiadających z pewnymi zastrzeżeniami następującym po sobie rocznym okresom programowym licząc od pierwszej

klasy szkół powszechnych“ (str. 60). Wśród tych szczebli autor rozpatruje i zestawia materiał statystyczny dla:

szczebla I obejmującego kl. I szkoły powszechnej,

„	II	„	„ IV*)	„	„
„	VI	„	„ VI**)	„	„
„	VII***)	„	kl. I gimn. ogólno-kształc. nowego typu,		
			najwyższą klasę szkół zawod. niższych,		
„	X	„	kl. VI szkół śred. ogólno-kształc. dawn. typu,		
			kl. IV gimn. ogólno-kształc. nowego typu,		
			kl. III seminariów ochroniarskich,		
			kl. najwyższą szkół zawod. stopnia gimn.,		
„	XII	„	I rok pedagogiów,		
			I rok wielkich seminariów duchownych.		
			I rok szkół wyższych.		

Pobieżne przeglądnięcie tablicy z wykresami (umieszczonej na str. 61), na której zobrazowany jest w obrębie ośmiu grup społecznych udział każdej grupy na różnych szczeblach w odniesieniu do uczniów w kl. I szkoły powszechnej, poucza, że grupy społeczne, które w klasie I mają uczniów stosunkowo najmniej, doprowadzają na wyższym szczeblu szkolnictwa ze względu na swoje stanowisko społeczne uczniów najwięcej, zaś grupy uboższe, które w pierwszej klasie szkoły powszechnej mają olbrzymią większość, doprowadzają do stopni wyższych szkolnictwa ilości procentowo znikome. Dla jasnego zilustrowania tego stanu rzeczy podzielimy ludność (wg uwagi umieszczonej na str. 55—57) na dwie zasadnicze grupy: 1^o na grupę najzamożniejszej ludności (większych przedsiębiorców i właścicieli, osób wykonujących wolne zawody, najemnych umysłowych i rentierów), stanowiącą wśród uczniów kl. I szkoły powszechnej 3,7%; 2^o na grupę średnio i gorzej sytuowanej ludności (mniejszych przedsiębiorców, mniejszych właścicieli i dzierżawców do 50 ha, niższych funkcjonariuszów, służby domowej i robotników w przemyśle, handlu i innych, robotników rolnych), która stanowi wśród uczniów kl. I szkoły powszechnej 96,3%. Poniżej umieszczona tabelka podaje nam udział tych dwóch dużych grup społecznych na różnych szczeblach szkolnictwa w liczbach bezwzględnych i procentowych w odniesieniu do stanu posiadania tych grup wśród uczniów kl. I szkoły powszechnej.

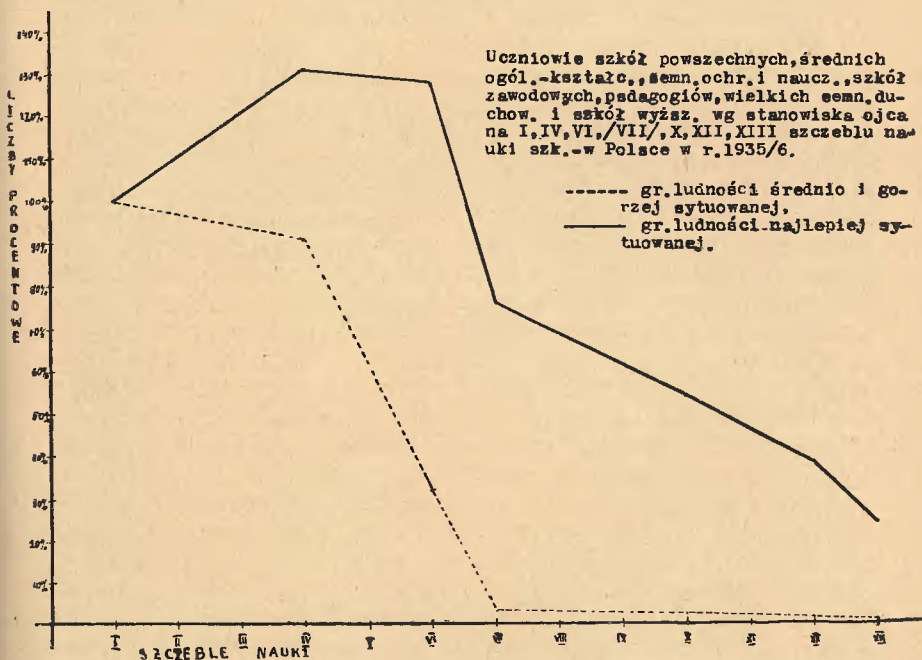
*) Wliczając uczniów 1, 2, 3 rocznika kl. IV w szkołach I stopnia organizacyjnego.

**) Wliczając uczniów 1 i 2 rocznika kl. VI w szkołach II stopnia organizacyjnego.

***) Materiał dla tego szczebla nie jest kompletny.

Uczniowie szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, seminariów ochraniarskich i nauczycielskich, szkół zawodowych, pedagogów, nauczycieli, szkół zawodowych, pedagogów, wielkich seminariów duchownych i szkół wyższych według stanowiska ojca na I, IV, VI (VII), X, XII i XIII szczeblu nauki szkolnej w Polsce w r. 1935/6 (na VII szczeblu — liczba uczniów niekompletna).

Grupy ludności	Szczegół nauki szkolnej						
	I	IV	VI	VII	X	XII	XIII
najlepiej sytuowanej	34238 100%	45163 131%	44113 123%	26126 76%	18655 54%	13052 38%	8540 24%
średnio i gorzej sytuowanej	90 527 100%	822607 91%	295203 32%	30920 3%	18753 2%	11561 1%	4883 0.5%



Z tabelki tej i wykresu wynika jasno przerażająca prawda o tym, jak działa w naszym szkolnictwie przywilej posiadania. Otóż w obrębie szkoły powszechnej, kiedy liczba uczniów warstw zamożniejszych w klasach IV i VI wzrasta, liczba dzieci ludności biedniejszej, które uczęszczają do kl. IV

względnie VI gwałtownie maleje. Obraz ten objawia się z równą siłą w obrębie szkolnictwa średniego i wyższego.

Dla całokształtu obrazu naszego szkolnictwa przydałyby się jeszcze dane dotyczące środowiska społecznego tej młodzieży, która pozostaje poza szkołą i tej młodzieży, która kończy formalnie studia wyższe uzyskaniem dyplomu. Wiemy z codziennej obserwacji, że rozpoczęcie studiów wyższych nie jest wcale równoznaczne z tym, że się je skończy; byłoby niezwykle interesujące zbadanie, z jakich środowisk młodzież w szkołach wyższych w ciągu studiów odpada, zanim dobieje do celu. W omawianym wydawnictwie nie znajdujemy odpowiedzi na to pytanie.*)

Rozważania nad ogólnym obrazem kształcenia młodzieży zamyka autor następującymi uwagami:

„Zarówno więc gdy chodzi o poziom wykształcenia, odbieranego w szkołach, jak też gdy chodzi o rodzaj tego wykształcenia, w szczególności o przygotowanie i kierunek przygotowania do zawodowej pracy, losy młodzieży z różnych środowisk społecznych są na ogół zupełnie różne. Dzieci ludności lepiej sytuowanej nie tylko w ogromnej większości dochodzą do wysokich szczebli wykształcenia, ale uzyskują też przeważnie przygotowanie naukowe do zawodowej pracy i mają znaczną swobodę wyboru kierunku tego przygotowania. Natomiast liczne rzesze ludności gorzej sytuowanej nie tylko opuszczają szkołę na niskich przeważnie szczeblach wykształcenia, ale nie otrzymują też przeważnie żadnego naukowego przygotowania do zawodowej pracy lub w najlepszym razie przygotowanie o niskim poziomie i przy znacznym ograniczeniu wyboru kierunku tego przygotowania. Na wyższe zaś szczeble wykształcenia dostają się spośród tych licznych rzesz dzieci jedynie nieliczne jednostki“ (str. 66).

Zanim przejdziemy do wyciągnięcia z badań dra Falskiego wniosków ostatecznych, należy zrobić następującą uwagę. Wyniki, do jakich autor doszedł, dotyczą obrazu naszego szkolnictwa w jednym roku, mianowicie w roku szk. 1935/36. Obracamy się ciągle w obrębie jednego roku, ale różnych pokoleń i możemy często porównywać ze sobą dane nie zawsze względem siebie współmierne. Wtedy dopiero uzyskalibyśmy obraz wierny procesowi, jakiemu podlega młodzież szkolna, gdybyśmy mieli do dyspozycji dane dotyczące losów szkolnych jednego pokolenia w ciągu różnych lat nauki. Wątpliwości, o które tu chodzi, wyjdą nam jasno, jeżeli uprzątniemy sobie, że np. w zakresie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego porównuje się uczniów kl. IV gimnazjalnej z uczniami kl. I gimnazjum tego samego typu; dane odnoszą się do r. 1935/6, natomiast z badań Głównego Urzędu Statystycznego

*) Porówn. Dr H. Wittlinowa: Atlas szkolnictwa wyższego.

wynika — jak podaje autor — że liczba uczniów w klasie I gimnazjalnej z roku na rok rośnie, a w r. 1935/6 podwoiła się w stosunku do r. 1930/1.

Studiując pracę dra Falskiego, przyglądając się wykreśmom, które mają nam ilustrować udział dzieci rozmaitych grup społecznych w szkołach różnych typów i stopni, ciągle staje przed nami potrzeba kryteriów, według których można by obraz scharakteryzowanej rzeczywistości szkolnej ocenić. — Łatwo powiedzieć, że obraz ten jest smutny lub przerażający, ale nie chodzi tu wcale o stosunek uczuciowy do rzeczywistości. Łatwo byłoby porównać obraz naszego szkolnictwa z maksymalnymi żądaniami lub ze stanem szkolnictwa w innych krajach, ale wnioski mogłyby się okazać nieadekwatnymi względem naszych praktycznych możliwości. — Można by postąpić jeszcze inaczej: porównać obraz jako wynik realizacji z ustawą o ustroju szkolnictwa z r. 1932; to kryterium ma praktyczne zastosowanie i autor sam je stosuje (por. str. 57), ale i tutaj można by wysunąć obiekcję, że ustawa zakrojona „jest na wyrost”. Wobec tego należałoby obraz rzeczywistości porównać z ogólnymi założeniami ustawy oraz odpowiedzieć na pytanie: Czy w samej organizacji i sieci szkolnictwa nie ma czynników wpływających na określoną strukturę społeczną szkoły.

Podstawowym założeniem ustawy sformułowanym we wstępie było „wprowadzić takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają... zdolniejszym i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”. Ujęta tu została jako zasada myśl, że podstawą selekcji mają być uzdolnienia oraz czynniki charakterologiczne kandydatów. Z obrazu rzeczywistości szkolnej wynika, że pierwszorzędną podstawą faktyczną selekcji jest czynnik ekonomiczny od zdolności i charakteru kandydatów niezależny. Jak obok tej podstawy selekcji wpływają zdolności, zamiłowanie i charakter na losy szkolne młodzieży, o tym w wydawnictwie nie znajdujemy bezpośrednich danych. Widzimy jednak z omawianych wyżej badań, że podstawa rekrutacji do wyższych szczebli szkolnictwa zwięża się na korzyść warstw ekonomicznie silniejszych a ilościowo małych, podczas gdy postawa racjonalna pociągałaby za sobą stosunek wręcz odwrotny, wymaga podstawy rekrutacyjnej możliwie szerokiej, aby tym rygorystyczniej zastosować zasady selekcji wg uzdolnień i charakteru.

Należałoby zrobić w tym miejscu uwagę, że istnieje cały szereg zawodów np. nauczyciela lub duchownego, dla których nie jest rzeczą obojętną środowisko, z którego pochodzi kandydat do tego zawodu. Mieszczanin jako nauczyciel wiejski natrafiać będzie długo przy kontaktowaniu z ludnością wiej-

ską na opory i niechęć ze strony tej ludności. Tymczasem z analizy statystycznej wynika, że nie względy merytoryczne a ekonomiczne stają się zasadą selekcji.

Liczyby dotyczące szkolnictwa powszechnego wykazują, że jesteśmy zagrożeni na tym fundamentalnym odcinku naszej kultury nie tylko przez to, że duża ilość dzieci w wieku szkolnym pozostaje poza szkołą, ale nie mniej również przez to, że najliczniejsze, ubogie warstwy ludności nie wypełniają ustawowego 7-letniego obowiązku szkolnego.

Kultura zawodowa jest poważnie zagrożona przez fakt, że zaledwie co dziesiąte dziecko w Polsce kształci się lub dokształca zawodowo, podczas gdy ideowym założeniem ustawy o ustroju szkolnym było skierowanie większej ilości młodzieży do szkolnictwa zawodowego.

Widzimy z przedstawień autora, że silniejsze niż prawa pedagogiczne są prawa posiadania.

Możnaby to samo zagadnienie ująć z innego jeszcze punktu widzenia. Przecież wydawnictwa statystyczne Min. WR i OP nie mają celu tylko poznawczego. Zadanie ich nie kończy się na tym, że pomagają do oświecenia tego lub innego odcinka frontu oświatowego. Ich sens istotny polega na tym, że mają stać się naukową podstawą „polityki oświatowej” w państwie; że mają być kontrolą, jakim grupom społecznym szkolnictwo nasze służy; mają być podstawą do przewidywania i planowania w dziedzinie oświatowej.

Z tego punktu widzenia niezwykle cenne są wskazania organizacyjne, które autor po analizie materiału statystycznego formułuje; wskazania te mają jeszcze ten szczególny walor, że zawierają uwagi krytyczne skierowane pod adresem ustroju, organizacji i sieci szkolnej oraz opieki nad młodzieżą szkolną w Polsce.

Wskazania autora dadzą się sprowadzić do następujących postulatów:

1. Postulaty dotyczące organizacji szkolnictwa: należy rozszerzyć sieć publicznych zakładów naukowych (przedszkoli, seminariów ochroniarskich szczególnie na wieś; szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych); podnieść poziom organizacji szkolnictwa powszechnego szczególnie wiejskiego; odpowiednio zorganizować, skoordynować i powiększyć sieć państwowych szkół artystycznych; wyrównać koszty kształcenia chłopców i dziewcząt; dokonać zmian w programie nauczania w szkołach rolniczych w kierunku specjalizacji.

2. Postulaty dotyczące opieki nad młodzieżą szkolną; udostępnić szerszym warstwom szkolnictwo publiczne; ułatwić dostęp do szkół (przez środki komunikacyjne, internaty); dać materialną pomoc uczniom niezamożnym zwłaszcza dziewczę-

tom z warstwy robotniczej i włościańskiej; zorganizować pomoc młodzieży w życiu codziennym, pracy szkolnej i dokształcaniu celem wyrównania poziomów.

Reasumując to wszystko, cośmy dotychczas powiedzieli, można powtórzyć za autorem uwagę następującą:

„W tym świetle sprawa rozszerzenia zasięgu szkolnictwa i bardziej równomiernego rozdziału wykształcenia wśród młodzieży z różnych środowisk społecznych wydaje się jednym z ważniejszych zadań organizacyjnych szkolnictwa“ (str. 66).

JÓZEF BOGACZ.

Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży

Ciąg dalszy.

Czytelnictwo czasopism.

Z lekturą zakazaną związane jest częściowo czytelnictwo czasopism względnie oglądanie swoistych ilustracji. Zainteresowania młodzieży przebijają się też w częstym czytaniu czasopism, zwłaszcza w szkołach średnich, podczas gdy w powszechnych dzieci czytają ich bardzo mało, przeważnie tylko zalecone przez szkołę. Młodszy czytają tylko gazety, ale tu ograniczają się przede wszystkim do oglądania ilustracji i do czytania wiadomości sportowych. Najpopularniejszym dziennikiem w Czuchowie jest dla nich „Siedem Groszy“, w którym codzienny obrazek, przedstawiający „Bezrobotnego Froncka“, dowcipnie rozwiązuje różne sytuacje. Prócz tego chłopcy zainteresowani są codziennymi wiadomościami sportowymi. Wycinają z gazet fotografie wybitnych graczy czy asów lekkoatletyki, grupują je i tworzą z nich albumy.

Współ z dziewczętami czytają również wzmianki o kradzieżach, kłótniach sąsiadów itp. Innych dzienników, poza wspomnianym, prawie że na wsi zupełnie nie czytają. Natomiast spotykamy się z tygodnikami, jak „Płomyczek“, „Płomyk“, „Młody Polak“, „Mały Apostoł“, „Mały Gość“ i „Gość Niedzielny“. Liczba czasopism wyczerpuje się na wyżej wymienionych z tym że poczytność „Płomyka“ pod wpływem silnego nacisku ze strony duchowieństwa i prasy klerykalnej zmalała wydatnie. Wspomniane czasopisma czytane są przez dzieci chętnie, chociaż najwięcej interesują się ilustracjami oraz działem rozrywkowym.

W mieście liczba czasopism powiększa się o takie, jak: „Raz, dwa, trzy“, „Kino“, „Morze“, czytane więcej dorywczo.

prócz pierwszego „Raz, dwa, trzy“, nabywane przez chłopców nieraz drogą składkową. W sporadycznych wypadkach spotykamy i inne dzienniki czy czasopisma, które dzieci czytają, zabierając je rodzicom czy też starszemu rodzeństwu. I tutaj niejednokrotnie dzieci dostają do rąk niepożądane dla nich czasopisma, których obrazki pobudzają ich wyobraźnię drażniąco. Podobne ilustracje przechodzą później tajemniczo z rąk do rąk i bywają na sposób dzieci komentowane, co na pewno nie wpływa dobrze na ich spokój duchowy.

Z większym zainteresowaniem czasopismami spotykamy się na terenie szkół średnich. Liczba ich podana w ankiecie wynosi 91.

Z podanych przez młodzież czasopism do najbardziej poczytnych m. in. należą: *Polska Zachodnia*, *I. K. C.*, *Siedem Groszy*, *Polonia*, *Gazeta Polska*, *Sztandar Polski*, *Kurier Poranny*, *Codz. Gazeta Handlowa*.

Dziewczęta w stosunku do chłopców prasą codzienną zajmują się bardzo mało. Obserwując młodzież czytającą gazety w czytelni, zauważymy, że dziewczęta interesują się przeważnie ilustracjami, czasem przeczytają nadzwyczajną wieść, powieść, a prawie żadna dokładnie nie przegłądnie gazety w całości. Zatrzymują się na artykule, którego tytuł nosi posmak sensacji, jakiejś przygody romantycznej, kłótni małżeńskiej, mającej swój epilog w sądzie. Rzadko kiedy uczennica zainteresuje się artykułami natury politycznej czy też gospodarczej. Przeciwnie znow uchlōpcy. Na wstępie zatrzymują się najczęściej na „Wiadomościach sportowych“, potem idąc od końca, dochodzą do pierwszej strony po dość dokładnym przeczytaniu poszczególnych wiadomości, interesując się przede wszystkim sprawami politycznymi, gospodarczymi, społecznymi, czy też sensacjami na terenie międzynarodowym. Jest to dowodem rozwijającego się krytycyzmu i realistycznego ustosunkowania się do życia.

Silniejszym zainteresowaniem u dziewcząt cieszą się czasopisma religijne, jak *Gość Niedzielny*, *Przewodnik Katolicki*, *Mały Misjonarz*, *Cześć Marii*, które tutaj na Śląsku z racji silnego przywiązania do wiary, są szeroko rozpowszechnione. Zwłaszcza w szkole średniej SS. Urszulanek dosyć żywo interesują się tymi czasopismami, których w czytelni szkolnej znajdują sporą liczbę.

U chłopców zainteresowania religijne są mniejsze, natomiast większą poczytnością cieszą się pisma sportowe, harcerskie, np. *Na Tropie*, „*Raz, Dwa, Trzy*“, *Przegląd Sportowy*, *Skaut*, które szczególnie odpowiadają młodzieży w latach od 14—16.

Dzieci młodsze czytają pisma: *Płomyczek*, *Płomyk*, *Zblińska i Zdaleka*, *Młody Polak*. U młodzieży starszej pod wpły-

wem wzmożonego życia uczuciowego i idealizacji romantycznej, rodzi się zainteresowanie poezją. Młodzież tworzy wiersze na cześć miłości, na cześć ukochanej osoby. Wyrazem tego jest również zainteresowanie się czasopismami literackimi, spośród których wymienia *Do-re-mi*, *Filomatę*, *Wiadomości Literackie* i *Gazetę Literacką*. Wśród uczennic ujawnia się nadto zainteresowanie czasopismami kobiecymi, np. *Pani Domu*, *Kobieta w Świecie i Domu*, *Kobieta Współczesna*, *Moja Przyjaciółka*.

Chłopcy i dziewczęta czytają również pisma o charakterze rozrywkowym, głównie ze względu na zawarte w nich ilustracje, np. *Kino*, *As*, *Światowid*, *Na Szerokim Świecie*. Ze względu zaś na zainteresowania zawodowe wymieniają czasopisma: *Młody Zawodowiec*, *Młody Technik*, *Tygodnik Handlowy*, *Chowanę*, *Wiadomości Gospodarcze*, zwłaszcza dużą poczytnością wśród chłopców cieszy się *Młody Technik*.

Duże zainteresowanie się morzem i aeronautyką przejawia się w poczytności takich pism, jak *Morze*, *Polska na Morzu* i *Skrzydłata Polska*.

Czytelnictwo w szkole zawodowej i ogólnokształcącej.

Odpowiedzi młodzieży szkół zawodowych świadczą, że lektura, którą się ona interesuje, nosi piętno ich szkoły. Widzimy to nie tylko w poczytności książek czy pism zawodowych, lecz również uwydatnia się w dyskusjach na temat tej lub owej książki. Młodzież ta porusza zagadnienia przede wszystkim te, które są związane z jej życiem teraźniejszym i przyszłym. W kreśleniu charakterystyki osób jakiegoś utworu podnoszą te zalety, jakie winien mieć osobnik pełniący ten zawód, do którego się oni przygotowują. Tego nie widać u młodzieży gimnazjalnej, która zwraca uwagę na to, co jest związane z jej usposobieniem, uczuciowością, z jej przeżyciami, słowem z tym, co wpływa na jej życie duchowe, emocjonalne i odpowiada ich przekonaniom. Postaram się to zilustrować na przykładzie jednej i tej samej książki, czytanej przez młodzież wspomnianych szkół:

Uczennica Seminarium, po przeczytaniu powieści Jana Wiktora p. t. „Orka na ugorze” pisze, że podobała się jej „postać nauczycielki dlatego, że jest uosobieniem tych cnót i zalet, jakie są w moim pojęciu związane z ideałem nauczycielki, do którego chciała bym się choć w części zbliżyć”. — Inna seminarzystka pisze o tej samej książce: „Z powieści tej najwięcej mi się podobała nauczycielka, która z całkowitym zamiłowaniem poświęca się swemu zawodowi. Tylko takie jednostki są dla społeczeństwa pełnowartościowe”. — „Ta książka — pisze ucz. 7 kl. gimn. — właściwie mi się nie podobała, bo widzimy tam wykorzystywanie najlepszych pracowników. Według mnie taka książka nie powinna istnieć, gdyż przyszłe nauczycielki tracą wiarę we własne siły i zamiast iść z zapałem do pracy, to idą z musu, aby

zarobić na kawałek chleba.“ — O książce tej pisze znów uczeń 8 kl. gimn.: „Nauczycielka. Podobało mi się ustosunkowanie się jej do dzieci szkolnych. Była dla nich bardzo miłą, serdeczną, kochającą, była więcej niż matka. Od niej wszystkie matki powinny brać przykład, jak mają postępować z dziećmi“.

Osobą skupiającą na sobie uwagę, jest dla wszystkich bohaterka powieści nauczycielka, która różnie oddziaływa na czytelników. Podobne przejawy zauważymy w wypowiedaniu się czytelnika na temat „Lalki“ Prusa:

„Najbardziej podobał mi się Rzecki, gdyż był to człowiek nie zaniedbujący się w swoich interesach handlowych, przy tym był uczciwy.“ (Uczennica III kursu Szkoły Handlowej.) — „Wokulski, reprezentujący kupiectwo, ponieważ w tym kierunku się kształcę. Każdy kupiec powinien się Wokulskim zainteresować, bo on posiada ideę kupiecką i chęć podniesienia stanu kupieckiego do odpowiedniego poziomu.“ (Uczeń II kursu Szk. Handl.). — „Najwięcej podoba mi się Wokulski i jego zmysł kupiecki. Książkę tę czytałem z zamięłowaniem, gdyż w przyszłości chcę być takim kupcem jak był Wokulski.“ (Uczeń III kursu Szkoły Handl.). — „Osobą, która podobała mi się jest postać Wokulskiego, o szczerym charakterze człowieka, o silnej woli, który dąży do upragnionego celu i nie zraża się żadnymi przeszkodami. Podoba mi się działalność Wokulskiego, której hasłem jest praca i pomoc warstwie biednej.“ (Uczennica II-go kursu Seminarium.)

„Najbardziej podobał mi się bohater tej książki, kupiec Wokulski. Miłość jego do Izabeli była taka szlachetna i piękna. Uszlachetniał ją jeszcze więcej przez swoje miłosierne uczynki. Cel ich był, żeby olśnić Izabelę, a przez to myślał, że go pokocha. Ale nikt i nic nie zdołało zrodzić żadnego uczucia głębszego w sercu bezdusznej lalki. Przez piękne uczynki Wokulskiego, wiele ludzi znalazło pracę i szczęście.“ (Uczennica III-go kursu Szkoły Zawodowej.) — „Wokulski, ponieważ jest człowiekiem silnej woli i twardego charakteru. Jego ambicja nie pozwala mu schodzić z drogi, którą raz sobie był wytknął.“ (Uczeń VIII kl. gimn.).

Zestawiając powyższe odpowiedzi, widzimy, że jedni podnoszą motyw woli, drudzy motyw miłości i pomocy bliźnim, a młodzież Szkoły Handlowej wysuwa zalety, które winien mieć każdy dobry kupiec. Młodzież szkół zawodowych dość wcześnie urabia sobie pod wpływem lektury swą osobowość. Wie ona, że za 4 czy 5 lat wejdzie w inne życie, że będzie musiała pracować samodzielnie i pokonywać wiele trudów. Dlatego też dość wcześnie patrzy na życie trzeźwo i realnie, zajmując się tylko tym co ma związek z jej przyszłym zawodem, co jej przyniesie teraz czy później pewną korzyść. Młodzież ta nie ma czasu by przejść przez cały okres dojrzewania psychicznego i powoli wyrabiać sobie charakter, wzorując się na różnych typach ludzi napotkanych w lekturze, bo szybko styka się bezpośrednio z właściwym życiem.

Inaczej jest u młodzieży gimnazjalnej, która nie zawsze widzi się na przyszłym stanowisku, do którego droga długa i pełna nieprzewidzianych przeszkód. Nieraz młodzieniec, który już sobie wytyczył cel, nie dochodzi do niego, na skutek braku odpowiednich środków materialnych czy też lichego zdrowia. Młodzież wiedząc, że lata w gimnazjum są długie, że do pójścia w świat o własnym chlebie daleko, pozwala sobie na właściwie temu okresowi marzenia, co uwidacznia się w samej lekturze. Trzeba dodać, że do gimnazjum na Śląsku chodzi przeważnie młodzież rodziców dobrze sytuowanych, podczas gdy ludność uboższa, mająca pewne zrozumienie dla nauki, posyła swe dzieci do szkół zawodowych. Powodem tego jest nieraz zamiłowanie dziecka, ale przede wszystkim kierują się rodzice możliwością szybszego uzyskania zarobku.

Młodzież gimnazjum, żyjąca w dobrych warunkach, mniej się przejmuje życiem i nie zna dobrze jego prawdziwej rzeczywistości. Lekturę czyta taką, która więcej daje jej emocji i możliwości wyżycia się. To samo widzieliśmy w zainteresowaniu się czytelnictwem czasopism. Młodzież szkół zawodowych czyta dużo czasopism związanych z jej życiem, jak np. *Seminarium — Chowaniec*, *Szkoła Zawodowa — Młodego Zawodowca*, *Szkoła Handlowa — Tygodnik Handlowy*, *Wiadomości Gospodarcze* itp.

Reasumując nasze rozważania na temat czytelnictwa w różnych typach szkół, stwierdzić można, że każdy z nich przez odpowiedni program wybitnie wpływa na wcześniejsze lub późniejsze urobienie i wykształcenie jednostki. Młodzież, zależnie od typu szkoły do której uczęszcza, interesuje się różną lekturą. Młodzież szkół zawodowych oprócz książek ogólnej wartości, które czyta pod pewnym kątem widzenia, zajmuje się również lekturą, traktującą o jego przyszłym zawodzie, czego nie widzimy u innej młodzieży.

Rozdział IV.

Inne czynniki wpływające na wybór lektury.

a) *Umiejętność czytania.* Dotychczas omówiliśmy wybór lektury zależnie od wieku, od rozwoju psychicznego i od środowiska czytelnika. Oprócz tego, na wybór książki wpływają jeszcze czynniki natury technicznej, jak umiejętność czytania, grafika, propaganda książki, swoboda w wyborze itp. Jednym z najważniejszych czynników szerzenia czytelnictwa jest przede wszystkim umiejętność czytania. Nie chodzi tylko

o przeczytanie, ale również o tłumaczenie znaków graficznych na język myśli. Młodzież, chcąc się zainteresować lekturą, musi naprzód opanować technikę samego czytania, bo w przeciwnym wypadku książka zamiast wywołać pęd do kształcenia się, wzbudzi tylko niechęć w czytelniku. Tę dzieci muszą się nauczyć w szkole elementarnej. Biada skarbnicom literatury, jeżeli korzystać z nich będzie tylko garstka ludzi; wtenczas ci drudzy nie umiejący czytać, nie mają dla nich najmniejszego zrozumienia i nieraz za to, że nie mogą z nich korzystać, nienawidzą ich, niszczą je. Jakaż groza bije w opowieści Anatola France'a o sankiulocie, nędzarzu z czasów Wielkiej Rewolucji, który podpalił bibliotekę. „Co czynisz!” — pyta go miłośnik książek. „Ja... nie umiem czytać” — odpowiedział podpalacz.

Podobnych przykładów moglibyśmy dużo przytoczyć z naszego życia szkolnego. Ileż to wypadków, że matka nie umiejąca czytać w ogóle lub tylko po niemiecku, wrywa z książki dziecka kartki, by nimi chleb owinać, wyścielić koszyczek na targ, w piecu podpalić, słowem zrobić z niej użytek jak ze zwykłego kawałka papieru. Dlatego musimy dołożyć wszelkich starań, by w państwie nie było człowieka, który by nie umiał czytać, pamiętając o tym, że kulturę narodu mierzy się nie tyle wartością jego literatury ile rozpowszechnieniem książek. Dziecko, które nie opanuje umiejętności czytania, nigdy nie powiększy grona czytelników.

Drugą ważną rzeczą jest tzw. — język wewnętrzny; każdą myśl podawaną nam z zewnątrz przez słowo mówione czy pisane, tłumaczymy sobie na swój język. Nieraz mówimy do dzieci, a oni nas nie rozumieją, mimo iż mówimy po polsku. Jest to dowód, że dzieci mają zupełnie odrębny język wewnętrzny, którego charakteryzuje ubogi zasób słownikowy. Nie znaczy to, żeby dziecko nie znało wyrazu, ale ono nie rozumie jego znaczenia tak, jak my. Gdy dziecko po przeczytaniu książki zdaje sprawę, nieraz widzimy, że dana akcja jakoś się tam inaczej rozwijała, niż ono opowiada. To mówi nam, że dziecko danej książki nie rozumiało, czyli że ona jest dla niego za trudna. Młodzież, czytając jakąś książkę, sama się o tym przekonywuje, dlatego jej nie kończy, lecz bierze inną, łatwiejszą.

Przy wyborze lektury powinniśmy więc być ostrożni, bo z chwilą, gdy młodzież odczuje, że jest ona za trudną a musi ją przeczytać, budzi się wtenczas w niej niechęć do czytania. Aby tego uniknąć, musimy stopniować trudności, by wywołać u młodzieży entuzjazm i radość. Im więcej młodzież czyta, tym więcej znajduje w książkach nowych wartości i nowych wyrazów dla nieskrystalizowanych dotąd tęsknot czy pojęć, to zaś prowadzi do lepszego zrozumienia swego „ja” i innych, przez co wzbogaca i kształtuje się język wewnętrzny.

b) *Forma zewnętrzna książki*. Dużą rolę w wyborze książki odgrywa również jej forma zewnętrzna. Nieraz w bibliotece widzimy, jak młodzież dostawszy do rąk pożądaną książkę, po jej pobieżnym przeglądnięciu, oddaje ją z powrotem. Zapytana, dlaczego nie chce tej książki, odpowiada, że ta jest za cienka, inna za gruba, jeszcze w innej druk jest mały, albo znowu jest bardzo zniszczona lub też że za dużo w niej objaśnień. Zadość uczynić wszelkim pragnieniom młodzieży jest nie sposób. Jednak jeden z podanych powodów, wydaje mi się bardzo słuszny i z punktu widzenia zdrowotnego, niezmiernie ważny. Chodzi w tym wypadku o druk. Obserwując dzieci i młodzież przy czytaniu, zauważymy, że oczyma przebiegają bardzo szybko po zadrukowanym arkuszu. Druk drobny, gęsty i wiersze bez interlinii powodują silniejszą akomodację i dokładniejsze patrzenie. Wskutek tego mięśnie oka szybko się męczą, następuje obniżenie uwagi, tak że czytelnik małą odnosi korzyść z treści lektury. Aby tego uniknąć, format książki powinien być znormalizowany, o szerokości kolumny 85 do 95 mm. Ważne również są wcięcia, których brak powoduje szybsze zmęczenie.

Młodzież nie lubi także książek o małym formacie, są one przykre dla wprawnego czytelnika, który wzrokiem obejmuje przestrzeń szerszą, niż stronica książeczki. Podobną niedogodność wywołują zbyt wąskie marginesy, co np. widzimy w pięknych książeczkach przyrodniczych (wyd. Księgarni św. Wojciecha), które znajdują się w bibliotekach szkolnych. Często też młodzież, a nieraz i starsi narzekają na wstępy krytyczne, na nadmiar objaśnień, zwłaszcza w przypiskach na tej samej stronie. Są to rzeczy konieczne dla studiujących, ale dla młodzieży, która czyta dla wytchnienia, dla radości lub celem doznania pewnej emocji czy chęci wyżycia się, są zbyteczne.

Na zainteresowanie się książką wpływa nieraz biblioteczka w domu. Młodzież, widząc pięknie oprawne książki, poukładane w szafie bibliotecznej, mimo woli się nimi interesuje. Oglądając po kolei książki, znajduje coś dla siebie pożądanego, co ją nieraz skłania do przeczytania w całości, co pobudza do dalszych rozważań, do szukania innych źródeł, które by w całej pełni zaspokoili ciekawość intelektualną. Zjawisko to dosyć często występuje. Dzieci miejskie, które brały udział w ankiecie, posiadały w liczbie 31 własne biblioteczki. W kilku wypadkach sam widziałem, jak mali właściciele bibliotek za własne pieniądze kupowali książki, chcąc powiększyć swój księgozbiór, którym chwalą się wobec kolegów, zapraszają ich do zobaczenia, ale rzadko kiedy pożyczają z domu. U siebie czytają i wspólnie przeglądają obrazki. Niestety takich właścicieli jest bardzo mało, o co nie należy winić dzieci

ani rodziców, bo obecne stosunki nie zawsze pozwalają na nabywanie książek. W niektórych wypadkach spotkałem się z tym, że dzieci rodziców wykształconych, posiadających duże biblioteki, nie interesowały się zupełnie lekturą pozaszkolną. Na pytanie dlaczego nie zaglądają do czytelní i nie korzystają z książki, odpowiadały: „mamy ich dosyć w domu a i tak nie czytamy“. Zjawisko to tłumaczę sobie w ten sposób, że dzieci te od wczesnego dzieciństwa obracają się wśród wielkiej ilości książek i łatwość ich otrzymania wywołała u nich po prostu stępienie wrażliwości, spowodowane przesytem. Gdy zaś dostanie książkę, zdobytą niekiedy z wielkim trudem, a czasem nawet wymarzoną w ciągu długich chwil oczekiwania, fakt ten stanowi prawdziwe przeżycie dla dziecka. Domowe księgozbiory wpływają więc różnie na rozwój czytelnictwa u dzieci. Zdaje mi się, że w pewnej mierze zależne to będzie od ustosunkowania się rodziców do dziecka i do własnej biblioteki.

c) *Propaganda książki*. Jedną z form zainteresowania czytelnictwem jest propaganda książki. W r. 1936 w listopadzie urządziliśmy akademię z racji uczczenia 20 rocznicy śmierci H. Sienkiewicza. Przy szczelnie wypełnionej sali odbyły się produkcje muzyczne, odczytanie wyjątków z pism Sienkiewicza, inscenizacje, recytacje oraz przemówienie poświęcone twórczości pisarza. Skutek był taki, że w dniu tym brakło w bibliotece pism Sienkiewicza, mimo iż na kilka dni przed akademią zaopatrzyliśmy się w potrójne egzemplarze. A więc pisma, które były rzadko wypożyczane, bo tylko przez dzieci do lat 14—15, nagle zainteresowały ogół i to dzięki propagandzie, która zawsze wydaje pewne owoce. Na terenie czytelní uprawia się propagandę i to w najrozmaitszy sposób. Młodzież czyta gazety, z których dowiaduje się pewnych nowości, omawianych w dyskusjach. I znowu wyłania się kwestia zakupu nowych książek, które by pogłębiły omawiane zagadnienie.

Obok T. C. L. i szkoły, zajmując się propagandą książki, urządzają wystawy. Niedawno np. na dość szeroką skalę zakrojoną wystawę urządziła szkoła w Rybniku w porozumieniu z wydawcami, którzy przysłali książki dla dzieci i młodzieży. Książki te, niektóre w pięknej oprawie, podzielono na działy i według autorów. Wystawę zwiedzała nie tylko młodzież szkolna, lecz również i rodzice, którzy swym miłusińskim zakupowali książki, według swych upodobań czy też poleceń nauczycieli. Wystawa taka daje wyniki bardzo dobre, co się stwierdza we wzmożonym ruchu tak w bibliotekach szkolnych, jak i publicznych. Naprzód należy wzbudzić zainteresowanie książką, a następnie można polecać odpowiednią lekturę.

Polecenie młodzieży tej lub owej książki napotyka na poważne trudności. Dzieci w szkole powszechnej dość chętnie

czytają książki zalecone przez nauczyciela czy rodziców, gdyż w tym wieku uznają jeszcze ich autorytet. Podobny wpływ wywiera również starsze rodzeństwo. Ujemny wpływ na wybór lektury wywierają zazwyczaj koledzy i koleżanki. Najbardziej skwapliwie czytana i poszukiwana jest książka polecona przez młode otoczenie, które podobny mniej więcej ma światopogląd, podobny język wewnętrzny, zbliżone dążenia, jednokowe popędy i dlatego mają do siebie więcej zaufania, niżeli do starszych, od których często doznają różnych przykrości. Ilekroć raz słyszymy w bibliotece, jak młodzi czytelnicy pytają jeden drugiego, czy ta lub owa książka „jest ładna“. Usłyszawszy potwierdzającą odpowiedź, bez namysłu biorą poleconą książkę. Z polecenia nauczyciela korzystają wtenczas, jeżeli między nim a czytelnikami istnieje pewna sympatia i jeżeli potrafi on wzbudzić zainteresowanie do danej książki.

W późniejszym wieku, a więc gdzieś około 13—15 r. ż., polecenia nauczyciela czy rodziców są niemal bezskuteczne. W młodzieży zaczyna się budzić nowe, nieznane życie, o którego celowości chcą się dowiedzieć, chcą je poznać, a tymczasem ich wychowawcy zaczynają im dużo rzeczy zabraniać, stosować zakazy, otaczając wiele spraw tajemnicą. Przychoǳą im z pomocą koledzy i koleżanki, którzy ich uświadamiają słowem, podsuwając nieraz potrzebną „zakazaną“ lekturę. W miarę uświadczenia coraz mniej młodzież ufa starszym, natomiast darzy zaufaniem rówieśników, bo oni ich uczą, oni ich potrafią zainteresować tym, co w tym okresie jest dla nich najistotniejsze. Od tego czasu książki polecane przez starszych bywają rzadko czytane, prócz tych które obowiązkowo muszą przeczytać, jako lekturę szkolną. W późniejszym okresie młodzieńszym młodzież zaczyna powtórnie wierzyć w autorytet osób o wybitnej umysłowości. Toteż wychowawca, chcąc pozyskać zaufanie młodzieży, musi prócz zrozumienia stanu emocjonalnego wychowanka posiadać dużą wiedzę.

Do wspomnianych już czynników, przyczyniających się do wyboru lektury, należy zaliczyć i kino. Młodzież mimo zakazu uczęszcza na różne filmy, nie zważając na to, czy jest dla niej korzystny czy też nie. Po niejednym filmie, który specjalnie oddziałał na młodzież, widzimy wzmożony popyt na książkę, na podstawie której został ułożony scenariusz. Po filmie pt. „Trędowata“ młodzież domagała się usilnie tej książki. Ten sam objaw występuje u dzieci, zwłaszcza u chłopców, którzy pod wpływem filmów „Pat i Patachon“ czy też „Eddie Polo“ żywo interesują się literaturą, opiewającą ich „bohater-skie czyny“. Uwzględniając zainteresowania czytelnika, można mu ułatwić bezpośrednie zetknięcie się z książką i dostęp do półek bibliotecznych, o ile bibliotekarz ma gwarancję, że czytelnicy posiadają odpowiednią kulturę.

Propagandę książki wspierają nie tylko jej treść, druk, ilustracja, upodobanie do pewnego typu lektury, stopień umiejętności czytania, ale także i czynniki chwilowe: nastrój, wywołany niepowodzeniami w szkole czy w domu, znużenie itp. Bezpośrednie zetknięcie się z księgozbiorem pozwala czytelnikowi zapoznać się z książkami, nieznanymi autorami i książką dotąd obcą, staje się znana. A nade wszystko pozwala na wyrobienie emocjonalnego stosunku do książek, wyrażającego się w pieczołowitym obchodzeniu się z nimi, w traktowaniu dobra bibliotecznego jako swojego i książki jako tej, którą trzeba koniecznie przeczytać.

Dok. nast.

JAN KULPA.

Zagadnienie inscenizacji w szkole powszechnej

Jak dzieci widziały Orkanową legendę.

Opracowanie czyt. pt. „Jak powstało Podhale” (kl. V).

Program języka polskiego poleca omawianie czytanek ze szczególnym uwzględnieniem postaci, obrazów, zdarzeń, nawiązywania treści do przeżyć dzieci, zestawiania treści z ilustracją. Poza tym zaleca program stosowanie czytania cichego, jako samodzielnej formy pracy, całościowe traktowanie czytanek, unikanie wszechstronnego omawiania czytanego tekstu, zdążanie do wyzwalania jak największej samodzielności i aktywności dzieci.

Legendę „Jak powstało Podhale” przeczytały dzieci w domu. W szkole na początku lekcji próbowały dać ujęcie ogólne poznanego utworu i wysnuły wyrazy niezrozumiałe dla nich, a niewyjaśnione w słowniczku, załączonym do książki. Ze względu na niewystarczające rozumienie całości przez wszystkich uczniów, legendę przeczytano głośno w szkole. Spośród ujęć zaproponowanych przez dzieci, zostało wybrane omówienie postaci, czynności oraz sądów Pana Boga i Anioła, a także oświecenie autora czytanki, Orkana.

Pan Bóg — zaczął stwarzać Podhale, dokończenie zaś tego dzieła odstąpił Aniołowi, stworzył ziemię Proszowską i Sandomierską, obie żyzne, barwne i bogate, stworzył górala; sądził Pan Bóg, że co dobrze zaczęte, to nie tak łatwo zepsuć, uważał, że na ziemiach Proszowskiej i Sandomierskiej każdy

człowiek da sobie radę, był przekonany, że w nieurodzajnych górach tylko człowiek bardzo dzielny wywalczy sobie byt. Anioł — dokończył nieudolnie dzieła stwarzania Podhala, udał się na wezwanie Pana Boga oglądać Proszowskie i Sandomierskie, uzyskał pozwolenie Boże na stwarzanie Sandomierzan i Proszowian; był on przekonany, że potrafi tak, jak sam Pan Bóg pracować, na mylnych rachubach oparł stwarzanie Podhala, wierzył w ludzi, był przekonany, że dzielny człowiek wszędzie sobie poradzi, wszelkie trudności pokona.

Orkan Władysław — pisał czytanki, książki. Życie górali opisywał. Sam był dumny z tego, że był góralem. Uważał on, że górale są urodziwi, rośli, mężni, zdolni. Górale to najdoskonalsi mieszkańcy Polski. Górali sam Pan Bóg stwarzał, gdy tymczasem imych mieszkańców Polski pozwolił stworzyć Aniołowi.

Takie omówienie czytanki mogło wyczerpać jej wyzyskanie. Mogło jednak jeszcze nastąpić ujęcie w postaci swobodnego odtwarzania treści, w tej formie, którą należy niejednokrotnie stosować do legend, podań, bajek, baśni, lub w postaci inscenizacji. Streszczenie i plan, formy syntetyczne, mniej się do tego rodzaju utworów nadają.

Inszenizacja legendy Orkana.

Uczniowie sami rzucili projekt przeróbki legendy na przedstawienie. Projekt został przyjęty i na lekcji drugiej poświęconej czytance, zaczęła się krystalizować inscenizacja Orkanowej legendy. Ujęcie pierwsze było bardzo proste: jedna z uczennic miała być starym góralem, odpowiadającym w klasie legendę; będzie ona miała fajkę, okulary i będzie mówiła tak, „jak górale“ — gwarą. Ujęcie drugie posuwało się dalej, chociaż niewiele, dodawało tylko stronę dekoracyjną. Stary góral miał opowiadać o powstaniu Podhala nie w klasie, lecz w górach, na tle lasów; słuchacze więc mieli być nie na lekcji, lecz na wysokogórskiej wycieczce. Przybrani byliby oni jak turyści, góral zaś, obok fajki, miałby nie dziewczęcy, ale porządny góralski strój.

Następne projekty poszły w kierunku tworzenia dalszych części inscenizacji, dalszych aktów. Samo opowiadanie zaczęło dzieciom nie wystarczać, słowa chciały zastąpić obrazami. Opowiadanie górala miało się przyśnić słuchaczom. Dzieci leżałyby w łóżkach, przeżywając po raz drugi legendę: 1. Oto Pan Bóg zaczyna stwarzać Podhale; przychodzi Anioł; Pan Bóg na jego prośbę pozostawia go na miejscu, polecając mu dalszą pracę, sam odchodzi, aby się zająć ziemią Sandomierską i Proszowską. 2. Pan Bóg pokazuje Aniołowi stwo-

rzone przez siebie ziemie. U stóp Bożych ścielą się rozległe żyzne pola. Szumią one dorodnymi zbożami. Zachwycają bujnymi trawami łąk. Cieszą oczy łagodnymi pofałdowaniami, licznymi wąwozami. Barwny, bogaty kraj. 3. Patrzy Pan Bóg ze zmartwieniem na dzieło Anioła, groźne bowiem, dzikie skały wyrastają na ziemi Podhala. Nagie szczyty, niżej małe drzewa, jeszcze niżej wysokie szpilkowe lasy. Ze zbóż tylko nikły owies, z okopowizn ziemniaki. Ubogi, pusty kraj. Trzeba człowieka tym ziemiom stworzyć nadzwyczajnego, człowieka, co wszędzie sobie da rady. Takiego człowieka może stworzyć tylko sam Pan Bóg.

Skoro legenda prawdę mówi o wyglądzie gór, to także górala zapewne słusznie określa. Pada więc propozycja wychodząca poza ramy czytanki, zdążająca do odtworzenia obrazka z życia górali. Obrazek ten to odtąnczenie zbójnickiego, znanego jednej z uczennic. Ten taniec, wymagający zręczności i siły, wyrosły z polotu i dzikości, taniec zespolony z dziejami zbójników, swoistym wykwitem natury gór i jej mieszkańców, ma dać pojęcie o góralu, człowieku przez samego Pana Boga stworzonym.

Projekty się wyczerpują, następuje inscenizacja od razu w klasie w najprymitywniejszych warunkach. W pierwszym akcie góral opowiada legendę. Na nosie ma pożyczone okulary, w ustach wieczne pióro, będące w danej chwili fajką; zapowiedź, że dokoła góry i las — rozwiązuje dekorację. W akcie drugim kilkoro dzieci leży na wysuniętych ku środkowi klasy ławkach — śpią. Dwoje dzieci rozmawia, widomy to sen pozostałych. Jedno z nich wypowiada słowa Pana Boga, drugie Anioła. Akt trzeci wypełnia odtąnczenie zbójnickiego.

Po inscenizacji niektóre dzieci samorzutnie wysuwają zastrzeżenia. Dzieci zdolniejsze są niezadowolone z dekoracji i strojów. Wszystkie chciałyby widzieć „swoje przedstawienie” na scenie.

Zarysowały się im przy tym pewne trudności, a mianowicie, jak przedstawić Pana Boga, Anioła, jak Sandomierszczyznę i Podhale, co, obok tańca, z życia górali na scenę wyprowadzić, aby ich jak najlepiej scharakteryzować. Nastąpiły różnorodne próby rozwiązań. Jedna część uczniów uważała, że ziemię Sandomierską i Podhale należy wymalować na kulisach, inna część sądziła, że wystarczy, skoro ziemię tę będą widoczne przez okno tej izby, w której będą spały dzieci, jeszcze inni spośród uczniów przychylali się do projektu, aby rzucić na ścianę izby za pomocą epidiaskopu obrazy wiążące się z rozmową toczoną między Panem Bogiem i Aniołem; zwolennicy ostatniego ujęcia popierali go tym, że umożliwili ono najlepsze przedstawienie wspomnianych okolic i zarazem prze-

noszenie się z miejsca na miejsce bardzo szybkie, jakie zapewne jest właściwe istotom nadziemskim.

Anioł zyskał zupełnie proste określenie wyglądu: wysoki, miał mieć lekką, długą do kostek suknię różową lub błękitną. Niesłychanie ciekawie rozwiązała jedna z uczennic wygląd Pana Boga: Pan Bóg powinien wyglądać jak stary poważny góral. Skoro On na swoje podobieństwo stworzył górala, to sam jako góral najlepiej się będzie przedstawiał. Pan Bóg więc będzie miał postać wyniosłą i piękną, suchą, o szlachetnych rysach twarzy. Przybrany będzie Pan Bóg w kapelusz z orlim piórem, w spodnie z bogatymi parzenicami, w pięknie wyszywaną koszulę, ozdobny kożuszek; na nogach będzie miał kierpce.

Taniec uznawała część dzieci za niewystarczający środek scharakteryzowania górala. Proponowały one połączenie tańców z pieśniami góralskimi i umieszczenie tej sceny w izbie góralskiej, zdobionej wieloma rzeźbami. Rzeźbę bowiem uznali dzieci za najlepszą i najłatwiejszą do przedstawienia dziedzinę pracy mieszkańców gór. W razie niemożności postarania się o ozdoby dla izby góralskiej, odtańczenie zbójnickiego i odśpiewanie piosenek miałoby się odbyć w izbie, w której szereg osób byłoby zatrudnionych wycinaniem jakichkolwiek przedmiotów z drzewa; byłoby tak, jak na lekcji zajęć praktycznych — orzekły dzieci. Ujęcie najważniejszych pomysłów w całość wzięły w swe ręce ochotnicze grupki uczniów. Dzięki ich pracy uduchawianie legendy pt. „Jak powstało Podhale” znalazło swój wyraz w zapisaniu: aktów i ich tytułów, osób, dekoracji, tekstu przemówień poszczególnych osób. Inscenizację Orkanowej legendy wypełniły trzy akty, akty ustalone już w pierwszej redakcji: 1. Opowiadanie górala, 2. Sen dzieci i 3. W góralskiej izbie.

Stosunek programu języka polskiego do inscenizacji. Program poleca od kl. I—IV „ilustrowanie nadających się do tego czytanek, opowiadań, wierszy, obrazków rysunkami, wycinankami, ulepiankami, śpiewem oraz mimiką i ruchami dzieci”. Od kl. IV program zaleca przede wszystkim „rysunki i inscenizacje”, przy czym stopień samodzielności uczniów w pomyśle i wykonaniu winien być znacznie większy niż w latach poprzednich. Od kl. V—VII program wyraźnie wymienia już tylko inscenizacje (obok czytania rolami), dodając, że „inscenizacja na tym stopniu obejmuje również pomysły dzieci, dotyczące strojów, obrazów, które będą realizowane w miarę nadarzających się sposobności w życiu szkolnym (poranki, zebrania towarzyskie, uroczystości szkolne itp.)”. W szkołach stopnia I ilustrowanie występuje w klasach od I—III, zaś inscenizacje w kl. IV, w kursie A i C.

Wyraźnie więc występuje w programie ustopniowanie od ilustrowania ruchami i mimiką, ulepiankami, wycinankami, rysunkami i śpiewem, do inscenizacji, która w kl. IV winna mieć przewagę nad tamtymi formami. Od kl. V w dramatyzowaniu treści czytanej stapiają się wszelkie formy ilustrowania. Inszenizacje tedy występują w życiu szkolnym wtedy, gdy dzieci do nich dorosną, gdy tendencje do dramatyzowania znajdują środki wyrażenia się.

Organizacja pracy. Inszenizowanie czytanek czy wierszy obejmuje kilka faz. Na pierwszy plan wysuwa się przygotowanie dzieci do inszenizowania, co uzyskać można przez umożliwienie im wypowiedzi o własnych doznaniach, o własnym życiu i to od pierwszych chwil wstąpienia w mury szkolne. Zespalanie sił duchowych dziecka ze zjawiskami świata otaczającego czy wytworami ludzkimi, utrwali zdobywcze dzieci i da jako uboczną korzyść możliwość tworzenia inszenizacji. W ściślejszym zakresie przygotowaniem takim będzie właściwy sposób omawiania czytanek i opierające się na twórczości dziecka, odpowiednio według trudności ustopniowane ilustrowanie poznawanych tekstów. Etap dalszy stanowi zorganizowanie lektury tego rodzaju, która rozbudzi wyobraźnię uczniów i doprowadzi do snucia własnych pomysłów. Wyzyskanie tych pomysłów do natychmiastowej inszenizacji, pomimo prymitywizmu warunków i ubóstwa środków, zawiera niemałe korzyści: świeżość i bezpośredniość. Inszenizacja natychmiastowa wpływa kształcąco, ukazując owoc wysiłków. Odniesienie zaś tego rodzaju zdobyczy natury wychowawczej ważniejsze jest w życiu szkolnym, niż stworzenie skończonej, pięknej „obiektywnie“ całości.

Na tej pierwszej próbie inszenizacji można poprzestać, można jednak także iść dalej, szczególnie gdy chodzi o utwory nadające się na uroczystości, zebrania. W wypadku drugim następnym etapem pracy będzie krytyka wstępnej próby przedstawienia, krytyka twórcza. W związku z nią powinny paść nowe pomysły, rozwój i ulepszenie pomysłów pierwszych. Ich dokładniejsze sprecyzowanie może być powierzone tylko pewnej grupie uczniów, albowiem praca w dużych zespołach może trwać zbyt długo. Niekiedy jednak inszenizacje o niedużych rozmiarach dadzą się także w tej drugiej redakcji ustalić w pracy z ogółem uczniów. Samo wykonanie inszenizacji, już w formie doskonałej, powinno być zrealizowane, jak każde przedstawienie, przy zachowaniu możliwie dużej swobody i aktywności uczniów, ale też pod zdecydowanym kierownictwem nauczyciela. Współdziałanie przy tym nauczycieli różnych przedmiotów, ze względu na rozległą skalę prac, jakich inszenizacja wymaga (dekoracje, śpiewy), jest ze wszechmiar pożądane, a niekiedy nawet konieczne.

Wartość inscenizacji dla ucznia i dla nauczyciela. Odpowiednio przeprowadzona inscenizacja daje dzieciom duże korzyści. Przede wszystkim jest wyrazem przeżycia utworu. Przeżycie utworu nie ogranicza się do zrozumienia sensu całości, sięga daleko głębiej. Polega ono na poznaniu osób w utworze występujących, na zawiązaniu niejako z nimi bliższej znajomości, która umożliwia wycucie cech danej osoby, motywów jej czynów, stanów, jakie przechodzi. Polega ono na duchowym udziale w wypadkach przez autora rozsnutowanych i odgrywaniu w nich nie biernej roli statysty, lecz współtwórcy. Przeżywanie utworu to wczucie się w jego treść, które umożliwia zapomnienie o sobie samym, realnym, istotnym, które pozwala bytować w świecie uludy, w świecie przez autora wytworzonym, przez czytelnika do życia z letargu powołanym. Przeżycie — to duchowe, ewentualnie też fizyczne współuczestnictwo w wydarzeniach realnych lub zmyślonych, nie wykluczając późniejszego czy nawet współczesnego doznaniom, sądu krytycznego. Czytanka czy wiersz, dziecku dalekie, nie wyrze głębokich śladów ani uchwytnych obrazów w jego psychice, nie zostawi trwałych doznań. To też tylko przez wyzwolenie u dzieci pełnego psychicznego życia przez treść poznanego utworu, możliwe jest jego za-inscenizowanie.

Inszenizacja wpływa wszechstronnie kształcąc. Rozwija spostrzegawczość, zmuszając do zajmowania się drobnymi, pozornie mało znaczącymi, sprawami, które jakże często rzucają zupełnie odmienne światło na postaci, zdarzenia; kształci rozumowanie, ukazując związek, nieraz tajemny, wypadków; rozwija wyobraźnię, ukazując jej wyraziście pewne obrazy, domagając się środków ich odtwarzania; rozwija słownictwo dzieci, każąc dobrać słowa w danej sytuacji najodpowiedniejsze; rozwija wreszcie krytycyzm, zmuszając do wybierania spośród różnych projektów, pomysłów najwłaściwszych. Inszenizacja wyzwala i zużytkowuje śpiewacze, rysunkowe, ruchowe i słowne możliwości dziecka.

Inszenizacja — dramatyzowanie — jest przy tym naturalną formą wypowiedzania się dzieci. Dziecko jest i pragnie być nie tylko autorem, lecz także aktorem. Przemawiają za tym duże zdolności naśladowcze dziecka, przez które jakże wiele w życiu zdobywa; przemawia za tym wszechstronność estetycznych przeżyć dziecka, nie ograniczającego się, jak dorośli, do jednej sfery, a więc albo do muzyki, albo do śpiewu, albo do rzeźby (wytwarzania kontemplacji), lecz chcącego ogarnąć wszystkie te i dalsze dziedziny sztuki.

Nauczycielowi zaś umożliwia inscenizacja głębsze wniknięcie w psychikę dziecięcą. Proces przeżywania lektury ukazuje, jak dziecko widzi pewne osoby, jakie im nadaje kształty,

z kim i o ile je utożsamia; ukazuje stopień zjednoczenia się dziecka z poznaną treścią i stopień jego od danej treści dystansu; daje ona poznać miarę krytycyzmu dziecka. Inscenizacja też jest świetnym sprawdzianem sił i poziomu danej klasy, o ile była pokonana pracą całego zespołu uczniów. Klasy bardzo słabe nie zdobędą się nigdy na samodzielne za-inscenizowanie czytanki czy wiersza.

Inscenizacja jest pracą twórczą, ożywczą. Nie może przy jej stosowaniu nauczyciel sobą wszystkiego wypełnić, nie może dzieci zamknąć w kręgu odpowiedzi na mnóstwo pytań. Krąg taki dzieci niewątpliwie rozerwą świeżością i bogactwem pomysłów. Puszczone wolno, pod umiejętnym oczywiście kierownictwem nauczyciela, stworzą same inscenizację. Stworzą inscenizację lepszą, bardziej pomysłową, niż inscenizacja na tej samej treści oparta ludzi dorosłych, a więc i nauczyciela. Artyzm dziecka bowiem, tak widoczny w rysunku, ujawnia się także w inscenizacji. Inscenizacja to jeden z najbardziej ożywczych promieni w nauczaniu, ukazujący nauczycielowi w innym świetle jego wychowanków, ukazujący mu u nich nowe zasoby sił, zwalczający w szkole nudę, szarość i zwątpienie.

Recenzje i sprawozdania

Ks. Dr Karol Mazurkiewicz. *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*. Potulice. Nakładem Seminarium Zagranicznego. 1937 r. Str. 327.

Obok naukowej pedagogiki rozwija się w ostatnich latach pedagogika katolicka, która ma na Zachodzie wybitnych przedstawicieli (*Eggersdorfer*). Książka ks. dra Mazurkiewicza jest pierwszym polskim zarysem pedagogiki katolickiej, która opiera się na objawieniu i założeniu, że niedoskonałość ludzka jest skutkiem grzechu pierworodnego.

Książka dzieli się na pięć części: w I-szej omówiony został sam proces wychowania i cele wychowania, w II-giej jest mowa o czynnikach wychowania, część III-cia poświęcona została dziecku czyli przedmiotowi wychowania, IV-ta jest dalszym ciągiem poprzedniej, traktuje bowiem o rozwoju psychicznym dziecka, wreszcie część V-ta wkracza na teren praktyczny, omawia różne formy wychowania.

W pedagogice ks. dra Mazurkiewicza inny jest punkt wyjścia aniżeli w oficjalnych podręcznikach pedagogiki i stąd niektóre kwestie znalazły inne naświetlenie, nie zawsze są też zgodne z współczesną wiedzą o wychowaniu. Postaram się dotknąć zaledwie kilku

takich kwestii. Twierdzenie autora, że najbardziej podatnym na wpływy wychowawcze jest dziecko (str. 17) nie ostało się wobec nowszych badań (*Spearman, Thorndike, Znaniecki*). Na str. 25 spotykamy słuszną i mało docenianą dotychczas uwagę, że w pracy nad młodzieżą nauczyciel również kształci się i rozwija. Zawód nauczycielski posiada wielkie wartości kształcące i samowychowawcze, sędzę jednak, że nie tylko dlatego tak jest, że nauczyciel musi się przygotowywać do pracy i dawać dobry przykład, ale głównie dlatego, że służąc celom wyższym oraz stając wciąż przed sytuacjami nowymi, które skłaniają go do twórczych czynów, kształtuje własną osobowość, którą następnie oddziałuje na wychowanków.

Autor obchodzi się w ogóle zbyt bezapelacyjnie z nowymi kierunkami w pedagogice. Ocena ich wypadła jednostronnie. Szkoła pracy rozwija, zdaniem autora, tylko samodzielność, uznaną za najwyższe hasło pedagogiczne. Autor, omawiając nowe kierunki, nie wspomina o teorii personalizmu krytycznego, która przecież w wybitnym stopniu wpłynęła na nowe wychowanie i stara się je ustrzec przed tymi błędami, jakie autor przedstawia czytelnikowi. Przy lekturze książki odczuwa się, że autor jest raczej zwolennikiem nauczania tradycyjnego, sprowadza bowiem nauczanie do „podawania” (str. 67), a za najważniejsze środki wychowania uważa dobry przykład nauczyciela, pouczenia, kary i nagrody.

Wychowanie rodzinne opiera się też głównie na dobrym przykładzie. W książce prawie zupełnie nie uwzględniono wpływów środowiska, błędów wychowawczych takich jak rozpieszczenie, zbyt surowy rygor, na co tak wielki nacisk kładzie psychologia indywidualna. Wychowanie rodzinne jest ujęte odpowiednio do warunków życia rodziny tradycyjnej, w której matka zajmuje się tylko domem i dzieckiem. Wychowanie dziecka komplikuje się jednak w rodzinie współczesnej, w której matka pracuje zawodowo. Dla tego typu rodziny, dzisiaj coraz bardziej powszechniejszego w miastach, nie daje autor żadnych wskazań wychowawczych. Wszelkie akty dziecka, zmierzające do własnego ja, sprowadza autor do egoizmu, tymczasem wyniki badań pozwalają na rozróżnienie pojęć egoizmu i egocentryzmu. Typologia nauczyciela, podana na str. 69, jest zbyt powierzchowna wobec wyniku badań osiągniętych m. in. przez Döringa, Dzierzbicką, Schwarza i innych. Naukę o temperamentach sprowadza autor do Galena. Nie uwzględnił nowszych teorii np. Kretschmera i Sigauda. Naturze dziecięcej odpowiada najbardziej temperament sangwiniczny wychowawczy. Rozpatrywanie przydatności nauczyciela do zawodu z punktu widzenia jego temperamentu nie dało dotychczas zgodnego wyniku. Spotykamy bardzo rozbieżne opinie, dlatego też nowsi teoretycy, np. Bouchet, odrzucają ten punkt widzenia i więcej uwagi poświęcają osobowości nauczyciela.

Opierając się na poglądach Moebiusa i Weiningera, autor ocenia inteligencję kobiety niżej od inteligencji mężczyzny. Brak uwzględnienia nowszych badań, np. Baleya. Nauka nie wypowiedziała jeszcze pod tym względem swego ostatniego słowa, gdyż opiera się na zbyt szczupłej ilości badań. Wypowiada się dziś raczej zdania spekulatywne, które nie są wolne od pewnych tendencji społecznych i ekonomicznych. Odnosi się wrażenie, że i autor hołduje tym tendencjom. Autor jest przeciwnikiem koedukacji. Zdanie jego, że dziewczęta potrzebują też cnót męskich i że dlatego w szkołach żeńskich winni również uczyć mężczyźni, zasługuje na szczególną uwagę. Sprawa uświadomienia płciowego została przez autora potraktowana bardzo rzetelnie. Obowiązek uświadomienia nakłada on na rodziców.

Słuszny jest pogląd autora na zagadnienie pracy. Pokrywa się on całkowicie z poglądami współczesnych pedagogów. Autor zwraca też uwagę na niebezpieczeństwo zatrąty człowieczeństwa (osobowości), jakie może tkwić w pracy. Jest to punkt widzenia, który coraz częściej pojawia się w współczesnej pedagogice, wskutek czego coraz większe znaczenie przywiązuje się do akcji wczasów. Uwaga na str. 63, że pedagogia przygotowują nauczycieli szkół średnich jest nieporozumieniem.

Książka z natury rzeczy ma charakter dogmatyczny. Z poszczególnych rozdziałów nie wypływają zagadnienia, które by czytelnika pobudzały do dyskusji, do stawiania sobie nowych zagadnień. Ujęcie dogmatyczne zaznacza się jeszcze i w tym, że Autor pominał w zupełności literaturę przedmiotu zarówno polską, jak też i obcą. Przydałoby się w tekście lub na końcu książki wskazanie ważniejszych opracowań, chociażby zgodnych ze stanowiskiem Autora i reprezentowanym przezeń kierunkiem w pedagogice. Spodziewać się należy, że ks. dr Mazurkiewicz braki te uzupełni w II-gim wydaniu „Wychowania w świetle chrześcijańskiej prawdy“.

Ludwik Bandura.

Dr Franziska Baumgarten. *Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen*. Verl. A. Francke, Bern 1936, str. 106.

Jest to, jak zaznacza autorka we wstępie, drugie w europejskiej literaturze psychologicznej studium na temat *uczucia wdzięczności* i jego znaczenia pedagogiczno-społecznego. Chociaż samo pojęcie wdzięczności spotyka się często w przysłowiach ludowych, w poezji, w etyce, to jednak dotychczas prawie zupełnie nie zajmowano się bliższą jego definicją i analizą.

Autorka dzieli swą pracę na dwie części. W I-szej zajmuje się psychologiczną analizą wdzięczności, zbadaniem psychicznej sytuacji partnerów w stosunku wdzięczności oraz znaczeniem wdzięczności, względnie niewdzięczności, jako rysów charakteru. W części

II-giej przedstawia autorka tok swych badań nad występowaniem uczucia wdzięczności u dzieci i młodocianych do 15 lat oraz rezultaty tych badań. Ze względu na oryginalny temat pracy i ciekawe wyniki, podaje nieco obszerniej wywody autorki.

Analizując samo zjawisko wdzięczności, dochodzi autorka do następujących wniosków: *wdzięczność*, to uczucie, które powstaje po otrzymaniu jakiegoś dobrodziejstwa, pomocy, podarunku, pobudki itp. ze strony jakiejś osoby fizycznej lub prawnej (instytucji). W chwili swego powstania uczucie to jest najsilniejsze; wkrótce jednak zwykle błednie i słabnie, a nawet zupełnie się ulatnia, jeśli go nie podtrzymają czynniki inni, jak obowiązkowość człowieka, dobroć, sympatia, religijność, poczucie społeczne, zwyczaj itp. Warunkiem powstania uczucia wdzięczności jest wyświadczenie jakiejś przysługi przez drugiego człowieka; jest ono więc niejako reakcją, skłaniającą do odpłacenia się, rewanżu, oczekiwanego zresztą przez dobroczyńcę, który brak reakcji oceni jako niewdzięczność. W istocie swojej jest uczucie wdzięczności uczuciem społecznym, występuje bowiem w stosunku do drugiej osoby, dla której jest wyrazem pewnego uznania, „uczuciem jakiejś osoby za wyświadczone nam dobrodziejstwo“, jak to określa Kant. Uczucie wdzięczności posiada w sobie silną dynamikę, prąca człowieka do czynu, jako wyrazu zewnętrznego wdzięczności, do odwdziężenia się, względnie nakładając nań obowiązek do podzięk i odpłacenia się. Charakterystyczne jest dla tego uczucia, że nie kończy się zwykle z chwilą złożenia podzięk czy odpłacenia się czynem, lecz pozostaje jako pewno zobowiązanie, które się nie przedawnia nawet ze śmiercią dobroczyńcy. Uczucie wdzięczności więc wiąże ze sobą ludzi, umacnia więzy już istniejące i odgrywa rolę „kitu społecznego“. Pobudzając zaś do odpłacenia się, staje się czynnikiem pewnego wyrównywania społecznego między jednostkami a nawet grupami społecznymi.

Charakter społeczno-etyczny tego uczucia widoczny jest również w tym, że dobroczyńca czuje się urażony brakiem jego u człowieka, którego dobrodziejstwem zobowiązał wedle swego zdania do tego uczucia; urażone są mianowicie uczucia społeczne dobroczyńcy, wobec którego jego dłużnik brakiem rewanżu wyraża swe aspołeczne nastawienie. W ten sposób brak wdzięczności między ludźmi podrywa podstawy wszelkich stosunków między nimi, mianowicie wzajemne zaufanie. „Niewdzięczny jest aspołeczną jednostką“ powiada autorka. Istnieją wprawdzie ludzie, nie oczekujący wdzięczności za to, co czynią innym dobrego, ale to są wyjątki niezmiernie rzadkie. Dlatego uczucie wdzięczności ma wybitne znaczenie społeczne.

Bardzo ciekawie oświetla autorka *sytuację psychiczną dawcy i biorcy* (nazwijmy tak po polsku terminy „der Geber“ i „der Empfänger“). Wyświadczenie przysługi wywołuje, zdaniem autorki,

u osoby wyświadczającej ją, podniesienie poczucia własnej wartości; łączy się z nim wyraźne uczucie przyjemności, które w myśl prawa zachowania przyjemności, pragnie owa osoba jak najdłużej zachować w pamięci, pamięta więc zwykle dłużej swój czyn, niż sam dłużnik. Ten, przeciwnie, czuje z powodu przyjęcia przysługi od drugiej osoby, pewne obniżenie własnego poczucia wartości. Z radością z powodu otrzymania pomocy łączy się przykrość, wywołująca znów dążność do możliwie rychłego wyparcia jej ze świadomości, do zapomnienia.

Różnie zapatrują się dawca i biorca na sam akt pomocy czy przysługi. Zależy to w wysokiej mierze od stanowiska społecznego obu osób, od uczuć wartości, od wieku, od stosunków łączących obie osoby, od rodzaju przysługi itd. Podobnie różnie zapatrują się dawca i biorca na akt wdzięczności. Drobiazgowa analiza tych stosunków prowadzi autorkę do wniosku, że przy ocenie tzw. aktów niewdzięczności dokładnie należy zbadać jej motywy, nim się postępowanie danej osoby oceni jako etycznie, wzgl. społecznie negatywne, wynikają one bowiem nierzadko z nader skomplikowanych stanów psychicznych, znamionujących się głębokimi konfliktami uczuciowymi. Wdzięczny — powiada autorka, to nie zawsze człowiek szlachetny, niewdzięczny, to nie zawsze — zły.

Część II-ga zawiera omówienie badań nad wdzięcznością u dzieci i młodzieży. Autorka postawiła sobie za cel znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: 1. Czy uczucie wdzięczności jest wrodzone czy też nabyte? 2. Czy jest to uczucie proste (niezłożone), czy też złożone, a jeśli tak, to z jakich się składa elementów? 3. W jakim wieku pojawia się uczucie wdzięczności? 4. W jakich formach wyraża się uczucie wdzięczności? 5. Czy istnieją jakieś pierwotne, prymitywne formy wdzięczności? 6. Jakim zmianom i pod jakim wpływem ulegają formy wdzięczności w toku rozwoju dziecka? 7. Czy można oznaczyć jakieś stopnie w nasileniu uczucia wdzięczności? 8. Czy w wyrażaniu uczucia wdzięczności istnieją różnice między płcią męską a żeńską i jakie? 9. Czy uczucie wdzięczności znajduje się w stosunku zależności od innych właściwości charakteru i jakich? 10. Czy uczucie wdzięczności jest przelotne czy stałe? 11. Czy można uczucie wdzięczności wpoić i rozwijać przez odpowiednie środki wychowawcze?

Chociaż autorka nie na wszystkie pytania znalazła zadowalającą i równie wyczerpującą odpowiedź, to jednak wyniki jej badań silnie naświetliły tę mało znaną dziedzinę życia uczuciowego i wartość bliższego poznania. Pierwsze badania swoje przeprowadziła w szkołach berneńskich w latach 1930—1934. Objęły one razem 1045 dzieci we wieku od 7—15 lat, a mianowicie 659 dzieci ze szkoły powszechnej od 7—15 lat i 386 dzieci ze szkoły średniej od 10—15 lat. Wszystkim tym dzieciom dano równocześnie następujące dwa

pytania: 1. Co jest twym najgorętszym życzeniem? 2. Jakbyś się odwdzięczył (a) temu, ktoby ci to życzenie spełnił? Takie sformułowanie pytań miało na celu, jak wyjaśnia autorka, odwrócenie uwagi dzieci od głównego tematu, by się co do niego otwarciej wypowiedziały, a zarazem wytworzenie sytuacji psychicznej, podobnej do sytuacji prawdziwej, w której uczucie wdzięczności najsilniej i najszczerzej występuje od razu w chwili otrzymania przysługi (tu w chwili wymaganowanego spełnienia życzenia).

W wyniku tak przeprowadzonego badania rozróżnia autorka następujące formy okazywania uczucia wdzięczności czyli podzięk (Dank): a) podzięk słowna (Wortdank), wyrażająca się jedynie w słowach mniej lub więcej szablonowego podziękowania. Występuje ona u 30—48% ogółu dzieci, częściej u młodszych dzieci, niż u starszych, częściej u dzieci mało inteligentnych, niż inteligentnych; b) podzięk rzeczowa (Sachdank), wyrażająca się w chęci odpłacenia się za przysługę przedmiotem lub inną przysługą, a występująca u dzieci młodszych i u mniej inteligentnych, podobnie jak forma podzięk słownej; c) podzięk wiążąca (Bindungs Dank), wyrażająca się w tendencji wstąpienia w duchowy związek z dawcą, np. w chęci służenia mu pomocą, sprawienia mu radości, zawiązania stosunku przyjaźni itp., występująca szczególnie w wieku przedpokwitania i u dzieci inteligentnych; d) podzięk celowa (zweckdienlicher Dank), wyrażająca się w takim ujęciu podzięk, by ona przyniosła korzyść także odwdzięczającemu się albo w ogóle ludziom, np. kiedy dziecko mówi, że odpłaciłoby się swemu dobrotliwemu gorliwością w nauce, by stać się pożytecznym ludzkości itp. — forma występująca dość rzadko, a głównie wśród młodzieży inteligentniejszej.

Autorka uważa formy podzięk słownej i rzeczowej za niższe formy odwdzięczania się, najwyżej stawiając formę podzięk wiążącej, jako formę wybitnie społeczną i na boku pozostawiając formę podzięk celowej, jako zabarwioną egocentrycznie.

Rozważania nad stosunkiem rodzaju podzięk do rodzaju życzenia prowadzą autorkę do wniosku, że nie istnieje jakiś wyraźny stosunek równoważności; podobnie ma się rzecz z stosunkiem intensywności życzenia do intensywności podzięk (tu bym postawił znak pytania — należałoby tę rzecz dokładniej zbadać). Jak dziecko dziękuje, to zależy, wedle autorki, od charakteru dziecka: „rodzaj podzięk jest charakterologiczną cechą osobnika“.

Dalsze rozważania dotyczą wpływu wieku i płci na rodzaj podzięk. U dzieci w szkole powsz. 7—8-letnich przeważa podzięk słowna i rzeczowa (dzieci powtarzają wyuczone formuły podzięk lub nie umieją inaczej swego uczucia wyrazić); od

9 r. ż. coraz częściej występuje podzięką wiążącą, osiągając w 12 r. ż. 60% wszystkich wypadków badanych (widocznie zależy to od fazy rozwojowej, cechującej się rozwojem uczuć społecznych). Około 15 r. ż. znów często występuje podzięką słowna i rzeczowa (ok. 72%). — U dzieci w szkole średniej (od 10 lat) obserwować można analogicznie do dzieci ze szk. powsz. stopniowe zanikanie podzięką słownej aż do 15 r. ż. a równoczesne, ale silniejsze, niż w szk. powsz., podnoszenie się procentu dzieci, wykazujących podzięką wiążącą, i najwyższe jej nasilenie ok. 15 lat (a więc inaczej, niż w szkole powszechnej). Wyłania się tu pytanie, czy występowanie podzięką wiążącej, a więc formy wybitnie społecznej, ma związek z wyższym poziomem inteligencji dzieci w szkole średniej. Pytanie to pozostało bez wyraźnej odpowiedzi; dalsze badania wykażą, czy przypuszczenie o związku formy wiążącej podzięką z wyższą inteligencją jest słuszne.

Badając wpływy płci, autorka zauważyła: u dziewcząt występuje częściej na ogół forma podzięką słownej i trwa w wyższym procencie niż u chłopców poza 13 r. ż. Największe nasilenie formy podzięką rzeczowej jest u dziewcząt w 8 r. ż., u chłopców w 9 r. ż., co wskazywałoby na to, że dziewczęta wcześniej przechodzą od formy słownej do rzeczowej, czyli wcześniej zaczynają myśleć konkretnie, niż chłopcy. Co do formy podzięką wiążącej, to procent jej wzrasta się na ogół tak u chłopców jak i u dziewcząt po 10 r. ż. Autorka podkreśla nadto u dziewcząt ich częste wyrażenia, że z wdzięczności za spełnienie życzenia będą „pilne“, „grzeczne“, lub „posłuszne“, występujące specjalnie często u dziewcząt dojrzewających (zwykle o osłabionej pilności i posłuszeństwie). Autorka widzi w tym tendencję dziewczyny do daleko posuniętej ofiarności, wypływającej z bardziej bierniej natury kobiecej. Podkreśla też wyrażające się w życzeniach dziewcząt silne przywiązanie do rodziny. U chłopców wyraża się podzięką raczej w ofiarowaniu jakiejś usługi, czynu, ujawnia więc aktywny charakter natury męskiej.

Chcąc oprócz sprowokowanych ankietą uczuć zbadać też spontanicznie powstające uczucia wdzięczności, przeprowadziła autorka inne badanie, używając do tego celu jako testu, opowiadania o motywie następującym: Pewien biedny chłop wpadł do rzeki. Sąsiad jego, bogacz, wyratował go za pomocą wideł, kalecząc go przy tym. Wyratowany chłop poleżał parę dni, a potem, wyleczywszy się, wniósł do sądu skargę przeciw sąsiadowi o odszkodowanie za poranienie. Dzieci, którym tę historię opowiedziano, miały zastanowić się nad wypadkiem i napisać, co by z nich każde zrobiło na miejscu sędziego.

Na 540 dzieci 20 zganiło wybawcę, 20 orzekło, że obaj są winni, 31 uwolniło wybawcę bez uzasadnienia, 159 z uzasadnieniem praktycznym, 135 z uzasadnieniem etycznym, podkreślając obowiąz-

zek wdzięczności, 78 dzieci żądało wynagrodzenia wybawcy, 78 dzieci wyraźnie żądało odwdziżenia się uratowanego, 19 dzieci żądało ukarania wybawcy za poranienie sąsiada przy ratowaniu. Odnośnie do form podzięk, to autorka otrzymała tu wyniki podobne, jak przy badaniu pierwszą metodą: najczęstszą formą jest słowna (78,2%), znacznie rzadszą rzeczowa (17,92%), najrzadszą forma podzięk, wiążącej (3,84%).

Osobny rozdział poświęcony jest ciekawym badaniom na temat stosunku uczucia wdzięczności do innych treści psychicznych. Badanie to zostało przeprowadzone na 399 dzieciach za pomocą szeregu pytań i testów. W wyniku badań, które autorka przedstawia bardzo dokładnie specjalnie dla fachowców z dziedziny psychologii eksperymentalnej, dochodzi do przekonania, że uczucie wdzięczności i jego dynamika stoi u chłopców pod przemożnym wpływem intelektu, u dziewcząt pod wpływem sfery uczuciowej oraz że działanie dziewcząt w konsekwencji tego uczucia jest bardziej jednolite, chłopców zaś bardziej skomplikowane.

W swych rozważaniach charakterologicznych ujmuje autorka owe 3 wzgl. 4 formy podzięk, jako stadia rozwojowe uczucia wdzięczności w zgodności z fazą rozwojową. Ponadto uważa te formy, jako charakterystyczne dla różnych charakterów, a więc jako cechy charakterologiczne. Tak np. jedne dzieci ofiarują w podzięk konkretne, swoje przedmioty, inne znów przedmioty, których nie mają, których się kiedyś spodziewają; pierwsze uważa autorka za natury otwarte i szczerze a daną formę podzięk, za cechę pozytywną, drugie za niepewne, nieszczerze, skłonne do frazesu i przesady. — Jedne dzieci ofiarują przedmioty (*Sachtypus*), inne czynności (*Leistungstypus*); pierwsze — to raczej natury bierne, drugie — czynne, a wśród tych ostatnich rozróżnia jeszcze autorka takie dzieci, które przy podzięk przystosowują się do dawcy — to społecznie nastawione typy, i takie, które przy podzięk myślą raczej o sobie i swoich upodobaniach — to typy egotycznie nastawione. W ten sposób pozwalają różne wypowiedzi na temat wdzięczności w związku z innymi cechami wnioskować także o różnych typach charakteru.

W uwagach końcowych znajdują się rozważania natury wychowawczej. Autorka przestrzega przed zbyt pochopnym ocenianiem dziecka jako wdzięcznego czy niewdzięcznego. Żądając wglądu w motywy jego postępowania, sądzi, że można w dzieciach rozwijać wrodzone dyspozycje do uczucia wdzięczności w tym kierunku, by nie uważać wdzięczności tylko za formę towarzyską lub obowiązku, lecz przede wszystkim za ważny czynnik kształcenia charakteru oraz za równie ważny czynnik społeczny. „Temat wdzięczności można więc uważać za wąską ścieżkę, która może prowadzić na szeroką drogę poznania człowieka i porozumienia między ludźmi.“ Autorka zestawia w końcu syntetycznie swe roz-

ważania we formie odpowiedzi na postawione na początku pracy pytania o wdzięczności. Autorka przyjmuje więc wrodzoną dyspozycję do uczucia wdzięczności jak do innych uczuć społecznych; uważa to uczucie za złożone a jako jego składniki wylicza: radość z otrzymanego dobrodziejstwa, uznanie osobowości dawcy, tendencję do odpłacenia się; uczucie wdzięczności pojawia się już wcześniej, autorka stwierdziła je już u 7-mioletnich (przypuszczam, że występuje jeszcze wcześniej — odnośne badania wydają mi się konieczne). Autorka rozróżnia 4 główne formy podziękowań (słowną, rzeczową, wiążącą i celową), z których forma wiążąca jako wybitnie społeczna i celowa jako typowo egocentryczna występują najsilniej za granicą wieku dojrzewania; w każdej formie podziękowań rozróżnia autorka 2 stopnie nasilenia: słaby i silny; w jakości i ilości podziękowań istnieją różnice między płciami; uczucie wdzięczności stoi w związku z kompleksem uczuć społecznych, z poczuciem sprawiedliwości oraz z inteligencją jednostki; można dyspozycję do uczucia wdzięczności w pewnej mierze kształcić; istnienie i realizowanie uczucia wdzięczności jest niezwykle ważnym czynnikiem społecznym.

Studium jest ujęte głęboko, a przy tym jasno i przystępnie. Łączy się w nim erudycja psychologiczna i metodologiczna z trafnym oświetleniem pedagogicznym i społecznym, czyniąc zeń pracę nader instruktywną i wartościową. Wartoby ją przełożyć na język polski i w ten sposób udostępnić najszeršym sferom nauczycielskim.

M. Friedländer.

Głosy dyskusyjne

Emil Kuławski.

W sprawie przygotowania nauczycieli do zadań chwili obecnej.*

W związku z artykułem Dr Marii Grzegorzewskiej, traktującym o zadaniach Centralnego Instytutu Nauczycielskiego, nadsyła nam p. Emil Kuławski, kierownik szkoły powsz. w Katowicach swe uwagi, wzięte z praktyki i uzasadnione potrzebami codziennego życia szkolnego:

Są pewne wartości, które trudno ująć w słowa, to co wychodzi poza zakres racjonalnych przesłanek, a co decyduje o powodzeniu i skuteczności codziennej praktyki wychowawczej. Jest to raczej nieujęte w myślowe czy słowne symbole przeżycie duchowe jednostki czy grupy, intuicyjne wyczuwanie pewnych głębi duchowych, tęsknota za realizowaniem w życiu może rzeczy napozór drobnych, ale w wartości swej nieprzemijających, wiecznych.

Wypowiem się na przykładzie: Na odczycie Dr Grzegorzewskiej w Katowicach o osobowości sala pełna. Wypełniają ją nauczyciele, kierownicy szkół, inspektorzy, wychowankowie zakładów, którymi

*) „Chowanna“, zes. 9, listopad 1937.

kierowała Prelegentka. Rodzi się w świadomości wszystkich pytanie, co jest powodem przywiązania wychowanków do zakładu? Co sprawia, że jedna szkoła i związane z nią wspomnienia powiązane są głębokimi przeżyciami, że na tle zdobytych tam wartości, dominuje przewodnia idea, idąca z jej wychowankami przez całe życie? Inna znów szkoła, nie pozostawia żadnych silniejszych przeżyć; może tylko zachowują się pewne fragmenty zdarzeń czy osób, które zaważyły na kształtowaniu osobowości, ale o szkole, jako całokształcie, wspomina się z „lekkim sercem“.

Szkoła pierwszego typu łączy ludzi, wytwarza więź duchową pomiędzy jej wychowankami. Życie w niej, niezależnie od codziennej pracy, przepełnione jest szacunkiem i miłością. Na tym dopiero tle dusze stają się wrażliwsze na inne wartości kulturalne, kształtujące postawę człowieka wobec życia i ludzi na przyszłość.

*

Pewne refleksje nasunął mi epizod, zresztą drobny, którego byłem świadkiem. Na jednym z kursów nauczycielskich rozmawia prelegent ze słuchaczką. W rozmowie o warunkach pracy słuchaczka charakteryzuje swego przełożonego w szkole. Zaintrygowany pewnymi cechami postępowania wspomnianego przełożonego, rozmówca zapytał o jego nazwisko. Usłyszawszy to, powiedział, że to jego bliski kolega. W trakcie dalszej rozmowy wywiązał się dialog: Przepraszam, że zapytam: Czy Panowie kończyli razem jaką uczelnię? Tak. Ale dlaczego Pani pyta? — Bo jeśli chodzi o stosunek do ludzi, to Panowie jesteście tak podobni do siebie...

*

Słyszałem opowiadanie: „Na drugi dzień po zakończeniu roku szkolnego, belgijski minister oświaty przechodzi koło jednej ze szkół i widzi pod bramą bawiącą się grupkę dzieci. Zaintrygowany takim ustosunkowaniem się dzieci do radosnego początku wakacji, wdał się z nimi w rozmowę. Dowiedział się, że one jednak tęsknią za szkołą, bo — było tak miło...“

*

Wejdźmy na chwilę do szkoły i przypatrzmy się jej życiu i pracy. Uderza przede wszystkim skierowanie uwagi na samą technikę pracy, na umiejętność organizacji pracy oraz złączoną z tym ilość zdobywanej wiedzy i jakość sprawności fizycznych i duchowych. Tym zagadnieniom poświęcamy całą naszą uwagę. Powiedzmy: góruje wyrozumowana technika pedagogiczna.

Czytałem przed kilku laty sprawozdanie z kongresu socjologów. Zebrani wyrazili opinię, że w przyszłości dominować będą w pedagogice raczej czynniki irracjonalne, a mniej racjonalne. Owe irracjonalne przejawy życia szkoły czynią właśnie współżycie prawdziwą wspólnotą duchową. One sprawiają, że praca nie jest tylko obowiązkiem wykonywanym pod przymusem, czy nawet z poczucia obowiązku, że staje się koniecznością duchową, że w niej jednostka realizuje swą jaźń, swe najbardziej uміłowane dążenia. Panuje w takiej szkole to, co nazywamy „atmosferą wychowawczą“.

Co stanowi jednak o istocie duszy szkoły? Zapewne człowiek, a raczej człowieczeństwo. Takie zorganizowanie pracy, taki szacunek wobec człowieczeństwa, które by tworzyły warunki wychowawcze, które by umożliwiały wychowanie człowieka o jasnym i promiennym stosunku do życia i ludzi.

Z tym łączy się dobór odpowiednich ludzi do zawodu nauczycielskiego. Człowiek, który nie posiada daru wnikliwości w stan

duchowy drugiego, nie umie sympatyzować z otoczeniem, może być dobrym organizatorem, może umieć wydobyć z innych maksimum wysiłku drogą przymusu, ale będzie złym wychowawcą.

Równocześnie wchodzi w grę nie mniej ważne zagadnienie samej kultury pedagogicznej. Chodzi o instytucję skupiającą w swym łonie prawdziwą elitę duchową pedagogiki polskiej, która by swą pracą i oddziaływaniem na funkcję wychowawczą szkoły, potrafiła wydobywać z życia naszego te irracjonalne wartości pedagogiki, o których wspominam. Chodzi o uszlachetnianie pracy szkolnej.

Ten moment chciałem podkreślić w związku z artykułem Dr Grzegorzewskiej. W tym także widzę zasadnicze zadania Centralnego Instytutu Pedagogicznego.

Antoni Joch.

O właściwą miarę w wartościowaniu szkół powszechnych I-go stopnia organizacyjnego

W sprawie artykułu pt. *Problem szkoły twórczej* *) nadsyła nam p. *Antoni Joch*, prof. liceum ped. w Tarnopolu następujące uwagi:

Uznając wysiłki autorki około wykrzesania z jednoklasówki możliwości najwyższych wartości, nie wątpię, że rzetelna i serdeczna, mądra i wnikliwa praca, uzbrojona z jednej strony w serce gorące a z drugiej w wykształcenie teoretyczne, zdolności i intuicję, może nawet w bardzo ciężkich warunkach przynieść pozytywne wyniki.

Przykładem tego, zaczerpniętym z dziejów wychowania, są rezultaty pracy Pestalozziego w sierocińcu w Stanz. O ileż jednak więcej osiągnąć by można przy tym nakładzie pracy, w warunkach pomyślniejszych, o czym świadczy też, że geniusz wychowawczy i nauczycielski Pestalozziego rozwinął się w całej pełni dopiero w szkole „wyżej zorganizowanej“ w Burgdorf i w Yverdun.

Rozumiem żal i wyrzuty autorki pod adresem pesymistów, szerzących niepochlebną opinię w prasie o szkołach niżej zorganizowanych. Temu bowiem, kto najlepsze lata swego życia poświęcił takiej szkole, w której zostanie jego dusza, przykro jest słyszeć i czytać ujemne o niej opinie podobnie, jak niemiło jest słyszeć dobrej matce słowa ubolewania nad dolą jej biednego, kalekiego dziecka.

Każdy światły człowiek, interesujący się problemem szkoły powszechnej w Polsce — o ile oczywiście nie należy do tej sfery, z której wyszło osławione już dziś twierdzenie, że — z braku szkół wyżej zorganizowanych i braku szkół powszechnych w ogóle, Polska się nie zawiąza — wie, że szkoły pierwszego stopnia, szkoły powszechne niżej zorganizowane, to właśnie te biedne, kalekie dzieci w wielkiej rodzinie szkolnictwa powszechnego. Szanownej autorce znane są niezawodnie dane statystyczne, wykresy i tabele, ilustrujące jakże wymownie krzywdę dzieci wiejskich, kształcących się w szkołach pierwszego stopnia organizacyjnego. Mniejsza ilość godzin nauczania, podział tej okrojonej liczby godzin na przeważnie mało wartościową naukę cichą i na naukę głośną, mniejszy zasób wiedzy, zdobywany w tym samym czasie, w którym dzieci szkół wyżej organizo-

*) *Zofia Jabłońska*. *Problem szkoły twórczej*. Doświadczenia i poczynania w praktyce szkolnej. („Chowanna“, z. 1 i 2, r. 1938.)

wanych zdobywają większy zakres wiedzy, bardzo przykre często warunki lokalowe, brak odpowiednich pomocy naukowych, mało sprzyjające wysiłkom szkoły środowisko, to wszystko nie są warunki, które by ułatwiały przetworzenie szkoły jedno- czy dwuklasowej na szkołę wzorową, szkołę wychowującą obywateli, należycie przygotowanych do zadań i celów, jakie na nich nakłada społeczeństwo i Państwo.

Nie można uważać za pesymistów np. 500 delegatów Kongresu Związków Pracowniczych, obradującego w styczniu 1938 w Warszawie. Kongres ten przyjął między innymi uchwałę w sprawie podniesienia poziomu organizacyjnego szkół powszechnych następującej treści: Około 60% dzieci ogółu ludności Rzeczypospolitej, a około 75% dzieci wsi skazanych jest na pobieranie nauki elementarnej w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Biorąc pod uwagę ogromną różnicę pomiędzy programami i wynikami prac szkoły pierwszego stopnia w prównaniu z programami i wynikami prac szkoły powszechnej wyższych stopni organizacyjnych, wskutek czego olbrzymia masa dzieci wsi pozbawiona jest dostępu do szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej, Kongres domaga się zastępowania szkół niższego stopnia organizacyjnego wprowadzeniem potrzebnej ilości szkół wyższego stopnia z zachowaniem wymagań sieci szkolnej —.

I wnioskodawcy i uchwalający są optymistami w poglądzie na wartość wychowania i nauczania, gdyż wierząc w potęgę wychowawczą szkoły powszechnej, chcą tylko, by była ona szkołą wyżej zorganizowaną. Szanowna autorka nie posadzi zapewne delegatów Kongresu, wśród których wybitną rolę odegrało nauczycielstwo szkół powszechnych o niewiedzę w sprawie istotnej wartości szkół różnych typów organizacyjnych tak, jak pochopnie posadziła autora — Godła w zahacie — o niewiedzę co do istnienia różnych warunków stosowania metod szkół doświadczalnych.

Autor „Godła w zahacie“ daleki był od chęci pomniejszenia wartości pracy nauczycielskiej w szkole stopnia pierwszego, lecz przeciwnie, podnosząc jego trud, opłacany zbyt często utratą zdrowia, chciał zwrócić uwagę czynników miarodajnych w tym powiecie na opłakany stan szkół wiejskich. Taka a nie inna była tendencja tego artykułu. I, jeżeli w kilka miesięcy później, uchwalił odnośny Wydział Powiatowy oraz zainteresowane gminy wiejskie, a między nimi i wieś Gon... budowę nowych szkół powszechnych, to może w tym była drobna zasługa artykułu „Godła w Zahacie“. A o to właśnie chodziło. (Nie o zastugę, tylko o budowę.) Każdy z nas, nauczycieli entuzjastów, pragnie służyć dziełu powszechnego nauczania jak umie, rozumie i potrafi. Czynem w szkole, słowem na zebraniach, konferencjach, kursach, w samorządowych instytucjach, artykułami w dziennikach, czasopismach itd. Trzeba jednak zawsze uważać, by temu dziełu nie wyrządzić niedźwiedziej przysługi.

Chcąc przekonać czytelników, że w szkole, gdzie — godło w zahacie — można — stworzyć dzieciom raj — łatwo jest popaść w drugą ostateczność i poddać wspomnianym wyżej czynnikom argument, że szkoły niżej zorganizowane są zupełnie dobre, gdyż dają bardzo dobre wyniki mimo trudnych warunków lokalnych, mimo, że mieszczą się często w izdebce ciasnej, wilgotnej, ciemnej, pod przeciekającym dachem, ale z nauczycielem, który te wszystkie braki zwycięża jednym, czarownym hasłem: — Entuzjazm musi być! — I wtedy wszelkie usiłowania nauczycielstwa i przyjaciół szkoły powszechnej mogą natrafić na opór w rozbudowie szkolnictwa wyżej organizo-

wanego na wsi, z uwagi na rzekomo świetne wyniki nauczania w szkołach stopnia pierwszego.

Również i nasi przełożeni mogą skwapliwie wykorzystać tę okazję zachwalania szkół tego typu, i przykładać do nich miarę wymagań może jeszcze większą, niż do szkół typów wyższych. Niebezpieczne jest więc z drobnego i pojedynczego fragmentu życia szkoły niżej zorganizowanej wysnuwać wnioski ogólne, powszechnie obowiązujące, wnioski sprzeczne z rzeczywistością, udokumentowaną setkami i tysiącami faktów.

Te piękne niezawodnie próby ożywienia nauki szkolnej, — stosowane zresztą i w innych szkołach — jak np. posługiwanie się czasopismami dziecięcymi, lekturą książeczek, pisanie listów, historyjek do obrazków, samodzielnych powiastek, świadczą chlubnie o twórczej metodzie nauczania w szkole. Mogą one być przykładem i zachętą dla innych nauczycieli, uczących w podobnych warunkach i to jest ich właściwa rola. Nie mogą one jednak osłabić niepochlebnej opinii o wartości szkół stopnia pierwszego, albo też stanąć na przeszkodzie w dążeniu nauczycielstwa, a także i władz szkolnych do ich zastąpienia szkołami wyżej zorganizowanymi.

Szkoły — godłem w zahacie — są i pozostaną wśród tysięcy swych siostrzyc lepiej wyposażonych, mimo wszystko co byśmy na ich obronę przytoczyli, zawsze tylko biednymi, kalekami dziećmi, które w pewnych okolicznościach można — płacząc nad nimi — pokochać.

*

Od Redakcji. Z chęcią zamieszczamy powyższy głos dyskusyjny, wywołany artykułem p. *Zofii Jabłońskiej* pt. „Problem szkoły twórczej“. Redakcja, drukując ten artykuł, traktowała go jako dokument, jako objaw entuzjazmu i rzetelnego, całkowitego oddania się umiłowanej pracy, która w warunkach fatalnych tak poważne wydaje rezultaty. Oczywiście, nie wynika stąd pozytywne ustosunkowanie się Redakcji do szkół niższego stopnia organizacyjnego. Opinia nasza o tych szkołach pokrywa się w zupełności ze wspomnianą uchwałą Kongresu Związków Pracowniczych. Co do „wartości“ tych szkół w ogóle nigdy nie mieliśmy złudzeń i w różnych okolicznościach dawaliśmy temu wyraz. Doświadczenia i poczynania p. Jabłońskiej oraz osiągnięte wyniki są zjawiskiem raczej wyjątkowym i dlatego tym bardziej zasługują na pełne uznanie.

MARIA GRZEGORZEWSKA.

Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela.

(Uwagi, na tle obserwacji życia i pracy nauczycieli szkół powszechnych.)

Gdyby ktoś chciał odbyć wędrowkę po różnych szkołach powszechnych, prowadzonych przez jednego nauczyciela i starał się w rozważaniach swoich o wyodrębnienie klas tego samego poziomu, środowiska, warunków pracy, to musiałby, pomimo tego, zauważyć, że każda z tych klas ma swoje własne oblicze. Są więc klasy sztywne, biernie i żywe, nastawione do dociekań i czynu, badawcze, usamodzielnione i klasy w różnym stopniu biernie przyjmujące wiadomości, uśpione jak gdyby w pędzie do twórczości i działania; klasy wpatrzone w swego nauczyciela-przewodnika, ufające mu i współdziałające z nim i, oprócz opornych, klasy względnie posłusznie spełniające rozkazy. Klasy jasne duchowo, pogodne, chłone myśl nauczyciela, rwące się do czynu i klasy przytłumione, jak gdyby przyćmione, steroryzowane. Atmosferę taką wyczuwa się w izbie szkolnej, widzi w zachowaniu dzieci, wyczytuje w spojrzeniu ich oczu, w wyrazie twarzy i postawie wobec pracy. Naturalnie w różnej skali i różnym zabarwieniu. Pewno, że w każdej klasie dzieci są różne, ale to oblicze klasy nie zależy od sumowania właściwości poszczególnych uczniów; odgrywają w tym względzie rolę różne czynniki i nad jednym z nich właśnie chcemy się tutaj zastanowić.

Spójrzmy na to samo zjawisko jeszcze raz przy zmienionych warunkach pracy, to znaczy obserwujemy np. tę samą klasę przy różnych nauczycielach, jak to się dzieje np. w wyższych klasach 7-klasowej szkoły powszechnej. Ta sama klasa w ciągu jednego dnia może mieć różną zupełnie atmosferę i różny stosunek do pracy, zależnie od nauczyciela, z którym w danej godzinie pracuje. Obraz życia i nastawienia do pracy

zmienia się; w danym wypadku klasa pracuje z zapalem, interesuje się, zapytuje, żyje opracowywanym zagadnieniem, czuje się wyraźnie stosunek życzliwy uczniów do nauczyciela; ufają mu, szanują go, zwracają się doń z wiarą i zaufaniem że nie odmówi, pomoże. W innym wypadku ta sama klasa biernie słucha poleceń i wypełnia je; nie wyczuwa się żadnej atmosfery uczuciowej, żadnego kontaktu duchowego — pusto jest jak gdyby i chłodno w tej klasie. W innej znowu wszystko idzie opornie, wyczuwa się atmosferę niechęci, czasem buntu nawet; praca źle się rozwija, czas schodzi na napomnienia i przestrogi. I znowu to wszystko w różnej skali i różnym zabarwieniu. Obraz tego zjawiska jest zawily i nieprzejrzysty. W analizie bierzemy pod uwagę różne elementy, które się na wywołanie tego zjawiska składają, widzimy całą mnogość mniej albo więcej uzasadnionych; wśród nich jednak postać duchowa nauczyciela i stosunek jego do grupy i jednostek, które wychowuje stale w pierwszym szeregu. Drugorzędną do pewnego stopnia sprawą będą wszelkie regulaminy, przepisy, pomoce naukowe i zewnętrzne warunki szkoły. Wiemy, że często w mizernych, albo i zgoła ubogich warunkach pracy kwitnąć może inicjatywa i twórczość, szkoła stać się może ostoją moralną dla otoczenia całego, żywą, dynamiczną placówką współpracy w rozwoju i odwrotnie piękny pałac-szkoła z wszelkimi urządzeniami i pomocami ziać może chłodem i bezdusnością, dziwić martwością swoją.

Jeśli weźmiemy za punkt wyjścia stosunek do pracy, różne typy nauczycieli przesuną się przed nami w szkole. Będą tam jednostki żyjące z tej pracy i jednostki tą pracą żyjące, obdarzone — w różnym naturalnie stopniu zapalem, wiarą i przekonaniem o powadze swego zadania, o doniosłości każdej rzetelnie spełnianej pracy na najmniejszym choćby odcinku życia. Jednostki rozumiejące sens pracy swojej, która łącznie z pracą innych składa się na sprawę ważną i doniosłą i jak gdyby rzemieślnicy idący codziennie do szkoły „na zarobek“. Oczywiście, że między tymi krańcowymi typami będzie cała gama stopniowań w nasileniu tych czy innych czynników. Od nastawienia jednak do pracy będzie w dużej mierze zależało znaczenie wychowawcze nauczyciela. Weźmy więc niezadowolonego, znużonego, wiecznie utyskującego i narzekającego na swój zawód nauczyciela i obok niego zapalonego entuzjastę, człowieka z wiarą i zapalem, ze zdolnościami nawiązywania kontaktu z ludźmi, idącego ku nim z sympatią i otwartym sercem. Jakże różną w wynikach będzie praca tych ludzi. Naturalnie, że w zjawisku tym nie możemy brać pod uwagę tylko tych dwu krańców.

Zagadnienie to dobrze ilustruje następujący przykład, zaczerpnięty z życia.

Szkoła wiejska jednoklasowa. Pracuje w niej młoda, pełna zapału, rozumna nauczycielka, która tak zorganizowała pracę dzieci i taką wytworzyła atmosferę, że szkoła stała się dla dzieci czymś ukochanym. Chłonęły wiedzę, starały się, jak mogły dom swój szkolny przyozdobić i zbierać różne materiały do pracy — słowem czuły się także gospodarzami w tej szkole i współtwórcami warunków pracy swojej. Szły do niej nie tylko z zainteresowaniem, ale i z jasnym nastawieniem w duszy, z pogodą i szczerą chęcią pracy. W atmosferze szczerości i skupienia, w poważnym nastawieniu do pracy, w pogodzie, bez większych rozdzźwięków i dysharmonii, rozwijała się grupka dzieci zrzeszonych z nauczycielką swoją nie tylko uczuciem, ale problemami codziennych zajęć ważnych i ciekawych. Pod wpływem pracy tej grupy rozwijały się też różne zagadnienia praktyczne w ogrodzie szkolnym. Dziwili się starsi i młodzież tej wioski, patrzyli na tę pracę z szacunkiem i niejedno przenosili na swoje placówki. Szkoła zaczynała zasiągać swój stopniowo rozszerzać. Trzeba było widzieć radość z wyników pracy tej młodej nauczycielki, jej zapał do snucia projektów dalszego rozwoju szkoły. Poczucie wartości tej pracy dawało jej dużo szczęścia, nie skarżyła się nawet, że na razie nie uwzględniono podania jej o przeniesienie na miejsce pracy męża, przeciwnie często w rozmyślaniach jej występowała troska, jak będzie wtedy w tej szkole. — I staje się rzecz, w którą trudno wprost uwierzyć. W pół roku po objęciu tej szkoły przez inną nauczycielkę z inną zupełnie postawą do życia i ludzi — obraz tej szkoły zmienia się zasadniczo. Nie ma już szczerzej, pogodniej, zainteresowanej życiem szkoły i pracą grupy dzieci. To są te same dzieci, ale z innym zupełnie stosunkiem do pracy i szkoły. To już nie „ich“ dawniejsza szkoła, ale jakby wrogi jakiś dom, w którym panuje brak zrozumienia, zniewalanie i przymus. Żadnego porozumienia, żadnej współpracy; wszystko jest narzucone z góry, bezapelacyjne, obce i dalekie, bez żadnej tendencji do nawiązania łączności, do zrozumienia ich potrzeb i przeżyć. To też dzieci stały się nieufne, podejrzliwe, zniechęcone; idą do szkoły z przymusu, pracują w niej bez zainteresowania. Wytwarza się w nich wyraźnie wrogi stosunek do szkoły i nauczycielki; ktoś w czasie jakiegoś nieporozumienia celowo zniszczył książkę, ktoś wybił szyby w oknach nauczycielki, ktoś głośnie złorzeczył. Nauczycielka zgnębiona i nieszczęśliwa z niechęcią do nich w duszy, boryka się z losem, obmyśla sankcje karne, regulaminy, narzeka na dolę swoją, na „złe“ dzieci, na okoliczności, które ją do „takiej“ wsi zaprowadziły. Co spowodowało smutne dzieje tych dzieci i ich ciężkie przeżycia obecne? Wszystkie warunki pozostały te same, zmienił się tylko jeden — nauczyciel!

Ten przykład, jak i wiele innych, mówi wyraźnie czym jest nauczyciel w szkole, w ukształtowaniu warunków jej pracy i pod każdym nieomal względem w całym wychowaniu intencjonalnym. Nic nie pomogą górne hasła, rzucane pracy w szkole, teoretyczna budowa koncepcji ideologicznej, która ma pracy przewodniczyć. Zdecydują o charakterze pracy i wartości wychowawczej te elementy ducha, mniej albo więcej uchwytnie, które się udzielają człowiekowi tylko od człowieka. Życiodajną krynicą ducha szkoły będzie zawsze człowiek — jego osobowość!

Chociaż specjalnie pojęcie osobowości, tak rozmaicie do dzisiaj ujmowane, nie będzie tematem rozważań naszych, dla

uniknięcia jednak nieporozumienia w kilku rysach zaznaczymy w jakim znaczeniu będziemy używać tego terminu.

Osobowość jest dziełem samokształtowania się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniem jej odmierności osobniczej, jej indywidualności. Osobowość w rozwoju swoim kształtuje się według pewnych wytycznych, zarysowanych na poznaniu i wartościowaniu zjawisk życia, oraz na poznaniu i ocenie swoich możliwości. To też człowiek taki musi mieć pewien stosunek do samego siebie, do losu swego, do swego życia wewnętrznego, musi rzutować sobie pewną linię rozwojową i wybrać wobec tego jej kierunek. Rośnie więc osobowość w zależności od wartości tych zadań, jakie sobie stawia na drodze życia, wytkniętej przez jej postawę wewnętrzną w stosunku do otoczenia, życia i świata w związku ze swoim „ja“ i w najwłaściwszej sobie istocie cele ponadindywidualne ujmuje. Jednostka więc buduje wewnątrz siebie ciągle i wszędzie pod działaniem najrozmaitszych, nieuniknionych wpływów życia samego. Bo przecież to, co nazywamy wychowaniem intencjonalnym, jest malefiką tylko częścią tego nieprzerwanego, ciągłego, niesłychanie skomplikowanego wychowania nieintencjonalnego, to znaczy wychowania, jakiego życie samo dokonywa ciągle w każdym z nas, to też każdy z nas, opierając się na swoich możliwościach i swoich właściwościach, czując, myśląc, działając buduje siebie, swój wewnętrzny świat, świat swoich wartości dodatnich i ujemnych, swoich pojęć, marzeń, stosunek do świata otaczającego i wszelkich jego zjawisk i stosunek do siebie samego. Buduje więc w dużej mierze swój własny los.

Przez znajomość i ocenę możliwości swoich i czynny stosunek do zjawisk otaczającego świata, wiąże życie swoje z nurtem życia powszechnego, rozumie wtedy sens życia swego, odnajduje siebie.

Z tym ostatnim założeniem wiąże się i sprawa odpowiedniego wyboru zawodu danej jednostki. Dla spójności bowiem i harmonii wewnętrznego życia duchowego jednostki sprawą zasadniczej wagi będzie możliwość realizowania w jak największej pełni swoistej dla każdego wewnętrznej koncepcji ideału. Jeżeli w danym, obranym zawodzie jednostka może rozwinąć w pełni działalność i twórczość w kierunku ideału swego, wtedy praca w tym zawodzie znajdzie harmonijny oddźwięk z potrzebami i tęsknotą jej ducha i stanie się spełnianiem siebie. Upewni, umocni, wzbogaci rozmach działania, rozwinie inicjatywę, twórczość, siły w przezwyciężaniu trudności różnej natury, wynikami uwarunkuje sens tej pracy, a więc sens i wartość życia jednostki. Może w takich właśnie wypadkach możnaby mówić o pogodzie wewnętrznej, a co za tym idzie o pewnego rodzaju szczęściu jednostki. I wtedy

czynem, twórczością swoją jednostka się całkowicie oddaje. Praca ta staje się wtedy człowiekowi tak bliską, tak jego własną, że go pochłania i staje się jak gdyby przybytkiem życia jego. Myślę, że w zawodach mechanicznych, lub zawodach złe, nieodpowiednio wybranych ludzie muszą szukać ujęcia dla czynów swych i twórczości wynikającej z istoty ich osobowości, już poza pracą zawodową w jakiejś innej dziedzinie życia.

Nawiązując do zawodu nauczycielskiego podkreślić musimy znaczenie, jakie ma w tym, tak samo zresztą jak i w każdym innym zawodzie, poczucie jego wagi, zrozumienie sensu społecznego tej pracy. Zrozumienie, że praca szkoły jest ważnym elementem w twórczości kulturalno-społecznej, że biorą w niej udział wszyscy nauczyciele i praca przez nich wykonana daje całość doniosłej wagi, daje poczucie że udział każdego na najdrobniejszym choćby odcinku tej pracy jest ważny, gdyż spełnia część wielkiego zadania całości.

Zrozumienie tego wyzwala poczucie wagi życia, poczucie silnego zespolenia z całością, zlania się, jak gdyby z nurtem życia płynącego naprzód, przez co daje jednostce poczucie wartości życia swego, co niesie konsekwentnie ze sobą pogodę pewną, spokój duchowy i potęguje dynamizm życia i pracy.

Zawód nauczycielski wymaga pewnych specjalnych właściwości, które w tej właśnie pracy wychowawczej będą wartościami twórczymi zasadniczej wagi. Jakże słusznie Wł. Dawid¹⁾ ujmując osobowość nauczyciela w słowach, „że w żadnym zawodzie Człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczyciela“, że w zawodzie tym trzeba mieć potrzebę sympatyzowania, posiadać dążność do jedności duchowej z innymi, poczucie duchowej wspólnoty z innymi, jak gdyby rozszerzanie własnej jaźni na innych. „Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich — stanowi tło i istotę tego, co nazwalibyśmy „duszą nauczycielstwa“ — pisze Dawid. Właściwie do tych rozważań Dawida nic już dodawać nie trzeba i nic nie można zmienić; wymienione w nich cechy stanowią istotę nauczycielskiego powołania, stwarzają typ nauczyciela, który kocha dusze uczniów swoich i jest przez nich kochany. I słusznie mówi Dawid, że gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem bardzo wykształconym o rozległej wiedzy i takim, który „przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej

¹⁾ J. Wł. Dawid: O duszy Nauczycielstwa. Krakowski Ruch Pedagogiczny i odblask. Kraków 1912. Wyd. II-gie. Warszawa 1927. Nasza Księgarnia.

wspólności, który dusze uczniów swoją ogarnia i jak swoją kocha“, pierwszeństwo należałoby oddać temu drugiemu. Poczucie odpowiedzialności, wynikające ze stosunku jego do życia i pracy, silne poczucie obowiązku wskaże mu drogi działania, dopełnienia braków, zdobycia umiejętności technik pewnych, zapoznania się z różnymi sposobami działania, ułatwiającymi dziecku rozwój i zdobycie wiedzy. Na przykłady tego patrzy się w życiu i bardzo często ich się nie widzi; często nie zdajemy sobie sprawy, czemu przypisać należy przywiązanie dzieci do szkoły, ich rozbudzenie duchowe, żywość myśli i w ciężkich nieraz warunkach materialnych, pogodę i jasność ducha. Przytoczę poniżej dziwne istotnie zestawienie, jakie mogłam zrobić w trzech sąsiadujących ze sobą szkołach powszechnych I-go stopnia organizacyjnego.

Ciężkie warunki materialne okolicy całej. Dzieci tych wiosek blade, niedożywione i ledwo przyodziane. Warunki pracy nauczycieli ciężkie bardzo nie tylko ze względu na brak odpowiednich pomieszczeń na szkołę, brak pomocy naukowych, na niemożność dzieci zdobycia się na zeszyt i książkę, ale przede wszystkim na ich braki w odżywianiu, na niemożliwość skupienia uwagi często wprost wskutek głodu. I jakaż różna postawa nauczycieli w tych warunkach. Jeden — obojętny na wszystko, nie widzi czy nie chce widzieć tego, co go otacza. Odrabia wyznaczoną pracę z dnia na dzień, nie wchodząc zupełnie w rzeczywistość życia tych dzieci i zamyka się w życiu swoim rodzinnym. Drugi, sumiennie nawet pracujący, zniechęcony nieprodukcyjnością wysiłku swego w nauczaniu, stara się o przeniesienie do innej miejscowości, wyczekuje tego z niecierpliwością, szarpie się, narzeka na ludzi i życie, rozgoryczony losem uważa się za męczennika, za ofiarę nieporozumień. Stosunek dzieci do nich daleki, bojaźliwy, nieufny.

Trzecia — zdobywa się zdecydowanie na bohaterski wprost wysiłek, na bohaterską pracę w walce z tymi warunkami. Sama chodzi po wsi na tzw. „zsypl“, kołaczę od drzwi do drzwi i zbiera po garści żyta, owsa czy jęczmienia od tych, którzy trochę tego ziarna jeszcze mają na „podpiomyki“ dla dzieci. Kawę i cukier przysyła starosta, trzeba tylko o chlebie pomyśleć, gdyż duży odsetek dzieci przychodzi bez żadnego śniadania. Nie zamyka oczu na to, że w tym stanie wygłodzenia nie może być żadnej pozytywnej pracy myślowej. Ta nauczycielka nie wyobraża sobie inaczey żadnej możliwości pracy z tymi dziećmi — ma oczy szeroko otwarte na rzeczywistość ich życia i musi widzieć sens pracy swojej. Ma żywe poczucie łączności z dziećmi swymi; czuje i za nie, chce i za nie. Nie pogodzi się z tym, że one są głodne, wyczerpane, aż dla przeciwdziałania temu coś uczyni, co ją uspokoi w pewnej chociaż mierze, inaczey odczułaby to jak gdyby poniżenie życia swego własnego. Mówi o tym z pogodą, siłą i głębią zrozumienia, tak że to działa i na innych, budzi potrzebę wzajemnej pomocy wśród mieszkańców tej wioski. Dzieci ją kochają, idą do niej po radę, z ufnością patrzą w jej oczy. A przecież ta właśnie nauczycielka ma minimum obowiązującego wykształcenia i duże troski w domu swoim rodzinnym: mąż chorego i dwoje małych dzieci. Ale taki już bieg, taką linię życia wyznaczyła jej postawa duchowa, zrozumienie sensu życia i jej w nim udziału.

Koledzy jej o tak różnym nastawieniu do pracy w tych samych co i ona warunkach w innej sytuacji: jeden z nich, samotny, ukończył wyższy kurs nauczycielski; drugi ma duże zainteresowania

metodyczne i w czasie ferii letnich w ciągu kilku lat wyjeżdżał na różne kursy, gdyż interesowały go sposoby rozwiązania pewnych zagadnień. O tym jednak widocznie zapomniał, że zagadnienia te rozwiązuje z żywymi ludźmi. Tak więc nie stopień wykształcenia decydował o wartości pracy tych nauczycieli.

I jeszcze jeden z tych wielu przykładów, jakie się przed oczyma snują. Na północno-wschodnich kresach, tuż koło granicy, w starej chacie, podpartej palami, bez podłogi z małymi oknami uczy się w jednoklasówce 100 dzieci. Wchodzę do izby; kapotki dzieci zmknie na deszczu wiszą wzdłuż ścian, ławki ciasne, dzieci stłoczone w tej przepelnionej i dusznej izbie. Na świecie ponuro i szaro, w klasie jednak pomimo tych dusznych wyziewów i stłoczenia jest jakaś pogoda i harmonia w atmosferze. Nauczycielka, młodzianka, ładna dziewczyna, blada tylko i mizerna jest tutaj rozumny i miłym gospodarzem pracy. Uderza inicjatywa, temperament, zrozumienie dzieci i rozumna organizacja ich pracy. Zainteresowanie pali się na twarzach wielu dzieci. Ciche i głośnie nauczanie — grupy pomagają sobie wzajemnie i w tych ciężkich warunkach wyczuwa się jakąś radość w ich pracy. Po trzech godzinach przychodzi druga grupa na lekcje, właściwie stały te dzieci już dawno pod oknami, czekając na swoją kolej. Ze względu na deszcz nauczycielka otworzyła drzwi do klasy, stanęły cicho pod ścianą i czekają na koniec zajęć pierwszej grupy, kapoty mokre ociekają na klepisko izby szkolnej, w klasie coraz duszniej. I znowu po małej przerwie nauczycielka pracuje z tymi 55 dziećmi. Pogodna, pełna życia — bledsza już tylko może ze zmęczenia w tych warunkach pracy.

Po obiedzie, sporządzonym na maszynie w izbie gospodarza, u którego mieszka obok szkoły, znowu kurs dla dorosłych, przedpoborowych, w świetlicy K. O. P. teatr organizuje, więc próby, prace nad dekoracjami itp., a wieczorem czekają już na poprawienie zeszyty szkolne dzieci. I tak dzień za dniem bez wytchnienia. Zdumiewa wprost inicjatywa w każdej pracy, zapał, najlepsza wola, pogodny uśmiech i zdolność znalezienia czasu na poradę lub rozmowę przyjazną z tym lub tamtym. Chce uczyć się dalej, marzy o zdobyciu świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego. O urlopie jednak nie myśli zupełnie, chce zdawać jako ekstern, gdyż uważa, że nie może przerywać rozwoju współpracy z domem, która daje już widoczne wyniki, a przecież ludność była dawniej tak nieprzyjaźnie do szkoły nastawiona. Prosi o program i książki, będzie zdawała jako eksternistka. Mówi z ogniem w oczach, jest szczęśliwa! Tutaj w tym wypadku stopień „miłości dusz ludzkich“ bardzo był wysoki, a więc i siła działania tak wielka. Pod względem wykształcenia nauczycielka ta nie przekroczyła minimum kwalifikacji nauczycielskich. Nie stopień wykształcenia więc decydował i tutaj o wartości jej pracy i bliskim do niej stosunku dzieci, lecz osobowość jej nacechowana silnym poczuciem „duchowej wspólnoty z innymi“ i „miłością dusz ludzkich“.

Jeżeli chcielibyśmy w wielkich skrótach spojrzeć na charakter szkoły i nauczyciela w dziejach wychowania poprzez czas i przestrzeń, to stwierdzimy, że w miarę tego, jak zmienia się stosunek do roli szkoły jako instytucji nie tylko uczącej, ale i wychowującej, zmienia się też zasadniczo stosunek do nauczyciela — jego przygotowania i sytuacji społecznej.

Z chwilą, gdy zaczęto w zadaniach szkoły elementarnej tradycyjne „trivium“ odsuwać na plan drugi, gdy przeciwstawiając się szkole herbartowskiej, (której typ utrwalił się

w XIX w. jako intelektualistyczna szkoła), założyciele szkoły nowej ocenili „nauczanie wychowujące” Herbarta jako jeden tylko z czynników na usługach wychowania — wzrasta wyraźnie zainteresowanie nauczycielem w szkole. Zaczyna się analiza przygotowania nauczyciela, powstają różne próby reform w tej dziedzinie z wyraźną tendencją do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli i przeniesienia go na poziom studiów wyższych. Pojawiają się prace nad wartościami psychiki nauczycieli, badania nad osobowością nauczyciela i jego typami. Wyłania się jak gdyby specjalna gałąź w charakterologii — charakterologia nauczyciela. Jakie są typy nauczycieli, co stanowi ich cechy charakterystyczne, który z tych typów na podstawie obserwacji i badań najwartościowszy jest w pracy wychowawczej, który z nich jest przez dzieci i młodzież wyróżniany i w jakim kierunku? Zjawiają się badania selekcyjne kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, które orientują w stopniu inteligencji i rodzaju uzdolnień kandydatów. Świat cały coraz większą troską otacza przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i dobór do niego kandydatów. Zawsze jednak punktem ciężkości w tej sprawie jest stopień wykształcenia i uzdolnienia psychiczne kandydata. W ostatnich dopiero latach pojawiają się dosyć nieśmiało zresztą głosy, zwracające uwagę na to, aby w ogóle przy klasyfikacji i promowaniu uczniów brać pod uwagę nie tylko ich wartości intelektualne i postępy w naukach, ale też i wartości moralne oraz postępy w rozwoju tych wartości. Naturalnie, że to drugie jest o wiele trudniejsze i idzie nieutartymi dotychczas szlakami. Podobne głosy pojawiają się coraz częściej w sprawie doboru odpowiedniego człowieka do zawodu nauczycielskiego i uzdolnienie go do twórczej i owocnej pracy wychowawczej.¹⁾ Słowem, coraz wyraźniej stajemy na tym stanowisku, że nie tylko podniesienie poziomu naukowego w przygotowaniu nauczycieli i zmiana metody tej pracy, ale specjalne jego nastawienie i rozwój w związku z rolą szkoły oraz dobór odpowiedniego na wychowawcę człowieka stanowić winny główną troskę w pracy nad tym zagadnieniem. Coraz jaśniej bowiem widzimy, że tajemnica powodzenia w wychowaniu w wysokiej mierze w człowieku samym leży, w tym, kim on jest jako człowiek w postawie swojej do pracy i do zagadnień życia, w stosunku do człowieka i do stającej się osobowości.

Spróbujmy teraz bliżej zanalizować zagadnienia wpływu wychowawczego osobowości nauczyciela. Od czego ten wpływ zależy, jak się nawiązuje i rozwija.

¹⁾ Na Międzynarodowym Kongresie Nauczania w Brukseli w 1935 r. mówił o tym właśnie Vernir.

Wiemy, że wychowanie wymaga pewnej atmosfery moralnej, atmosfery wyzwalającej reakcje pozytywne wychowanka, który wie i czuje, w jakim kierunku ma działać dla osiągnięcia pewnego stopnia rozwoju psychicznego, dla wewnętrznej budowy siebie samego. Wychowanie winno przygotować grunt, postawić jak gdyby fundamenty, na których drogą samokształtowania będzie się budować osobowość wychowanka. Stosunek wychowawcy do wychowanka musi być pomocny w założeniu tych podstaw i w rozwoju osobowości wychowanka. Pomoc tę okaże skutecznie ten wychowawca, który sam jest osobowością, gdyż będzie miał sympatię i szacunek dla stojącej się osobowości ucznia i będzie się nią interesował.

Wpływ wychowawczy nauczyciela zależy w pierwszym rzędzie od wartości jego budowy moralnej, od stopnia rozwoju jego osobowości, od stopnia zainteresowania się wychowankiem i szacunku dla stojącej się osobowości. Zainteresowanie to iść winno tak głęboko, że rodzi pewien stan potrzeby głębszego wnikięcia w fizyczną i psychiczną stronę życia wychowanka, poznania warunków jego życia i rozwoju, wnikięcia w jego przeżycia duchowe, uczestniczenia w jego stanach duchowych i dopomożenia do stania się pewną strukturą wartości. Ten wpływ wychowawczy osobowości nauczyciela będzie zależał również od zdecydowanej postawy, wyraźnego celu i jasnego kierunku działania wychowawcy, wynikającego z głębokiego wejrzenia w życie i orientowania się w obiektywnym świecie wartości oraz od bezinteresowności i nastawienia życzliwego na pomoc w samorozwoju, tzn. w samokształtowaniu się w wolności. Naturalnie, że wszystkie te dane osobowości nauczyciela mogą być w różnym stopniu rozwinięte, co wpłynąć musi na charakter i rozwój wpływu wychowawczego. Weźmy jako przykład osobowość nauczyciela zatopionego w metodyce i technikach nauczania, wynajdującego różne sposoby krótszego i łatwiejszego opracowania jakiegoś zagadnienia, pochłoniętego różnicowaniem jakimś, np. metody czytania i pisania, obmyślającego środki, aby zmniejszyć wysiłek w tej pracy a zwiększyć jej wydajność. Otóż taki nauczyciel, wskutek tych warunków, może nie być dostatecznie wnikliwy, aby zrozumieć pewne stany i przeżycia wychowanka — nie będzie zdolny uczestniczyć w tych jego stanach i nie zrozumie różnych stron życia jego. Zdolność wczuwania się będzie przytłumiona, przytłoczona jak gdyby ciężarem tego niepokoju metodycznego i kłopotów w dziedzinie techniki nauczania. To też często bywa, że nauczyciel w ważnych zagadnieniach wychowawczych może stanąć bezradnie i nie znaleźć dróg ważniejszych bodaj od tych, które go trapią, bo dróg do duszy wychowanka. Okoliczność ta osłabia znaczenie wychowawcze takiego nauczyciela.

Analizując dalej wpływ wychowawczy osobowości nauczyciela zaznaczyć musimy, jak on się nawiązuje, raczej wyzwala i rozwija.

Jeżeli będziemy obserwować życie i prace nauczyciela pod kątem wyzwalania się wpływu wychowawczego, to rozmaicie się to zjawiska zarysuje. Weźmy jako przykład dwa bardzo różne wypadki pod uwagę. W jednym z nich od pierwszej chwili zetknięcia się nauczyciela z jednostką czy grupą dzieci zapanowuje miła atmosfera. Nie znają się zupełnie wzajemnie, ale jest coś, co już w postawie swojej wnosi nauczyciel do izby szkolnej, coś co przemawia do dzieci w wyrazie oczu jego, w tonie i sposobie odezwania się, w formie, jaką samorzutnie wybiera w nawiązywaniu stosunku z dziećmi. Naturalność, szczerość, życzliwość, bezpretensjonalność, żywe zainteresowanie grupą, jej składem, warunkami, jakie w tej chwili przeżywa, stając wobec nieznanego sobie człowieka, który ma nią kierować i z nią współpracować, dążenie do harmonii, jedność, słowem głębokie nastawienie osobowe na przedmiot wychowania powoduje jak gdyby rozładowanie tego napięcia nerwowego, które się w izbie szkolnej w oczekiwaniu „niewiadomego“ nagromadziło. Stopniowo wszyscy lżej oddychają, oczy patrzą spokojniej, uczucie niepewności i lęku przed nieznanym ustępuje miejsca żywemu zainteresowaniu: kto to jest, jaki będzie „dobry“ czy „zły“, „sprawiedliwy“ czy „stronny“, „dostępny“ czy „daleki“, jak będzie można z nim pracować, czy tylko pracować, czy współpracować a może nawet i współżyć. I wtedy, w takiej chwili każdy nieomal gest, każdy ruch ręki, głowy i oczu, każda mimika mówi, mówi i mówi do dzieci. One czują, że „on“ wie o tym co przeżywają, że pewno sam podobne stawia sobie pytania, do grupy je całej stosując. Pytania te i niepokoje zbiegają się jakby ze sobą, przenikają się wzajemnie, następuje jak gdyby uczestniczenie tej jednostki w stanach jednostek tej grupy; zaczynają się nawiązywać bez słów czasem wielu ciche porozumienia i wyjaśnienia, uzdalniające do duchowej wspólnoty i jedności z innymi. Do izby szkolnej wszedł człowiek, który chce życzliwie, szczerze, rzetelnie współpracować i współżyć z klasą, który każdego z nich chce poznać, zrozumieć i dopomóc mu w rozwoju.

A teraz inny obraz w tym drugim właśnie wypadku. Z ruchów, z gestów, form i pierwszych zwrotów nauczyciela dzieci wyczuwają, że to wszedł ich władca sztywny i zimny; że będzie tak, jak on rozkaże, że mniej go interesują jednostki siedzące przed nim niż to, jaką formę nada pracy swojej i jak je do tej formy nakłoni. Jest sztywny, zniewalający zewnętrznie, nie wyczuwa się w nim życia tych problemów, które wypełniają w tej chwili dusze dzieci. To go nie interesuje; tak będzie, jak uzna za dobre — dla nich przecież, dla ich rozwoju.

Dzieci śledzą z niepokojem ruch każdy, starają się coś więcej wynioskować — niestety nic już nie można uchwycić. Sztywna sylwetka i zamknięta postawa nauczyciela nie wysyła, jak w pierwszym wypadku, żadnych myśli na spotkanie, bo myśli te w innej rozwijają się płaszczyźnie. I te dwie płaszczyzny myślenia mijają się, nie ma między nimi łączności, nie ma tego uczestniczenia w stanach innych, torującego drogi do rozwoju głębokiego porozumienia duchowego. Nie następuje więc rozładowanie napięcia nerwowego, które się w oczekiwaniu „niewiadomego“ nagromadziło, przeciwnie napięcie to wzrasta, wskutek braku możliwości porozumienia, potęguje się niepokój, zainteresowanie słabnie, bo nie znajduje możliwości zaspokojenia. Nie następuje żadne porozumienie, jest przecież tylko decyzja z jednej i trwóżne w pewnej mierze oczekiwanie „co będzie“ z drugiej strony. Do klasy wszedł człowiek, który chce rządzić w zdecydowany przed tym sposób, pracować „nad“ nimi i prowadzić je tam i tak jak już postanowił. Czy się nimi, każdym z nich zainteresuje, postara się je poznać — raczej nie! Będzie myślał o nich nie z nimi. Dzieci zamykają się w sobie, sztywnieją, czekają rozkazów w zimnej i obcej im już izbie szkolnej.

Wzięliśmy te dwa przykłady w pewnej ich jaskrawości w celu wyraźniejszego, schematycznego ujęcia dalszego rozwoju tych stosunków.

W pierwszym wypadku stosunek wyzwalający prowadzić może do stosunku zbliżenia, a w dalszym etapie rozwoju do stosunku duchowej wspólnoty. W drugim — stosunek hamujący prowadzić może do zamknięcia się w sobie, a w dalszym etapie — oddalenia.

W wypadku stosunku wyzwającego nauczyciel będzie działał przez miłość, sympatię i chęć pomocy, co wyzwala w duszy wychowanka jego naturalną postawę, zaufanie, zainteresowanie, chęć do pracy, wysiłek twórczy i rozwija jego samodzielność i twórczą, czynną postawę w stosunku do życia i pracy. W atmosferze pogody, ładu i życzliwości nauczyciel stopniowo zdobywa sobie autorytet o wielkiej sile wewnętrznej, autorytet, któryby nazwać można wyzwającym. Dzieci szanują i kochają takiego nauczyciela. Środki działania jego, mając charakter oddziaływania wewnętrznego budują też wewnątrznie osobowość wychowanka. Dziecko rozwija się od wewnątrz, a więc wyniki wychowania będą trwałe. Kształcą i rozwijają osobowość, która później działa już niezależnie. W tym wypadku następować też może moment pewnego naśladowania, działającego z wewnątrz, przez chęć zbliżania się i zainteresowanie.

Po etapie więc nawiązania stosunku wychowawczego następuje jego rozwój w kierunku pozytywnym, oparty na

zbliżeniu i wzajemnym porozumieniu. W atmosferze ufności i szczerości, w zależności od cech indywidualnych wychowanka, od jego uzdolnień i możliwości, buduje się młody, nowy świat, odmienny od innych, czerpiący różne wartości z gleby, na której wyrasta i ze zjawisk, które go otaczają. W duchowym jak gdyby porozumieniu z nauczycielem, czerpiąc od niego pomoc i siłę, kształtuje się osobowość wychowanka. I później, w przyszłości, wychowanek taki, pracujący już samodzielnie, uniezależniony od dalszych wpływów wychowawcy często bardzo zachowuje w duszy postać moralną tego, który mu przewodniczył. To znaczy, że to przewodnictwo nauczyciela w takim wypadku nie kończy się, tylko inne formy przybiera i staje się raczej symbolem.

W wypadku stosunku hamującego nauczyciel będzie działał drogą rozkazu, przymusu i sankcyj karnych, co w duszy wychowanka zahamuje jego naturalną postawę, spowoduje brak chęci do pracy, brak zainteresowania, wysiłku twórczego i pędu do czynu. Wywoła znużenie, bierność, niechęć, nieufność, a w postawie wobec pracy i życia — pewną mechanizację w atmosferze obcości, chłodu i chmurnego nastroju. Dzieci boją się takiego nauczyciela, jest on dla nich autorytetem siły zewnętrznej. Środki działania wychowawczego będą miały w tym wypadku charakter oddziaływania zewnętrznego, urabiają więc zewnętrznie wychowanka i dają wyniki nietrwałe, ujawniające się wtedy tylko, kiedy środki te mogą być zastosowane. Mogą one doprowadzić do zupełnego podporządkowania się natury zewnętrznej, tzn. bardzo nietrwałego.

W tym wypadku więc po etapie nawiązania stosunków wychowawczych, a właściwie nie nawiązania, lecz wprowadzenia pewnego układu pracy, może nastąpić zamknięcie się w sobie wychowanka a następnie zupełnie oddalenie — dzieje się to pod wpływem braku porozumienia z nauczycielem, działania pod przymusem i wskutek pewnego znużenia duchowego, które prowadzić może do bierności i zeszytwnienia. W pewnych wypadkach jednak, w zależności od tego, co dana osobowość nauczyciela przedstawia w jakiegokolwiek dziedzinie pracy, może nastąpić w tym drugim etapie układu stosunku wychowawczego pewne porozumienie, oparte na innej co prawda podstawie ze względu na rzeczowe tylko nastawienie nauczyciela. Porozumienie to leżeć wtedy może bowiem w dziedzinie stosunku, jaki się rozwija w młodzieży, np. do nauki reprezentowanej przez nauczyciela, do jego rzetelnej wiedzy i głębokiego do niej stosunku. W tym np. wypadku nie zakończy się proces wychowania oddaleniem od wychowawcy, lecz pewnym z nim porozumieniem, jak gdyby zjednoczeniem natury intelektualnej. Weźmy jako przykład jakiegoś nauczyciela kochającego naukę, wpatrzonego w pewną jej dziedzinę i żyją-

cego całkowicie swoim przedmiotem nauczania w świecie dociekań, badań, doszukiwania się prawdy. Jeżeli zjawisko to jest istotne, człowiek rzetelny i uczciwie pracujący, to pomimo chłodu i stosunku hamującego, jaki wywiera, po pewnym czasie osiąga to, że uczniowie jego mogą nie tylko interesować się nauką a specjalnie jego dziedziną, ale często są przez nią wprost porwani. W tym wypadku pomimo swego nastawienia rzeczowego a nie osobowego, nauczyciel pozyskał młodzież wewnętrznie. Wiedzą swą i metodą pracy kształci jej obiektywizm, poczucie odpowiedzialności, ukochanie prawdy i zdolność do poświęceń się dla niej, antydogmatyczne nastawienie i obowiązkowość. Staje się ten nauczyciel autorytetem natury wewnętrznej, poważają go, szanują i wiele mu zawdzięczają. Nie należy więc snuć pesymistycznych horoskopów, skoro w pewnych wypadkach osobowość nauczyciela jakiegoś nie ma tych cech, które specjalnie wychowawcę winny charakteryzować. Jeśli to jest istotnie wartościowa osobowość, to wprost wartości jej pewne przemówią wyzwalająco do duszy wychowanka. Naturalnie, że nauczyciele tego rodzaju winni raczej pracować w starszych klasach, a więc mieć do czynienia nie z małymi dziećmi, lecz z młodzieżą.

Z powyższych rozważań wynika, że wpływ wychowawczy osobowości nauczyciela zależy w pierwszym rzędzie od cech specjalnie charakteryzujących osobowość nauczyciela, następnie zaś od wartości stosunku nauczyciela do tej dziedziny pracy, której jest właśnie przedstawicielem.

Na zakończenie naszych uwag, dotyczących wpływu wychowawczego osobowości nauczyciela, dodajmy, że nie ulega żadnej wątpliwości, że charakter pracy nauczyciela, skala wysiłku jego i twórczego oddziaływania na wychowanka i środowisko zależeć musi również w dużej mierze od materialnych warunków bytowania i pracy, wiążą się one bowiem z jego siłami fizycznymi, z jego spokojem i troską. Wiemy dobrze, jak świat nauczycielski walczy z tymi warunkami, ale też nie możemy zamykać oczu na znaną dobrze smutną rzeczywistość, kiedy te warunki biorą nad nim przewagę.

Nie ulega żadnej wątpliwości również, że sprawa atmosfery moralnej zarówno w samokształtowaniu się osobowości nauczyciela jak i jego wpływie wychowawczym, działającym wyzwalająco na samokształtowanie się osobowości wychowanka, odgrywa rolę wielkiej wagi. Procesy te bowiem muszą odbywać się w atmosferze wysokiego samopoczucia, wynikającego z pewności poszanowania godności osobistej nauczyciela i poczucia wolności. To znaczy w atmosferze, która pozwala człowiekowi być sobą samym, nic nie zmieniać dla pewnych względów w postawie swojej, żyć swoją „wewnętrzną

prawdziwością“, nie przekreślając, ani zniekształcając siebie. Tylko w takich warunkach wpływ jednostki oddziaływać może dodatnio i twórczo, gdyż oparty jest o pewien fundament przekonań, ma więc siłę działania, siłę argumentacji, żyje własnym życiem, świeci własnym blaskiem.

Wszelkie przejawy, gwałty jawne lub ukryte, wywieranie na człowieka presji w różnych dziedzinach jego życia, prowadzić może nie tylko do osłabienia, zahamowania czy pewnego zachwiania się w kierunku obranym przez siebie, ale często, niestety, prowadzić może do najstraszniejszego w konsekwencjach swoich zjawiska w życiu społecznym — do zakłamania w pracy i do zakłamania w życiu. Nie potrzebujemy dodawać, czym będą prace takiej jednostki, jaki wpływ będą miały jej czyny. Przy największym nawet nakładzie pracy, wydatkowaniu energii i wysiłku — wpływ ten będzie działał destrukcyjnie, wlokąc za sobą fałsz i obłudę.

Dla nas, dla naszego świata wychowawców oznaczałoby to śmierć moralną a my żyć chcemy światłem najwyższej moralności. Ta droga tylko w wychowaniu prowadzić może do istotnej i niezłomnej potęgi państwa naszego.

JÓZEF BOGACZ.

Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży

(Dokończenie.)

Na wybór książki wpływa także autor nie tylko przez swą osobę, ale przede wszystkim przez umiejętne podanie samej treści, bez opisów i szczegółowych wiadomości o rzeczach, które nie wpływają na bieg akcji. Dzieci i młodzież nie lubią opisów i stąd nieraz przerzucają kartki książek, nie czytając ich w ogóle. Dzieci interesuje sama treść, którą mogą ująć w opowiadanie. Młodzież zaś żąda od lektury nie tylko treści, ale chce iść w ślady bohatera, chce walczyć, zwyciężać, litować się, doznawać różnego rodzaju wzruszeń. Książkę taką chce czytać jednym tchem i tylko wtedy jest w całej pełni zadowolona. Wszelkie opisy, zwłaszcza przydługie, niweczą nastrój, w jakim się młody czytelnik znajduje i wytwarzają nieraz gniew na autora, podobny do tego, który widzimy u dziecka, gdy matka przerywa mu czytanie, wołając go do spełnienia jakiejś posługi. Dzieci i młodzież wspominają niezbyt przychylnie opisy przerywające im ich przeżycia:

„Nie lubię takiej książki, bo są same opisy“. — „Przewracam kartki, bo chcę wiedzieć, co się z nim stanie“. — „Chciałabym prędko wiedzieć, jaki będzie koniec“. — „Takie książki mi się podobają, gdy bez przerwy potrafię doczytać do końca“. — „Lubię książki, w których doznaję dużo wrażeń, emocji i autor opisuje tak, że muszę czytać jednym tchem“. — „Nie lubię autora, który bawi się w drobiazgi, opisuje jak wygląda stół, biurko, piec. Opis zewnętrzny człowieka musi być, ale inne są niepotrzebne“.

Książka bywa nieraz odrzucana, ze względu na swój ciężki styl, zawiłą akcję, trudności słownikowe, przez co czytelnik nie żywi też i sympatii do danego autora. Często znów młodzież polubi pisarza, który rozwiązaniem różnych sytuacji czy problemów społecznych, psychologicznych idzie po ich myśli, odpowiada ich przekonaniom, czy nastrojom. Między autorem a czytelnikiem wytwarza się z czasem więź duchowa, s y m p a t i a, na której oparty jest wybór lektury. Czytelnik i autor, jak mówi *Rubakin*, „poszukują się i przyciągają wzajemnie według swoich podobieństw psychicznych“. Znając więc typy czytelników, możnaby scharakteryzować autora. Na stosunek czytelników do autora mogą oddziaływać wspólne z nim przeżycia, radość czytania opisu miejsc, z którymi związane są jakieś wspomnienia czytelnika, wspólność przeżywanej tragedii, czy nadziei, oraz poczucie swojskości, łączące przy spotkaniu się w obcym środowisku.

Młodzież nieraz wędruje w świat marzeń, czego przyczyną jest niepokój wewnętrzny, niezaspokojone tęsknoty i nie zrealizowane możliwości. W tym stanie młodzież bierze do ręki książkę, która wydobywa je i albo zaspokaja albo przemienia w siły, które te marzenia urzeczywistniają. A więc autor nieznany, daleki, staje się najbliższym, najukochańszym przyjacielem, który potrafi współczuć, doradzić i zaspokoić. Nieraz z ust młodzieży padają zdania: „To jest kochany autor“. — „To jest mój ulubiony autor.“ Wyrazem przyjacielskiego stosunku czytelnika do autora jest niezwykle pochłanianie wszystkich jego utworów mimo, iż nie wszystkie z nich odpowiadają mu całkowicie.

Rozdział V.

Zadania szkoły wobec czytelnictwa.

Przeglądając statystyki różnych bibliotek, przekonamy się, że czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży nie zaspokaja nas wychowawców. Książka nie jest jeszcze tak popularna i tak wykorzystana, jak na to zasługuje. Książkę bowiem uważać musimy za najcenniejszy skarb naszej kultury, za środek ułatwiający naszej młodzieży nie tylko organiczne związanie się z naszą kulturą, ale co najważniejsze, wysunięcie jej na

czoło społeczeństwa, którego rozwój duchowy ma być kiedyś poddany jej kierownictwu. Szkoła musi zatem budzić w młodzieży żądzę wiedzy, zapal do czytelnictwa, musi położyć podwaliny pod wyrobienie poczucia piękna i pewnej postawy uczuciowej, musi przyczynić się do umiłowania książki.

Zadanie to spełnić winien nauczyciel od pierwszych chwil pobytu dziecka w szkole, a zwłaszcza od chwili, gdy dzieci zaczynają czytać, przede wszystkim drogą umiejętnego opracowania czytanki.

Umilowanie książki rozwija się przez przyzwyczajanie dzieci do czytania powolnego, zastanawiającego, które w przyszłości będzie przeciwdziało bezmyślnemu pochłanianiu książek. Skoro dziecko umie już czytać, opracowywać czytanki i wyławiać z niej ważniejsze myśli, należy mu stopniowo podsuwać odpowiednią lekturę, która by nie tylko rozszerzała jego wiedzę, ale przede wszystkim działała na jego uczucie. Wzbudzenie zamiłowania do książki nie należy tylko do nauczyciela-polonisty, ale również do historyka, geografę, przyrodnika, do wszystkich, bo w każdej dziedzinie znajdują się książki odpowiadające zainteresowaniom i dążeniom młodzieży. Jakież wdzięczne zadanie ma geograf, który w młodzieży napotyka na gotowe, związane z jej psychiką zainteresowania do poznania obcych krajów, do przygód. Czyż nie przepiękne są opisy przeżyć Nansena, Peary, Sven Hedina, Stanley'a, Scotta, Amundsena, którzy dokonali tylu odkryć geograficznych. Należy tylko młodzież zainteresować taką lekturą przez odczytanie wyjątków, a o ile to jest możliwe przez obrazy świetlne, czasopisma itp.

Niemniej łatwe ma tu zadanie historyk. Nie ma w dziejach ludzkości takiego okresu, który by nie mógł obudzić zainteresowania młodzieży, czy to w zakresie zdarzeń historycznych, czy kultury, czy też biografii wybitnych ludzi. Literatura popularna na tym polu jest obfita, a nawet niejednokrotnie można polecić książkę o charakterze czysto naukowym, o ile nie wnika zanedo w szczegóły. Przeczytanie rozdziału z zaleconej książki lub krótkie zaznaczenie jej treści, oddziałują niewątpliwie zachęcająco na lekturę.

Najwdzięczniejsze niezaprzeczenie zadanie i najobszerniejsze ma przed sobą polonista. Nie ma może tematu, poruszanego w nauce jęz. polskiego, którego by nie można rozszerzyć dalszą lekturą. Chodzi tylko o obranie właściwej drogi. Niezbyt odpowiedni jest nakaz. Nauczyciel wybiera jedną lub więcej książek, podaje ich tytuły do wiadomości młodzieży i każe terminowo przeczytać. Ale pamiętajmy, że warunkiem powodzenia lektury jest przede wszystkim jej dobrowolność, ale dobrovolność istotna, nie wymuszona obietnicą lepszej noty, bo

w tym wypadku z chwilą ukończenia szkoły młodzież nigdy żywiej nie zainteresuje się czytelnictwem. Inni, po przerobieniu lekcji podając na dany temat lekturę, polecają młodzieży udanie się do biblioteki i wyszukanie wskazanych książek.

Z takimi wypadkami spotykamy się na terenie biblioteki bardzo często, lecz tą drogą nigdy nie wzbudzimy zamiłowania do książki. Bo czyż samo dziecko, czy zapracowany bibliotekarz potrafią spełnić to zadanie? Nie. Dopóki nauczycielstwo nie zrozumie, że młodzież musi iść przez lekturę do wiedzy, do rozkochania się w książce i gorliwie się tym nie zajmie, dotąd książka nie spełni swego zadania.

Do zainteresowania czytelnictwem przyczynić się mogą wieczorki literackie, których program np. zawiera: odczytanie pięknych wyjątków, deklamacje naprawdę wartościowych utworów, czasami dyskusja nad przeczytaną książką, opowiadanie lektur w całości lub też w wyjątkach. Tematy mogą być różnorodne: albo odnoszące się do jednego autora, którego chcemy młodzieży polecić do czytania, albo wskazujące, jak różni pisarze odnoszą się do tych samych zjawisk w przyrodzie lub w życiu człowieka i społeczeństwa. Aby wytworzyć specjalną atmosferę, sala w której odbywają się takie wieczorki, winna być przyozdobiona portretami największych pisarzy, dziełami sztuki lub też pięknymi sentencjami poetykami. Na wieczorki literackie można od czasu do czasu zaprosić rodziców czy przedstawicieli samorządu, bo z jednej strony przybyciem swym pobudzają młodzież do zwiększonego wysiłku, a z drugiej można przez nich osiągnąć potrzebne środki materialne na wzbogacenie księgozbioru. Wieczorki publiczne jak i inne podobne uroczystości urządzone przez szkołę, przyczyniają się również do przychylnego ustosunkowania się rodziców do szkoły, czego brak odczuwa się szczególnie na Śląsku.

Młodzież może również wydawać swoją gazetkę, co wprawdzie rzadko posiada wartość obiektywną, ale jako czynnik kształcenia jest niezmiernie ważne i należy ją popierać. Trudno tu wyliczać wszystkie możliwości, jaki istnieją w szkole, aby obudzić w młodzieży zamiłowanie do książki. Zależy to od warunków finansowych danej szkoły, a przede wszystkim od dobrego przygotowania nauczyciela, od jego ofiarnej i pełnej idealizmu pracy. Wiemy jednak, że w zawodzie nauczycielskim znajduje się dużo więcej idealizmu, niż w innych zawodach. Dlatego należy żywić niepłonną nadzieję, iż po reorganizacji studiów nauczycielskich, przyszli wychowawcy, mając przygotowanie zawodowe na poziomie szkoły wyższej, niewątpliwie podniosą kulturę czytelnictwa wśród ogółu społeczeństwa.

Biblioteki szkolne i publiczne.

Nauczycielstwo spełni swe zadanie na polu czytelnictwa, jeśli w szkole będzie do dyspozycji odpowiednia biblioteka. Lektura jest częścią oddziaływań wychowawczych przez idee prawdy, dobra i piękna, przeto biblioteka odpowiadać musi tym wymogom. Liczyć się trzeba z upodobaniami czytelników, z ich życiem codziennym, ich dążeniami, marzeniami i z ich tęsknotami. Nabywając książkę, zastanowić się trzeba, komu ona będzie służyła. Wybór książek powinien najściślej odpowiadać osobowości czytelnika. Dlatego należy pociągnąć samych czytelników do współudziału, dając im swobodny dostęp do książek. Książki w bibliotece muszą być dostosowane do potrzeb środowiska i muszą odpowiadać umysłowości czytelników. Poznawszy dokładnie potrzeby czytelników i środowiska, możemy przystąpić do układania katalogu danej biblioteki. — Zajmiemy się naprzód bibliotekami szkolnymi, prowadzonymi w różny sposób.

Najczęściej przedstawiają się tak, że wszystkie książki są poukładane według wielkości w szafach lub na półkach w sali, zamkniętej na klucz, który nosi przy sobie nauczyciel-bibliotekarz. Dwa lub trzy razy w tygodniu otwierają się podwoje tej sali i młodzież pośpiesznie zabiera potrzebną lekturę, zadowolona z jej otrzymania, bo będzie przygotowana na lekcję. Czy w ten sposób obudzimy zamiłowanie do książki? W innym znowu wypadku bibliotekarz rozdziela książki na poszczególne klasy, w których wyszukuje sobie pomocników spośród uczniów i ci zajmują się pożyczaniem książek. Jedno tu jest dobre, a mianowicie to, że uczniowie swobodnie mogą sobie wybierać lekturę, zależnie od potrzeby i zainteresowania.

Nasuwa się pytanie, czy każda klasa może mieć tyle książek, by zaspokoić młodzież w każdej chwili. Wszak Rubakin mówi, że „najpożyteczniejsza jest ta książka, która najlepiej odpowiada w danej chwili indywidualności czytelnika“. Nastrój młodzieży szybko się zmienia, wciąż ujawnia inne pragnienie, inną tęsknotę szukającą zaspokojenia. Młody czytelnik szuka pożądanej książki, która niestety — znajduje się w innej klasie. Bierze więc, jaka mu wpadnie pod rękę lub też odchodzi niezadowolony.

Na zmniejszenie zainteresowania się biblioteką szkolną wpływa jeszcze fakt, że 70% młodzieży w szkołach średnich, to dojeżdżający nieraz z dalekich okolic, tak, że po południu nie zawsze mają możliwość po raz wtóry przyjechać do biblioteki. Podczas przerw, kiedy biblioteka jest nieraz otwartą, młodzież powtarza lekcję lub też nie pamięta o wypożyczaniu książek, wreszcie z powodu braku czasu nie zawsze może otrzymać pożądaną książkę. Nic więc dziwnego, że liczba wypożyczeń

w szkołach powszechnych i średnich jest bardzo mała, co ilustruje następujące zestawienie:

Stan czytelnictwa w szkołach powiatu rybnickiego za rok 1936/7					
1	2	3	4	5	6
Nazwa szkoły	Ilość uczniów	Ilość dzieci	Ilość czytelnik.	Liczba wypoż.	Na 1 wypadka przeciętnie
Szkoły powiatu rybnickiego	33,476	21,571	27,094	164,039	6
Gimn. żeńskie Semin. gospodarcze Szkoła zawodowa	338	5,080	338	3,662	10
Gimnazjum męskie	642	5,426	642	6,245	9
Szkoła Handlowa	360	396	212	834	4

Praktycznie więc młodzież szkół powszechnych i średnich korzysta z biblioteki szkolnej, poza Szkołą Handlową, o której z powodu tak nikłego księgozbioru trudno coś powiedzieć. Atoli przeczytanie 6 książek w ciągu roku przez ucznia szkoły powszechnej, a 9 lub 10 przez młodzież nie może nas zadowolić. Znając dobrze wyżej wspomniane biblioteki, śmiało mogę zaryzykować twierdzenie, iż wina leży w organizacji, w doborze lektury, a częściowo w braku umiłowania książki. Cóż więc czyni młodzież, która naprawdę tęskni za lekturą. Oto korzysta z księgozbiorów prywatnych, które pozostawiają wiele do życzenia, z bibliotek publicznych, których organizacja, poza wyjątkami, również szwankuje. Wadą tych bibliotek jest brak klasyfikacji na poszczególne działy i mała kontrola książek pożyczanych dzieciom i młodzieży. Nie zawsze wiadomo, kto będzie czytał daną książkę, bo nieraz rodzice czy starsze rodzeństwo posyła dzieci po książki dla siebie. Do rąk młodego czytelnika dostają się książki przeznaczone dla starszych, nie zawsze odpowiednie dla dzieci.

O ile szkoła potrafi wzbudzić w młodzieży zamiłowanie do książki i zarazem dostarczyć jej należytej i pożądanej lektury, będzie ona w mniejszej ilości korzystała z księgozbiorów prywatnych, które najczęściej wywołują ujemny skutek. Dla ilustracji przytaczamy stan czytelnictwa we wzorowej czytelni w Katowicach za r. 1936:

Płeć	Ilość czyt.	Bajki	Przy- gody	Pow. obycz.	Pow. hist.	Poezja dramat	Relig.	Nauk.	Czaso- pisma
Dziewczęta	223	11434	880	6769	323	169	287	123	1376
Chłopcy	133	4723	6171	1640	581	98	75	163	1493
Razem	356	16157	7051	8409	924	267	362	283	2869

Wyniki powyższe świadczą o umiejętnej pracy organizatorów, którzy nie szczędzą sił ni trudu, by młodzież tam uczęszczająca stała się miłośnikiem książki. Czytelnia powyższa przeznaczona jest tylko dla dzieci, podczas gdy młodzież starsza korzysta z biblioteki prowadzonej również wzorowo, znajdującej się przy bibliotece dla dorosłych. Bibliotekarka budzi tak wielki zapal do czytania przez umiejętną doradę w wyborze lektury, odpowiednią propagandę książki czy autora, wieczorki, pogadanki, recytacje, opowiadanie wyjątków, wyświechtanie przeżrocz itp. Podobnymi środkami należałoby zachęcić również młodzież w szkole, lecz nie dorywczo, ale dążyć konsekwentnie do celu, a wtenczas przekonamy się, że wyniki będą owocne.

Najpoczytniejsze książki.

Na początku zajmowaliśmy się zagadnieniem wyboru lektury, z uwzględnieniem wieku i płci; zwrócimy jeszcze uwagę, jakie książki należą do najbardziej poczytnych pośród dzieci i młodzieży. Wyjaśnień udzielił bibliotekarze szkół powiatu rybnickiego, którzy na podstawie kartoteki podali 20 najpoczytniejszych książek. Materiał zebrany ze 118 szkół był dość obfity, bo liczba podanych książek wynosiła 684, z których po dodaniu wypożyczeń za rok 1935/36 i 36/7, wybrałem 25 najpoczytniejszych:

Tabelka poczytności książek wśród młodzieży szkół średnich opiera się na głosach samej młodzieży, która podała 15 najczęściej lubianych książek.

L. p.	Tytuł książki	Autor	Liczba wypożyczeń w r. szkol.	
			35/6	36/7
1	W pustyni i puszcy	Sienkiewicz	776	262
2	Chata Wuja Toma	Beecher Stove	491	1794
3	Robinson Kruzo	Defoe Daniel	428	626
4	Bitwa pod Raszynem	Przyborowski	378	599
5	Młody wygnaniec	Zaleska	329	574
6	Wybór baśni	Andersen	320	564
7	Zuch	Zarembina	199	464
8	Serce	Amicis	250	460
9	Tajemniczy ogród	Burnett	235	447
10	Historia Żółtej Ciżemki	Domańska	259	430
11	Rzemieśln. i wędrowniczek	Zarembina	302	365
12	Pojednanie	Zakrzewska	171	359
13	O Księżu Gotfrydzie	Górska	195	364
14	Chłopcy z placu broni	Molnar	138	314
15	Wesoła hromada	Porazińska	175	309
16	Jaś i Kasia	Porazińska	184	298
17	Narodziny serca	Morcinek	176	298
18	Tajemnica Romka	Morcinek	189	272
19	Sam	Bobińska	191	269
20	Bohaterski Miś	Rosinkiewicz	138	261
21	Żwirko i Wigura	Ostrowska	103	238
22	Gdzie widziałem kome- danta	Meissner	110	221
23	Łyszek z pokładu „Idy“	Składkowski	101	196
24	Młodzież w 5 częściach świata	Brerthet	120	195
25	Ania z zielonego wzgórza	Montgomery	79	147

a. dziewczęta

L. p.	Tytuł książki	Autor	Ilość głosów
1	Panna z mokrą głową	Makuszyński	38
2	Anielka	Prus	38
3	Trędowata	Mniszkówna	37
2	Nowoczesne dziewczę	Geryly	37
5	Dzikuska	Zarzycka	35
6	Potop	Sienkiewicz	34
7	Wierna rzeka	Żeromski	33
8	Krzyżowcy	Kossak-Szczucka	33
9	Pan Wołodyjowski	Sienkiewicz	30
10	Uroda życia	Żeromski	30
11	Quo Vadis	Sienkiewicz	27
12	Dewajtis	Rodziewiczówna	26
13	Ludzie bezdomni	Żeromski	23
14	Wyraźbany chodnik	Morcinek	23
15	Dzieje grzechu	Żeromski	22
16	Matka	Buck	19
17	Lalka	Prus	18
18	Pożary i zgliszczą	Rodziewiczówna	17
19	Lenin	Ossendowski	17
20	Orka na ugorze	Wiktor	15

b. chłopcy

L. p.	Tytuł książki	Autor	Ilość głosów
1	Księga dżungli	Kipling	57
2	Na tropach Smętka	Wańkiewicz	55
3	Pisma	Piłsudski	54
4	Dawid Copperfield	Dickens	54
5	Ostatni Mohikanin	Cooper	51
6	Zwirko i Wigura	Meissner	50
7	Hrabia Monte Christo	Dumas	50
8	Wyrabany chodnik	Morciniek	47
9	Krzyżowcy	Kossak-Szczucka	16
10	Chłopi	Reymont	44
11	Krzyżacy	Sienkiewicz	41
12	Popioły	Żeromski	40
13	Quo Vadis	Sienkiewicz	38
14	Lenin	Ossendowski	32
15	Ludzie bezdomni	Żeromski	30
16	Trzej muszkieterowie	Dumas	29
17	Huragan	Gąsiorowski	27
18	Nauczycielka	Ossendowski	26
19	Pożary i zgłiszcza	Rodziewiczówna	23
20	Wierzby nad Sekwaną	Wiktor	18

Oba zestawienia odzwierciedlają upodobania obojga płci. U chłopców zaznacza się w wyborze książek moment aktywności, podczas gdy u dziewcząt górują dobroć, dzielność, poświęcenie oraz uczucia erotyczne. Uderza w zestawieniu niewielka stosunkowo ilość książek treści przyrodniczej, na brak której żalą się tutejsze biblioteki.

Z rozważań naszych nad czytelnictwem dzieci i młodzieży wynika, że na wybór lektury wpływa niezmiernie dużo czynników, nad którymi szkoła winna roztoczyć kontrolę i wybierać takie, które waleń przyczyniają się do umiłowania książki, a przez to do wyrobienia poczucia piękna, dobra i prawdy.

W pracy niniejszej starałem się przedstawić najznamienniejsze zagadnienia czytelnictwa dzieci i młodzieży, przy pomocy charakterystyki pośredniej, w ścisłej zależności od materiału, którym rozporządzałem i od obserwacji, jakie zdobyłem w pracy bibliotekarskiej. Obserwacje te czyniłem tylko na terenie Śląska, a szczególnie powiatu rybnickiego i dlatego praca ta jest ściśle związana z tutejszym środowiskiem. Pewnie, że niektóre zagadnienia, szczególnie natury psychologicznej, będą dotyczyły młodzieży w ogóle, mimo że psychika jej kształtuje się na tle środowiska. Na zakończenie pragnąłbym podkreślić charakterystyczne momenty i wynikające z nich wskazania i wnioski natury praktycznej.

Czytelnictwo w życiu młodzieży odgrywa nader ważną rolę. Aby jednak umieć zaspokoić potrzeby, dążenia, uczucia i tęsknoty młodego czytelnika, trzeba wnikać w jego duszę. Poznawszy życie psychiczne młodzieży i jej środowisko, można dopiero wybrać dla niej odpowiednią lekturę.

Zadanie to spełnić może nauczyciel, o ile będzie miał odpowiednie warunki. W tym celu młodzieży już w okresie studiów do zawodu nauczycielskiego należy zwrócić uwagę na znaczenie czytelnictwa i przygotować ich tak, aby każdy znał dobrze literaturę nie tylko klasyczną i współczesną polską, lecz również obcą, oraz piśmiennictwo naukowe, zwłaszcza popularyzatorskie. Studium psychologii pedagogicznej ułatwi jej poznanie zainteresowań dzieci i młodzieży na tle środowiska. Młodzież zakładów kształcenia nauczycieli winna też poznać zasady bibliotekarstwa oraz organizacji czytelnictwa. Pożądane byłyby też kursy bibliotekarskie dla nauczycielstwa. Nauczyciele-bibliotekarze winni uzyskać zniżkę godzin w wymiarze, jakiego wymaga stopień organizacyjny szkoły oraz ilość dzieci.

Na konferencjach bibliotekarskich należy omawiać wyniki pracy, zainteresowania czytelników, nowości beletrystyczne, sposoby prowadzenia propagandy książki, organizację czytelnictwa i biblioteki itp. Przy Inspektoratach Szkolnych winna istnieć komisja składająca się z czynnych bibliotekarzy szkolnych, którzy by się zajmowali doborem lektury, uwzględniając zainteresowania młodzieży i środowisko.

Kryzys książki minie, jeśli nauczycielstwo dołoży wszelkich starań, by młodzież zainteresować czytelnictwem, pamiętając, że książki nikt i nic zastąpić nie może.

Życie dzisiejsze, które w wyższym stopniu pochłania naszą młodzież, niż w czasach dawniejszych, nie posiada tej siły kształcącej, jaką np. miało w starożytności. Teatr znajduje się w upadku, a przy tym nie jest dostępny dla wszystkich młodzieży; kino, które mogłoby być doskonałym środkiem kształcącym, stało się środkiem wątpliwej wartości sensacji; radio utrzymuje się co prawda na dość wysokim poziomie, ponieważ znajduje się pod kontrolą państwa, jednak mimo wielu dodatkowych stron książki zastąpić nie zdoła. Krótko mówiąc technika nowoczesna nie daje nam równowartości przeżyć w porównaniu z tym, co daje książka.

Szkółka powinna więc krzewić kult książki tak, aby stała się dla człowieka trwałym nabytkiem, dającym rękojmię jego dalszego rozwoju duchowego. Jeżeli szkole to zadanie się nie uda, jeżeli młodzież będzie się nadal odnosiła do książki z chłodnym uczuciem, albo jeżeli zamyślenie będzie dalej upadało, to wtedy trzeba będzie uwierzyć w tezę Spenglera o upadku kultury europejskiej. Wierzmy jednak, że przewrót

dzisiejszy, spowodowany nadzwyczajnym rozwojem wiedzy technicznej prowadzi tylko drogą przewartościowania dotychczasowych wartości coraz wyżej, a obecny stan jest tylko okresem przejściowym, po którym nastąpi rewolucja duchowa.

Ważniejsze wiadomości bibliograficzne:

H. Anderson. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych. Warszawa 1932. — St. Baley. Psychologia wieku dojrzewania. Warszawa 1931. — J. Bernsteinowa. Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową. — J. St. Bystroń. Człowiek i książka. Warszawa 1916. — E. Claparède. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. — Z. Dębicki. Książka i człowiek. — Grossglikowa, Gutry, Radlińska. Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Warszawa 1932. — Grossglikowa. Przyczynki do badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. Warszawa 1935. — J. Ippoldt. Jak młodzież naszą zachęcić do czytania. Warszawa 1934. — Wł. M. Kozłowski. Co i jak czytać? Warszawa 1928. — J. Kuchta. Książka zakazana. — H. Radlińska. Książka wśród ludzi. — Warszawa 1929. — H. Rowid. Środowisko i jego funkcja wychowawcza. Warszawa 1934. — M. Rubakin. Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań. — Szuman, Pieter, Wleryński. Światopogląd młodzieży. — St. Szuman. Wpływ bajki na psychikę dziecka. — Wuttkowa. Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. „Polonista“ r. 1931. — S. Dobraniecki, K. Greb. Czasopisma dziecięce Z. N. P. jako pomoc w pracy szkolnej. Warszawa 1937.

TEOFIL ŁACIAK.

Karność w wychowaniu domowym

Wyniki ankiety Koła Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

I.

Wstęp.

Z wyników ankiet, skierowanych przez Instytut Pedagogiczny w Katowicach w r. 1933 i 1934, do nauczycieli na Śląsku¹⁾, okazało się, że zagadnienie karności w szkołach jest sprawą skomplikowaną i że wymaga szerszego naświetlenia. Bowiem powyższe wyniki zwróciły uwagę, że źródła niekarności w szkołach szukać należy również i w ustosunkowaniu się rodziców do wychowania dzieci w domu. Zdaniem nauczycieli, odpowiadających na ankiety, — rodzice nie dbają o wy-

¹⁾ Dr L. Goryński, T. Łaciak, Dr E. Trzaska: Karność w praktyce szkolnej. Wyniki ankiet Inst. Ped. w Katowicach. Odbitka z „Chowanny“ nr 1, 2 i 3, rok VIII, 1937.

chowanie dzieci, negatywnie odnoszą się do poczynañ szkoły, stosują karę chłosty nadmiernie w domu i żądają jej stosowania w szkole, wyrażając niezadowolony z powodu — według ich przekonania — zbyt łagodnego traktowania dzieci w klasach.

Sekcja Pedagogiczna Koła Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach przystąpiła zatem do zebrania materiałów, mogących rzucić światło na pozycję dziecka w rodzinnym domu, a równocześnie dających odpowiedź na pytania — jaki jest pogląd rodziców na wychowanie, jakie metody wychowawcze i środki karności stosują rodzice w domowym wychowaniu i jakie w tym zakresie mają życzenia w odniesieniu do szkoły.

Do badań zastosowano metodę ankiety celem zebrania odpowiedzi możliwie z różnych środowisk szkolnych w woj. śląskim oraz z różnych warstw społecznych rodziców. Metoda ankiety miała umożliwić zarazem zgromadzenia większej ilości materiału w krótszym przeciągu czasu.

Układ ankiety: Koło Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, pragnąc zbadać zagadnienie karności w wychowaniu i nauczaniu dziecka zarówno w domu jak i w szkole, zwraca się do Rodziców z prośbą o napisanie odpowiedzi na postawione niżej pytania.

Ponieważ zagadnienie karności jest ważne zarówno ze względu na pracę dziecka i jego przyszłość, jak również w odniesieniu do szkoły, domu i społeczeństwa, przeto dla dobra dziecka i w interesie nauki — prosimy nie uchylać się od odpowiedzi, lecz szczerze określić nam swoje stanowisko i poglądy w tej sprawie. Odpowiedzi bez podpisu prosimy nadsyłać do rąk PP. Wychowawców(czyń) klas do dnia 5 maja 1936 r.

1. Zawód ojca, matki, lub opiekuna ...
2. Ile rodzina liczy osób, w tym dzieci ... synów ... córek?
3. Kto najwięcej czasu poświęca dzieciom ...
4. Ile czasu poświęca dzieciom ojciec, ile matka, ile inni?
5. Jakie sposoby wychowawcze i środki karności stosuje P. wobec dzieci?
6. Czy napotyka P. na trudności wychowawcze, np. nieposłuszeństwo, kradzież, kłamstwo i in. ze strony dzieci, jak często, na jakie, ze strony synów czy córek?
7. Jak postępuje P. w takich wypadkach?
8. Czy jest P. co do wyników wychowawczych zadowolony ze swoich dzieci?
9. Co uważa P. za korzystniejsze w wychowaniu dzieci: czy ostrą dyscyplinę i ścisły rygor, czy łagodność, ustępliwość, pobbazanie i in.? Dlaczego?
10. Czy karze P. dzieci cieleśnie (trzcina, pasem, odmówieniem jedzenia, klęceniem)? Jeżeli tak, to w jakich wypadkach i jak często?
11. Czy kto inny stosuje kary chłosty wobec P. dzieci?
12. Czy jest P. zadowolony ze stosowanych przez obecną szkołę środków karności i sposobów wychowawczych?
13. Czy w szkole zdaniem P. należy stosować ścisły rygor i ostrą dyscyplinę, czy też łagodność, ustępliwość, swobodę? Kiedy i dlaczego?

14. Czy należy w szkole karać dzieci cielesnie? Jeżeli tak, to kiedy i dlaczego?
 15. Inne uwagi.

Jak łatwo się zorientować, pytania powyższe miały za cel przynieść dane, po pierwsze co do zawodu rodziców, ilości dzieci w rodzinach i czasu dzieciom poświęcanego, aby na tej podstawie określić zainteresowanie dzieckiem w domu w zależności od zawodu i pozycji społecznej ojca względnie matki; po drugie pytania dalsze dotyczyły sposobów postępowania wychowawczego i stosowanych środków karności w domu, przy czym chodziło o stwierdzenie, jak dalece rodzice poszczególnych zawodów świadomi są swoich poczynań w stosunku do dziecka, czy w ogóle zdają sobie z nich sprawę, czy też działalność ta jest raczej dorywcza, niezamierzona, istniejąca jako konieczność lub rezultat intuicji; po trzecie tą drogą żądaliśmy odpowiedzi na pytanie — jaki jest istotny stosunek rodziców do szkoły, czy rodzice interesują się szkołą, czy znają metody pracy i wymagania szkolne, wynikające stąd trudności oraz stosowane środki zaradcze i czy istotnie są zdania, że karę cielesną należałoby w szkole utrzymać.

Ankieta przeprowadzona naprzód próbnie w marcu 1936 na terenie szkół powszechnych nr 1 i 28 w Katowicach. Ponieważ wyniki ankiety z terenu tych szkół odpowiadały zamierzeniom, przeto w kwietniu tegoż roku rozesłano poprawioną w pewnych szczegółach ankietę w ilości 3.600 odbitek do rodziców w 12 różnych miejscowościach. Terenu szkół średnich nie brano pod uwagę, gdyż ankietą dotyczyła i tak wszystkich dzieci, wychowywanych przez daną rodzinę, bez względu na wiek, płeć i szkołę, do której one uczęszczają.

Ustosunkowanie się rodziców do ankiety.

Rodzice ustosunkowali się do ankiety zupełnie pozytywnie, czego dowodem 1386 odpowiedzi, tj. 38% w stosunku do rozesłanych egzemplarzy. W odpowiedziach wzięły udział wszystkie zawody od rolników i robotników począwszy, a skończywszy na wyższych urzędnikach i wolnych zawodach. Niektórzy w uwagach końcowych wyrazili zadowolenie z rozesłania ankiet.

„Przykro jest pisać o swoich dzieciach (ujemnie), a jednak dobrze wynętrzyć się przed kimś, kto człowieka rozumie“. (Szytygar, 2 dzieci, Knurów).

„Niech na temat wychowania wszyscy rodzice przynajmniej ćwierćrocznie wypowiedzą swoje uwagi“. (Robotnik kopalniany, 2 dzieci, Gierałtowice).

„Nadmieniam, że gdyby człowiek mógł na każde pytanie jedną taką stronę pisać, to byłoby o czym mówić“. (Ślusarz, 3 dzieci, Hajduki).

Wielu przepisywało ankietę na maszynie, nie mogąc pomieścić odpowiedzi na otrzymanym formularzu. Niektórzy nadesłali odpowiedzi wprost do Koła. Wiele odpowiedzi jest podpisanych imieniem i nazwiskiem. Malkontentów także znalazło się kilku. Niewprawną ręką napisana odpowiedź z Dziezic brzmi:

„Na takie głupstwo się nie odpowiada“. — Cieśla z G. pisze: „Z wychowaniem moich dzieci jest to wielka tajemnica moja; mam dobre dzieci, których już teraz bieda bije — nie muszę ja. A w szkole to nic mnie nie obchodzi; jak zasłuży, to ma być ukarane“. — To cała odpowiedź. — „Nie wtrącam się do wychowania mego dziecka w szkole obecnej. Główna rzecz, co będzie wychowane na dobrego obywatela polskiego, co mu później nie przyjdzie, tak jak mnie, com walczył przeszło półtora roku z bronią w rękę za Ojczyznę, a teraz jestem 4 lata bez pracy“. (Górnik bezrob., 1 syn).

S. J. z W. wystosował pismo do Koła w formie urzędowej, w którym powiedział: „Co do wychowania dzieci i karności w domu, to już pozostaje do mojej woli, ponieważ wychowałem 5 (dzieci), a nikt mi na to uwagi nie zwracał w jaki sposób mam wychowywać i czym albo w jaki sposób je mam karać. Zaś co do karności i wychowania w szkole, to już ja w to nie wchodzę, to zależy od samego wychowawcy, ponieważ ja tam nie jestem, więc nie wiem, jak się dziecko zachowuje, a karność w szkole być musi, bo inaczej by dziecko nauczycielstwo lekceważyło i tak dalece karność musi być, aby tylko dziecko nie zostało kaleką“.

Tak więc tylko w pięciu wypadkach rodzice zawiadomili nas o wstrzymaniu się z wypowiedziami na postawione pytania. Inni odpowiedzieli chętnie i obszernie. Dołączone tabela ilustruje ilość uzyskanych odpowiedzi według ośrodków gospodarczych i miejscowości, podając zarazem kierowników zbierania materiału.

Ilość uzyskanych odpowiedzi według miejscowości.

Ośrodki	Ilość odpow.	L. p.	Miejscowość	Ilość odpow.	Z e b r a ł
Miasta i miejscowości o charakterze przemysłowym	576	1	Katowice	190	T. Łaciak
		2	Bogucice	179	St. Jędrzejowski
		3	Wełnowiec	81	K. Żulichowska
		4	Wielkie Hajduki	126	P. Grabara
Miejscowości o charakterze przemysłowo-rol- niczym	456	5	Lipiny Śl.	246	H. Aleksik
		6	Radzionków	36	St. Falgierówna
		7	Gierałtowice	92	Z. Najzarek
		8	Knurów	36	Z. Najzarek
		9	Bujaków	46	M. Kozik
Miejscowości o charakterze robotniczo-rolni- czym	354	10	Dziedzice	203	W. Mola
		11	Chybie	65	J. Babisz
		12	Zarzecz	86	E. Hermach
Razem .	1386		Razem .	1386	

Metoda analizowania odpowiedzi, wątpliwości i trudności.

Szczegółową analizę odpowiedzi przeprowadzili członkowie Sekcji Pedagogicznej Koła Absolwentów I. P., mianowicie: J. Babisz, S. Falgierówna, W. Fejkiłowicz, St. Jędrzejowski, W. Lewek, Z. Najzarek, A. Spyрка, K. Żulikowska. Całością kształtem pracy kierował, oraz analizę ogólnych wyników ujął autor niniejszej pracy, jako przewodniczący Sekcji. Czytając każdą odpowiedź — szeregowano je na dużych arkuszach, według zawodów uczestników ankiety, oraz według zagadnień. Czas poświęcony dzieciom (pytanie 4 ank.) klasyfikowano jako dorywczy, jeżeli rodzice jedną, dwie lub kilka godzin w tygodniu przeznaczali dla dziecka lub jako codzienny, jeżeli rodzice co najmniej pół godziny w ciągu dnia zajmowali się dziećmi.

Metody wychowawcze (punkt 5 ank.) oraz środki zaradcze przeciw wykroczeniom i trudnościom wychowawczym (punkt 7 ank.) klasyfikowano na dodatnie, przeciętne i ujemne. Oddziaływanie na ambicję, dobre przykłady, zachęta, nagrody, kary tzw. ekspiacyjne, jak: upomnienie, nagana, odmówienie przyjemności itp. z wyłączeniem kar cielesnych — grupowaliśmy w rubryce dodatnich metod wychowawczych. Dodatnie metody wychowawcze z równocześnie stwierdzonym przez rodziców stosowaniem kar cielesnych, — ujęliśmy w rubrykę metod przeciętnych, a wyłącznie lub skrajnie stosowane kary cielesne w rubrykę ujemnych.

Odpowiedzi na pytania 9 i 13 zebrano w trzy grupy:

1. ścisły rygor i ostra dyscyplina,
2. łagodność, wyrozumienie, ustepliwość,
3. złoty środek, tj. postępowanie ani nie za łagodne, ani nie za ostre, ponadto indywidualne, w zależności od dziecka, jego warunków domowych itp.

Dla dokładności zestawień zliczano przy każdym zagadnieniu brak odpowiedzi. Obliczenia procentowe mają układ pionowy i są stosunkiem do całości zebranych odpowiedzi według poszczególnych zawodów. Ostatnią kolumną każdego wykresu jest zestawienie ogólne wszystkich wypowiedzi.

Ilość uzyskanych odpowiedzi według zawodów uczestników.

Tabela nr 1 ilustruje odpowiadających na ankietę według poszczególnych zawodów oraz wykazuje ilość uzyskanych odpowiedzi w poszczególnym zawodzie. Rolników odpowiedziało najmniej, bo tylko 38, tj. 2,7%, stąd też zestawienia procentowe tej grupy odpowiedzi, zamieszczone w toku dalszych rozważań należy traktować ostrożnie i raczej orientacyjnie tylko.

Ilość odpowiedzi według zawodów rodziców.

Zawód rodziców	Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieśl.	Niżsi funk- cjonariusze	Urzednicy i woln. zaw.	Kupcy	Inni	Razem
Ilość odpowiedzi	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
% pdpowiedzi	2,7	22	19,5	12,6	18,4	9,5	3,8	11,5	100%

Tab. nr 1.

Niewątpliwie pewna część rolników znalazła się w grupie robotników, gdyż wszyscy raczej za robotników niż rolników się podawali. Odnosi się to do odpowiedzi z Zarzecza i Chybia na Śląsku Cieszyńskim, a więc okręgu wybitnie rolniczym. Z tych miejscowości bowiem otrzymało się łącznie 151 głosów. Pomimo to z tej liczby wyraźnie tylko 38 określiło swój zawód jako rolników, a inni natomiast, zapewne małorolni, wliczyli się do robotników, na skutek czego ilość odpowiedzi tej ostatniej grupy, obejmującej również tzw. chałupników, oraz bezrobotnych, wzrosła do 304, tj. 22%.

Górnicy i hutnicy²⁾ nadesłali 269 odpowiedzi, tj. 19,5%; rzemieślnicy (stolarze, kowale, krawcy, szewcy, monterzy, szoferzy, palacze i inni) dali 174 odpowiedzi, czyli 12,6%; niżsi funkcjonariusze — 256, tj. 18,4%. Wolne zawody nadesłały 13 odpowiedzi, urzędnicy z wyższym wykształceniem — 12, a urzędnicy z wykształceniem średnim — 107 odpowiedzi. Odpowiedzi tych ostatnich trzech grup, jako najwięcej do siebie zbliżonych wykształceniem i pozycją społeczną, zliczyliśmy razem, co dało 132 odpowiedzi, tj. 9,5%. Kupcy zgłosili 53 odpowiedzi, tj. 3,8%. Wszystkie pozostałe odpowiedzi zaliczyło się do grupy tzw. „innych“. Należą tu: wdowy, matki nieślubnych dzieci, inwalidzi, emeryci. Ogółem w tej grupie jest odpowiedzi 160, czyli 11,5%. Wszystkich odpowiedzi nadesłano 1386.

²⁾ Górników i hutników wyodrębniliśmy z grupy robotników z tych przyczyn, że ich pozycję ekonomiczno-społeczną należy uważać za lepszą od robotniczej na Śląsku. Górnik i hutnik, o ile tylko pracuje i zarabia, jest w stanie dostatniej i kulturalniej zorganizować życie własne i swojej rodziny, aniżeli robotnik, zwłaszcza robotnik sezonowy. Uwagi te opieram na badaniach, przeprowadzonych w r. 1931 w 44 rodzinach górników, hutników i robotników na terenie miasta Katowic, a wyniki p. t. „Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego“, zamieściła „Chowanna“, rocznik V, zeszyt 9, 10, r. 1934.

II.

Metody wychowawcze i środki karności
w domu.*Ilość dzieci w rodzinach.*

Jak wynika z tabeli nr 2, dzieci jedynych najczęściej wykazują rodziny urzędników, kupców i niższych funkcjonariuszów, a mianowicie urzędnicy 21,8%, kupcy 15,1%, niżsi funkcjonariusze 11,3%; nadto grupa tzw. innych 16,2%, co się tłumaczy tym, że w tej ostatniej grupie rodzin jest znaczna ilość dzieci nieślubnych. Poza tym odsetek rodzin, mających tylko jedno dziecko, maleje w miarę zstępowania w dół po

Ilość dzieci w rodzinach.

Zawód rodziców		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieśln.	Niżsi funk- cjonariusze	Urzędnicy i wol. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
Dzieci jedyne w rodz.	Ilość odpow.	—	23	12	15	29	29	8	26	142
	% „	—	7,5	4,4	8,6	11,3	21,8	15,1	16,2	10,2
2—4 dzieci	Ilość odpow.	21	195	184	118	174	88	38	83	901
	% „	55,3	64,3	68,6	67,9	68,1	66,9	71,7	52,0	65,2
5—7 dzieci	Ilość odpow.	14	73	59	37	48	15	7	30	283
	% „	36,8	24,0	21,9	21,2	18,7	11,3	13,2	18,7	20,4
Ponad 7 dzieci	Ilość odpow.	2	13	14	4	3	—	—	16	52
	% „	5,2	4,2	5,1	2,3	1,2	—	—	10,0	3,7
Brak odpow.	Ilość odpow.	1	—	—	—	2	—	—	5	8
	% „	2,7	—	—	—	0,7	—	—	3,1	0,5
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% „	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 2.

drabinie społecznej, tak, że ogólnie można powiedzieć, co następuje: warstwy zamożne i wykształcone mają w największym procencie dzieci jedyne (21,8%), natomiast u warstw niżej stojących pod względem wykształcenia i zamożności mniej spotyka się dzieci jedynych, a więcej licznych rodzin. Takich rodzin, które mają 2 do 4 dzieci jest od 53% (inni) do 71,7% (kupcy). Liczebniejsze gromady dzieci od 5 do 7 wykazują najczęściej rolnicy (36,8%), potem robotnicy (24%), górnicy i hutnicy (21,9%), rzemieślnicy (21,2%) oraz niżsi funkcjonariusze i inni po 18,7%, a najmniej rodziny urzędnicze, bo 11,3%. Są też rodziny mające ponad 7 dzieci, a liczba ich w kilku rodzinach dochodzi do 14 dzieci (robotnik). Według odpowiedzi ankietowych 10% rodzin tzw. innych wykazuje ponad 7 dzieci; 5,2% rodzin rolników; 5,1% górników; 4,2% robotników. Urzednicy i kupcy nie wykazują większej liczby dzieci ponad 7.

Na ogólną sumę odpowiadających 1386 przypada: 142 rodziny posiadające tylko jedyne dzieci, tj. 10,2%; 901 rodzin, tj. 65,2% mających 2 do 4 dzieci; 283, tj. 20,4% — 5 do 7 dzieci, i 52 rodziny, tj. 3,7%, które mają ponad 7 dzieci. Nie odpowiedziało na to pytanie 8 rodzin czyli 0,5%.

Opieka nad dzieckiem i metody wychowawcze.

Rozumując logicznie należałoby się spodziewać, że rodzice, posiadający największą ilość dzieci, powinni najwięcej czasu i starań przeznaczać dla nich, celem zapewnienia wszystkim jak najstarszemu wychowaniu w równej mierze. Jak jest w rzeczywistości — orientują nas wyniki odpowiedzi na pytania: Kto najwięcej czasu poświęca dzieciom w domu? Ile ojciec, ile matka, ile inni? Jak stosuje się metody wychowawcze? Czy napotyka się na trudności? Jak się je likwiduje? Czy się jest zadowolonym z osiągniętych rezultatów?

Z tabeli nr 3 i 4 okazuje się, że ciężar i odpowiedzialność za wychowanie spada przeważnie na matki. One to, od 56,3% (w rodzinach tzw. innych) do 90% (urzędnicze rodziny) codziennie oddane są swym dzieciom. Nie wiele jest rodzin takich, w których matka doradczo tylko, tj. kilka razy w tygodniu, stara się o swe dzieci, poza koniecznością nakarmienia i zapewnienia im niezbędnej ochrony. Takich matek naliczyliśmy wśród odpowiadających od 6% (urzednicy) do 15,1% (kupcy), a tylko w rodzinach „innych“ dochodzi odsetek ten do wysokości 23,7%, ponieważ w tym wypadku mamy do czynienia z dziećmi nieślubnymi i matki, jako jedyne żywicielki, muszą się poświęcać intensywniejszej pracy zarobkowej. Ojcowie (wykres nr 3) mniej oddają się swym dzieciom, przy

Ile czasu przeznaczają matki swym dzieciom.

Z a w ó d		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy, hutnicy	Rzemiesl- nicy	Niżsi funkcjon.	Urzednicy woln. zaw.	Kupecy	Inni	Ogólnie
Matki do- rywczó	Ilość odpow.	8	41	35	25	19	8	8	38	182
	% „	11	13,5	13	14,4	7,4	6	15,1	23,7	13,1
Matka co- dziennie	Ilość odpow.	25	219	213	137	213	118	42	90	1057
	% „	75,8	72,1	79,2	78,7	83,3	89,6	79,3	56,3	76,3
I n n i	Ilość odpow.	2	14	5	—	9	—	1	9	40
	% „	5,2	4,6	1,8	—	3,5	—	1,6	5,6	2,9
Brak od- powiedzi	Ilość odpow.	3	30	16	12	15	6	2	23	107
	% „	7,9	9,8	6	6,9	5,8	4,4	3,7	14,4	7,7
R a z e m	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% „	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 3.

czym korzystniej przedstawiają się ojcowie warstw urzędniczych (54,5%), niżsi funkcjonariusze (49,6%) i rzemieślnicy (46,5%), którzy codziennie znajdują trochę czasu, poza pracą i służbą, dla swoich dzieci. Robotnicy, rolnicy, górnicy (31 do 32%) w mniejszej mierze codziennie z dziećmi współpracują, a natomiast przeważnie (42,1% do 55,4%) tylko dorywczo kilka godzin w tygodniu, najczęściej w niedzielę.

Grupa rodzin tzw. „innych“ zawodów wykazuje (tab. nr 4) aż 48,2% braku odpowiedzi na pytanie, odnoszące się do ilości czasu przeznaczonego dla dzieci ze strony ojców. To dowodzi, że ojców w tych rodzinach nie ma, bo albo zmarli, albo chodzi tu o dzieci nieślubne. Ze tych ostatnich wypadków w tej grupie jest najwięcej, wykazuje to tab. nr 2, ilustrując 16,2%, a więc najwięcej, po urzędnikach, rodzin, mających dzieci jedyne. Równocześnie wykres nr 4 mówi, że matki w tej grupie w największym % wypadków (23,7%) tylko dorywczo poświęcają się dzieciom, z czego wynika, że nie mając męskiej pomocy, same na utrzymanie swoje i swoich dzieci zarabiać

Ile czasu przeznaczają ojcowie swym dzieciom.

Z a w ó d		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieś- nicy	Niżsi funk- cjonariusze	Urzednicy wol. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
Ojcowie doryw- czo	Ilość odpow.	16	130	149	72	99	49	26	47	588
	% odpow	42,1	42,8	55,4	41,3	38,6	37,1	49	29,3	42,4
Ojcowie codzien- nie	Ilość odpow.	12	96	87	81	127	72	22	36	533
	% odpow.	31,5	31,5	32,4	46,5	49,6	54,5	41,5	22,5	38,4
Brak odpowie- dzi	Ilość odpow.	10	78	33	21	30	11	5	77	265
	% odpow.	26,4	25,7	12,2	12,2	11,8	8,4	9,5	48,2	19,2
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% odpow.	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 4.

muszą, a zatem mało się dzieciom udzielają. Z tych porównań wynika, że dziecko nieślubne rodzin proletariackich, następnie dzieci rolników, robotników, górników — mają najtrudniejsze pozycje rodzinne, jeżeli chodzi o opiekę ze strony rodziców. Mówimy — opiekę, bo o oddziaływaniach wychowawczych będzie poniżej mowa. Tej opieki więcej dziecko doznaje od matki, niż od ojca. Lepiej natomiast pod tym względem czuje się dziecko warstw wykształconych, mając zapewnioną codzienną troskę o siebie w 90% ze strony matki, a w 54,5% ze strony ojca w rodzinach urzędniczych; w 83,3% ze strony matki, 49,6% ojca u niższych funkcjonariuszów, a nawet u rzemieślników 78,7% matek i 46,5% ojców codziennie dziećmi się zajmują, co jest o tyle łatwiejsze, że zawód tych ludzi (szewcy, krawcy, stolarze) raczej wiąże ich z domem, a przez to nasuwa więcej styczności z dziećmi. Do starających się intensywniej o dzieci zaliczyć można również z grupy „innych“ — inwalidów i emerytów. Oni to stanowią tę grupę ojców wśród „innych“, którzy w 36% codziennie mogą od 30 minut do 5 godzin, a nawet i więcej, dla dzieci przeznaczyć. W tych rodzinach zarazem spotyka się poza kilku wypadkami wśród robotników i bezrobotnych, ilość dzieci dochodzącą do 12 i 14 na jedną rodzinę.

Natomiast bezrobotni oświadczają:

„Nie mam czasu dla dzieci, bom jest bezrobotny“ (!) — „Musza roboty szukać, to mie byda się dziećmi zajmował“.

W konsekwencji — nie zajmują się. Na zapytanie, jakich sposobów wychowawczych dobierają w kierowaniu dziećmi — odpowiadają: żadnych! Uzasadnienie: brak czasu!

Na szczęście tego rodzaju wypadków jest tylko kilka. Natomiast ogół rodziców, ojcowie a przede wszystkim matki, zajmują się dziećmi:

„dziennie trochę“ — „cały czas obecności dziecka w domu“ — „każdy dzień po południu“ — „w niedzielę, gdyż w tygodniu jestem zajęty na kopalni“ — „w wolne chwile poza pracą biurową“ — „dorywczo, o ile czas na to pozwala“ — „przeciętnie jedną godzinę dziennie“ — „matka — cały dzień“.

Posługaczka, mająca 2 synów, pisze:

„Jak mam mniej roboty, to się nimi zajmuję. Dużo jest takich dni, co są bez opieki: rano wychodzę — oni śpią, przychodzę, to już (także) śpią“ (Dziedzice).³⁾

Wynika z tego, że najkorzystniej wychowują dzieci rodzice wykształceni i społecznie wyżej postawieni, tj. urzędnicy. 69,7% tych rodzin oddziaływa na dzieci dodatnio, 25,1% przeciętnie, a tylko 2,2% ujemnie. Następnie rodziny kupców i niższych funkcjonariuszów w około 30% stosują metody dodatnie, 43 do 51% przeciętne, a 9 do 11% ujemne. Inne warstwy znacznie ujemniej się przedstawiają pod tym względem, zwłaszcza rolnicy, robotnicy i grupa „innych“, którzy wykazują od 10,2 do 18% dodatnich oddziaływań, 31 do 45% przeciętnych oraz 21,2 do 29% ujemnych.

Dodatnio oddziaływują rodzice na dzieci w następujące sposoby:

„Staram się dobrym słowem i napominaniem kierować dziećmi.“ (Szytygar, Knurów.)

„Specjalnych metod nie mam. Usilnie staram się tylko przeciwdziałać złym instynktom, jakie każde dziecko ma w sobie. Nie znaczy to, że dzieci moje są idealnie dobre — przeciwnie — charaktery ich są zupełnie niepodobne jeden do drugiego i są bardzo trudne do prowadzenia. Pracę moją da się porównać bez przesady do drążenia twardej skały. Dlatego ważną w dziedzinie wychowania jest stanowczość i uparte dążenie do celu. Dziecko musi wiedzieć, że to, czego wymagamy od niego — wypełniamy sami, więc przykład własny i że każdy zły czyn ze strony dziecka, będzie przez nas jednakowo potraktowany bez względu na nasze chwilowe nastroje. Dziecko musi wiedzieć i czuć, że je kochamy, a jednocześnie być przekonane, że naszych zarządzeń obejść ani zignorować nie może bezkarnie. Musi się zatem

³⁾ W wypowiedziach uczestników ankiety, przytaczanych tutaj, poprawiło się tylko błędy ortograficzne i zbyt rażące gramatyczne. Poza tym są one dosłownie wierne. Wtrącenia w nawiasach pochodzą od autora.

z jednakową energią dopilnować naszych poleceń, zarówno wobec młodszych, jak i starszych dzieci bez względu na ich wiek. Im dziecko starsze, tym wymagania nasze muszą być ściślej egzekwowane.“ (Biuralista, Lipiny.)

„Przekonałem się, że krzyki, bicie — nic absolutnie nie pomagają. Dziecko staje się nerwowe, wylekłe, pracuje ze strachem a nie z przekonania. Trzeba zatem pomóc, pochwalić, zachęcić do pracy, a broń Boże — ciągle karcić.“ (Kier. Pol. Śledczej, Dziedzice.)

„Słowem, dobrym przykładem najlepiej się dzieci wychowuje.“ (Hutnik, Hajduki.)

„Dobry przykład i słowo stosuje.“ (Robotnik, Wełnowiec.)

„Staramy się przez rozmowy i dyskusje z dziećmi działać odpowiednio na ich umysły, wykazując im co jest dobre, a co złe i czego należy się strzec. Do duszy i serca każdego dziecka trzeba indywidualnie podchodzić. Dlatego pewne drobne uchybienia staramy się wyperswadować, większe przewinienia są karane, o ile się powtórzą i to po uprzednim upomnieniu.“ (Funkcjonariusz kopalni, Wełnowiec.)

„Jestem (wobec dzieci) stanowczy, kategoryczny, nie dopuszczam, by dziecko orientowało się w słabych stronach rodziców, a natomiast dążę do tego, by odczuwało ich serce. Kar cielesnych unikam, a w wypadkach wykroczeń odmawiam przyjemności, wpływam na ambicję.“ (Urzędnik pryw., Chybie.)

„Za dobre sprawowanie się dziecka — daję nagrody w formie różnych przyjemności, podarunków itp. Za złe postępy (wykroczenia) stosuję przeważnie upomnienia lub nagany, a w ostateczności grozę pasem. Obecnie zaprowadziłem listę nagród i kar, prowadzoną na zasadach prawa harcerskiego. Z końcem każdego miesiąca następuje wynik postępów.“ (Urzędnik sąd., Dziedzice.)

„Wychowujemy dobrym słowem, przykładem, perswazją, upomnieniem, pogróżką kary, a w ostateczności, w wypadku upartego nieposłuszeństwa dostaje ręką (klapsa).“ (Kolejarz, Dziedzice.)

„Dbam o to przede wszystkim, aby dzieci były chętne i posłuszne i dały uszanowanie w pierwszym rzędzie matce i ojcu, a poza domem każdej starszej osobie. Zaś w szkole, aby poważały i słuchały swych przełożonych.“ (Palacz, Wełnowiec.)

„Stosuję dobry przykład, wyrozumiałość, ale stanowczość w postępowaniu i wydawaniu rozkazów.“ (Rzemieślnik, Wełnowiec.)

„Ja dzieci nie biję, wystarczy ostre spojrzenie (w razie wykroczeń) i napomnienie.“ (Kolejarz, Chybie.)

„Tylko sposób łagodny, ale stanowczy stosuję. Dzieciom trzeba dawać dobry przykład, nic wobec nich nie mówić złego i być akuratywnym (dokładnym, słownym — obj. aut.), to będzie dobrze.“ (Robotnik, Katowice.)

„Przestrzegam wzajemnej prawdomówności, życzliwie wnikam w jego małe kłopoty i traktuję go jako dziecko-człowieka. W razie wykroczeń za ostateczną karę cielesną uważam lekkiego klapsa i to dla zwrócenia jego uwagi, że mógłby narazić się na dotkliwszą karę, gdyby przewinienia powtórzyły się. Jednak w stosunku do mego syna podobne wypadki są nadzwyczaj rzadkie.“ (Oficer zaw., Katowice.)

„Staram się dzieciom stworzyć najmielsze dzieciństwo. Wyrabiam w nich szacunek dla pracy w domu i w szkole. Od najmłodszych lat, określam dzieciom teren działania.“ (Urzędnik, Katowice.)

„Określa się dzieciom czas spacerów, pracy i zabaw. Nie mówi się nigdy wobec nich o złych rzeczach. Opowiada się im bajki, których bardzo chętnie słuchają.“ (Niższy funkcyj., Katowice.)

„Stosuję punktowanie za porządek, za odrobienie zadań bez przypomnienia, za czystość, posłuszeństwo, objawy poprawy w razie zaniedbań. Ilość punktów zależna od skrupulatności i dokładności

wykonania, wynosi od 1 do 5. Za kilkadziesiąt uzyskanych punktów (40—60) otrzymuje nagrodę w postaci gazetki, książki, pozwolenia na wyjście do kina itp. Nagroda obecnie następuje co 2 tygodnie. Może jednak być uzyskana już w 2—3 dniach. Stosuje także punkty karne za niewykonanie, choćby tylko niedokładne, zadań i obowiązków. Punkty karne odlicza się od dodatnich. Uznanie i pochwała słowna również bardzo są skuteczne. Kary, stosowane zresztą bardzo rzadko, są: odmówienie spodziewanej przyjemności, nagana słowna na osobności, ewentualnie w obecności trzeciej osoby (np. matki), odłączenie od wspólnego stołu przy obiedzie lub wieczerzy, co jest najdotkliwsze, a wreszcie w ostateczności postawienie do kąta.“ (Urzędnik, Katowice.)

Oczywiście, że tak prowadzone i wychowywane dzieci w domu, jak to wykazują powyższe wypowiedzi, nie sprawiają kłopotu w szkole, owszem rozwijają tutaj swoje wartości i bogacą zadatki charakterów. Jednakże nie dużo jest rodzin takich, w których istnieje pozytywna atmosfera wychowawcza. Dużo jest takich, które stosują przeciętne sposoby wychowania. W słowach rodziców tak one się przedstawiają:

„Zona stosuje chłostę, ja przemawiam do ambicji i rozumu, tłumaczę i perwaduuję.“ (Górnik, Lipiny.)

„Słowem, przykładem i karą cielesną wychowujemy.“ (Robotnik, Gieraltowice.)

„Dzieci moje usłuchają na słowo, a jeżeli się które zapomni, to dam naganę lub upomnienie, a drugi lub trzeci raz karzę chłostą.“ (Robotnik, Lipiny.)

„Dzieci najwięcej posłuchają, jeżeli im się coś obieca. Posłuchają równo jak chłopcy, tak i dziewczęta. A jak nie posłuchają po dobroci, to jak krzyknę ostro, to nie wiedzą, gdzie skończy mają. Przeważnie grozę i obiecuję, że dostanę pasem. A raz w miesiącu się zdarzy, że uderzę raz lub dwa i to wystarczy.“ (Robotnik, Zarzecze.)

„Dobre słowo (stosuje) a w razie nieposłuszeństwa patyk.“ (Gospodźki, Zarzecze.)

Jeden bezrobotny chałupnik z Zarzecza powiada, że wychowuje „pracą domową i na roli“.

„Przykłady i ostre słowa (stosuje się).“ (Kol., Wełnowiec.)

„Żadnych (metod nie stosuje). Słowami ich się karze.“ (Ślusarz, Wełnowiec.)

„Przy należytych sprawowaniu się dziecka darzę pochwałą, zaś rozpustę (wykroczenia) zwalczam upominaniem, a nawet karzę pasem.“ (Niższy funkcj., Chybie.)

„Jestem zwolennikiem upominania, przestrzegania i zachęty, ale jeżeli to nie skutkuje, to w ostateczności — pas.“ (Kolejarz, Katowice.)

„Zachęcam słowami i radą, a za wykroczenia odbieram wolny czas.“ (Reporter bez zajęcia, Dziedzice.)

„Wychowuję przez upomnienia, niedopuszczanie do samowolnego postępowania, zaś (w razie wykroczeń) środków karności nie stosuję w uniesieniu; uderzam czasem ręką po ... albo po rękę.“ (Kolejarz, Dziedzice.)

Jak widać, wypowiedzi tej grupy są krótkie i dość na ogół ograniczone. Z pomocą wymowy odpowiedzi na inne pytania ankiety, dało się ustalić zaliczenie metod wychowawczych do grupy przeciętnych. Wypowiedzi, nasuwające poważne wątpliwości zaklasyfikowania — traktowało się raczej jako brak

Wychowawcze zabiegi rodziców.

Zawód		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy i hutnicy	Rzemieśln.	Niżsi funk- cjonariusze	Urzędnicy i woln. zaw.	Kupecy	Inni	Ogólnie
Pozytywne poczynania	Ilość odpow.	7	31	64	33	80	92	17	21	345
	% odpow.	18,4	10,2	23,8	19	31,2	69,7	32	13,1	24,9
Przeciętnie	Ilość odpow.	11	139	115	78	111	33	27	51	565
	% odpow.	28,9	45,8	42,8	45,3	43,3	25,1	54,1	31,8	40,7
Negatywne	Ilość odpow.	11	71	33	36	23	2	6	34	217
	% odpow.	28,9	23,3	12,2	20,7	2,1	2,2	11,3	21,2	15,7
Brak odpowiedzi	Ilość odpow.	9	63	57	27	42	4	3	54	259
	% odpow.	23,8	20,7	21,2	10,0	16,4	3	5,6	33,9	18,7
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% odpow.	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 5.

odpowiedzi. Grupa ta, jak łatwo również zauważyć, obejmuje przeważnie opinie rodzin niższych stanowisk społecznych: robotników, górników, rzemieślników i niższych funkcjonariuszy.

Ujemne metody uzewnętrzniają się w następujących określeniach rodziców:

„Jako wysłużony żołnierz mam w zwyczaju wydać rozkaz, który musi być bezwzględnie wypełniony. Przy mniejszych przewinieniach przemawiam i upominam, ale przy większych natychmiast karzę cielesnie.“ (Niższy funkcyj., Katowice.)

„Jako śródka wychowawczego wobec swych dzieci używam bata, który składa się z 6-ciu rzemieni.“ (Robotnik, Katowice.)

„Odbieram pokarm, każę klęczeć na piasku, lub różgą dostaje w ...“ (Rzemieślnik, Zarz.)

„Karzę ich głosem, albo kijem.“ (Inwalida, Zarz.)

„Krzykiem i biciem (wychowuję).“ (Robotnik, Zarz.)

„Policzkowanie“ (jako metody wych.). (Emeryt, Lip.)

„Żadnych metod nie stosuję.“ (Bezrobotny, Lipiny.)

„Batem o czterech rzemiennych.“ (Kowal, Lipiny — 2 dzieci w rodzinie.)

„Chłosta“ (z trzykrotnym podkreśleniem jako odpowiedź na pytanie o metody). (Niższy funkcyj., Katowice.)

„Jak nieposłuszne, to kij.“ (Robotnik, Zarzecze.)

„Stosuję środki karności np. batem, różgą.“ (Maszynista, Gieraltowice.)

„Specjalnej metody przy wychowaniu nie stosuje się. W ostateczności kary cielesne — batem, rzemieniem.“ (Rębacz, Wełnowiec.)

Określenia powyższe i ich procentowa wymowa, wskazują przede wszystkim na to, że olbrzymia ilość rodziców niższych warstw społecznych zupełnie nie jest świadoma spraw wychowawczych i metod wychowawczego postępowania z dziećmi. W rodzinach tych raczej, jak wynika z tych i niżej umieszczonych odpowiedzi, zapewnia się dzieciom jedynie opiekę fizyczną, chowa się je, ale nie wychowuje. Chowa się tak, jak się chowa każde inne stworzenie żywe w domu z tą różnicą tylko, że dziecko nie jest zamknięte, czy uwiązane. Zabiegi rodzicielskie dotyczą tu tylko regulowania sporów międzydziecięcych, uciszania krzyków, karania wykroczeń, karmienia i okrywania i ostatecznie wysyłania dziecka do szkoły, celem uniknięcia kary pieniężnej za nieobecność. Wszystko inne, dodatnie, jest przypadkowym wpływem nastroju lub intuicji, w żadnym zaś razie celowo i świadomie zamierzonym zabiegiem. Tak jest u tych wszystkich, którzy mówią o karach cielesnych, jako środkach wychowawczych.

Jeżeli się zatem zważy, że prawie 29% rolników, 23,3% robotników, 20,7% rzemieślników i 21,2% tzw. „innych“ stosuje tak ostre środki rygoru w domu i uważa je za naturalne i jedyne zabiegi pedagogiczne, to stotnie trudna jest sytuacja w szkole, w której znajdują się dzieci z tych środowisk rodzinnych. A przecież to nie jest jeszcze pełny obraz nastawienia wychowawczego domu, gdyż odsłoni się on lepiej w ciągu dalszych rozważań.

Czy dzieci sprawiają rodzicom trudności wychowawcze?

Na ogólną ilość 1386 nadesłanych odpowiedzi w 619, tj. 44,8% mamy zaprzeczenie, aby dzieci trudności sprawiały; natomiast 423, tj. 30,4% rodziców stwierdza istnienie trudności w wychowaniu swoich dzieci, zaś w 344 wypadkach czyli 24,8% nie ma odpowiedzi na powyższe pytanie.

Jeżeli chodzi o szczegóły, to najwięcej w rodzinach urzędniczych dostrzega się trudności w wychowywaniu dzieci (43,3%), następnie w kupieckich (35,9%) oraz niższych funkcjonariuszy (34,6%), a w dalszych zawodach stopniowo procent ten spada do 18,5% (rolnicy). Powstaje wątpliwość, czy nie zachodzi tu kwestia zrozumienia i określenia trudności, a zatem czy jej dostrzeżenie nie jest zależne w prostym stosunku od inteligencji i wykształcenia rodziców.

Czy dzieci sprawiają trudności wychowawcze rodzicom?

Z a w ó d		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieś- nicy	Niżsi funk- cjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
Trud- ności sprawiają	Ilość odpow.	7	94	68	49	89	57	19	40	423
	% odpow.	18,5	31	25,3	28,1	34,6	43,3	35,9	25	30,4
Nie spra- wiają trudności	Ilość odpow.	24	114	136	82	125	57	26	55	619
	% odpow.	63,0	37,5	50,3	47,2	49,0	43,1	49,0	34,4	44,8
Brak od- powiedzi	Ilość odpow.	7	96	65	43	42	18	8	65	344
	% odpow.	18,5	31,5	24,4	24,7	16,4	13,6	15,1	40,6	24,8
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% odpow.	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 6.

Do takiej hipotezy skłaniałby najwyższy odsetek dostrzeżonych trudności przez rodziny urzędnicze (43,3%), a najmniejszy przez rolnicze (18%), górnicze (25,3%) i „innych” (25%), przy czym „inni” nie dają odpowiedzi na to pytanie aż w 40,6%, a robotnicy w 31,5%; natomiast rolnicy w 63% odpowiadają, że ich dzieci nie sprawiają trudności. To jest możliwe, gdyż dziecko rolnika, powolne, flegmatyczne, przy tym umęczone zajęciami gospodarczymi — zapewne nie nastęrcza trudności, zwłaszcza jeżeli te trudności pojmujemy jako tłumienie impulsywności dzieci. Takie wypadki byłyby także znamienne, jako przyczynek do charakterystyki trudności, z którymi szkoła musi walczyć.

Wobec tego zobaczymy, co mówią określenia samych rodziców w tej sprawie. Jakie więc fakty uważa się za trudności wychowawcze?

„Ze strony córki (12 l.) nie napotykam na trudności, natomiast syn (10 l.) ostatnio się zmienił: nie chce słuchać, a nawet kłamać; do kl. V tego nie było.” (Szytygar, Knurów.)

„Owszem, syn 1. 11 nie zawsze słucha pierwszego wezwania, kłamać z bojaźni bardzo często i zaniedbuje się.” (Kier. Pol. Śledziej.)

„Do bardzo rzadkich wypadków zaliczyć mogę nieposłuszeństwo, zwłaszcza ze strony córek — 1. 7 i 12.” (Podofic. zaw., Dziedzice.)

„Nieposłuszeństwo syna 11 l., córki 16 l.” (Górniki, Lipiny.)

„Największe trudności powstają, gdy dziecko obcuje z dziećmi rozpustnymi (zapewne myśli o złośliwościach i wybrykach — dop. aut.), a dorośli grzechy dzieci pochwalają.“ (Robotnik, Lipiny.)

„Posłuszne są, jednakowoż jest nas w tym domu 35 lokatorów i około 42 dzieci, to przyjdzie czasem do rozmaitych bójek i krzyków.“ (Ślusarz, Hajduki.)

„Dzieci moje są dosyć posłuszne, ale zato bardzo dużo wymagają, są bardzo strojne, lubią się stroić, ładnie chodzić od najmłodszego do najstarszego, a ma to brak funduszków.“ (Hutnik, Hajduki.)

„Starsi chłopcy często kłamią, że nie mają zadania i lubią się bawić i włóczyć bezczynnie już od najmłodszych lat; jednak dwaj młodszy chłopcy i córka są pilni i dbali.“ (Restaurator, Knurów.)

„Syn 18 lat, nie chce czasem zrobić, co mu każe, albo zrobi powierzchni. To są skutki tego, że robiła za niego, gdy on nie zrobił dobrze.“ (Robotnica, Gierałtówce.)

„Synowie są zbawieni (zepsuci) ze szkoły (przez szkołę) sportem, toż jakieś 5 minut wolnego czasu mają, a już (są) na boisku.“ (Górnik, Gierałtówce.)

„Umysł chłopca zajęty jest bardzo sportami i filatelistyką i innymi zabawami, co wytwarza stan taki, że niejednokrotnie nie słyszy, co mówię do niego.“ (Urz. pryw., Chybie.)

„Lenistwo, swawola i nieposłuszeństwo synów.“ (Rzeźnik, Zarzecze.)

„Starsze córki biją młodszych.“ (Inwalida, Zarzecze.)

„Trudności ze strony dzieci są, że chcą chleba i jedzenia, a nie ma im co dać, ani za co kupić.“ (Robotnik, Zarzecze.)

„Tak, na straszne trudności (napotykam) dlatego, że Hubert 1. 12, mimo ostrej karności (metody wychowawcze: bat o czterech rzemie- niach — dop. autora) zostaje niepoprawny i dalej tak postępuje. Jesteśmy bezradni.“ (Kowal, Lipiny.)

„Brak u nich głębszego poczucia obowiązku i karności, pomimo tego, że należą do Zw. Harcer.“ (Urzędnik, Dziedzice.)

„Trudność sprawiają córki, dochodzące do pełnoletności, gdy chodzi o wybór męża.“ (Hutnik, Lipiny.)

„Mam trudności, gdy trzeba im dać jeść i przyodziewać.“ (Robotnik, Zarzecze.)

„Tak, bo ich psują koledzy.“ (Robotnik, Zarzecze.)

„Mają za dużo swobody, za mało poszanowania starszych, co prowadzi do wybryków i rozwiązań.“ (Budowniczy, Chybie.)

„Córka rozragniona, nerwowa, chłopiec trochę uparty.“ (Murarz, Chybie.)

„Synowie są kłanbrni i nieco uparci.“ (Kolejarz, Chybie.)

Na ogół więc, jak wynika z powyższych wypowiedzi, których większość wybraliśmy spośród robotników, górników i in., trafnie rodzice ujmują trudności wychowawcze. Takich uwag, które jako trudności — podają brak ubrania, jedzenia itp., zauważyliśmy zaledwie kilka. Ogólnie więc zauważa się niekarność, kłanbrność, nieposłuszeństwo, kłamstwo, kłótnie międzydziecięce, bójki, lenistwo, niedbałość, nieobowiązkowość, niepunktualność, a wśród rodziców sfer wykształconych nieraz głęboką troskę o właściwy stosunek do dziecka, o jego wykształcenie i rozwój osobowości w całej pełni.

Na pytanie, kto te trudności nasuwa, synowie czy córki — otrzymaliśmy tylko 423 odpowiedzi, tj. 30,4%, z czego przypada

na chłopców 371, tj. 26,7%, a na dziewczęta 52, tj. 3,7%. Zatem z synami najwięcej kłopotu w domu.

Jak zaznaczyłem wyżej, znaczna większość rodzin nie zauważa trudności wychowawczych ze strony dzieci (wykr. nr 6). Przeważnie nie motywuje się tego. Zauważone motywacje tak brzmią:

„Nieposłuszeństwo dziecka i trudności wychowawcze, nie mogą mieć miejsca — byłaby to wina samych rodziców.“ (Szereg. P. P., Gierałtowiec.)

„Żadnych trudności, gdyż wszyscy zachowują się dobrze.“ (Inwalida, Lipiny.)

„Trudności nie mamy żadnych; są dosyć posłuszni i karni.“ (Podoficer zaw., Biel.)

„U tak małych dzieci — zauważa posterunkowy P. P. z Hajduk — nie można jeszcze stwierdzić i ustalić stopnia ich nieposłuszeństwa czy złej woli.“

„Moje dzieci są tak wychowane, że zawsze wykonują to, co im każemy.“ (Kolejarz, Wełnowiec.)

„Wszyscy są łagodni i posłuszni, tylko z powodu braku pracy zauważa się trudności. Żyję w rozpacz na widok ich marnowania się (niemożności dalszego kształcenia ich — dop. aut.), gdyż nic nie mogę im pomóc.“ (Wdowa po urzęd., Gierałtowiec.)

Poza nielicznymi wypowiedziami w formie zacytowanej — ogół krótko odpowiada: nie, nie mamy trudności. Tak więc poza 30% uczestników, którzy natrafiają na trudności prawdopodobnie dlatego, że je umieją dostrzec i rozumieć — reszta (około 70%) nie zauważa tychże (prawie 45%), lub milczy w tej sprawie (25%). Fakt ten jest charakterystyczny. Z jednej strony bowiem nasuwa się wniosek, że jednak kwestia świadomości, czy są i jakie trudności w wychowaniu — zależna jest od cenzusu intelektualnego i społecznego rodziców, z drugiej zaś strony powstaje pytanie, dlaczego stosuje się w tak wielkim procencie wypadków — jak poda się niżej — kary cielesne, jeżeli stwierdza się, że nie ma trudności (45%) lub w ogóle się o nich nie mówi (25%). Jeżeli więc nie ma wykroczeń, więc za co się bije? Taką niezgodność w wypowiedziach wypada tłumaczyć raczej nieświadomością pozytywnych czynników wychowania i kierowania rozwojem dzieci. (C. d. n.)

Recenzje i sprawozdania

W. Bobkowska i J. Dąbrowski. *Wiadomości z dziejów Polski*. Podręcznik dla nauki historii w V klasie szkół powsz. Nakładem Jakubowskiego we Lwowie. Str. 150 i 5 mapek.

Z doświadczeń uzyskanych na terenie szkoły średniej na podstawie używania różnych podręczników, wprowadzanych w związku z reformą szkół, wynieśliśmy to silne przekonanie, że ocenić

należycie podręcznik można dopiero stosując go w szkole. Z góry więc musimy się zastrzec przystępując do omówienia wymienionego podręcznika, że nie wypróbowawszy jego wartości w praktyce szkolnej, nie jesteśmy w stanie bezapelacyjnie ocenić jego wartości i ograniczymy się do zwrócenia uwagi na pewne najbardziej rzucające się w oczy jego cechy.

Pierwszą cechą uderzającą każdego czytelnika, cechą dodamy zaraz, specjalnie miłą dla historyka, to rzetelna troska autorów o podanie młodzieży, mimo przedstawienia materiału w obrazach historycznych, rzetelnej wiedzy historycznej. Obraz historyczny nie pojmują autorzy, — jako obraz w dosłownym tego słowa znaczeniu, z mnóstwem szczegółów i drobiazgów, ale ujmują jako pojęcie punktu centralnego silniej podkreślonego, koło którego grupuje się fakty inne, pozostające z nim w łączności i pozwalające objaśnić go bliżej. Rezultaty takiego ujęcia sprawy są zdaniem naszym b. korzystne. Punkty centralne, nie zaciemnione mnóstwem zbędnych szczegółów, występują jasno i przejrzysto. Z drugiej strony zdołano dzięki temu zamieścić w podręczniku dużo istotnie ważnych wiadomości pozwalających nauczycielowi te obrazy powiązać w pewną linię, jeśli nie rozwojową, to ciągłą.

Przy dużym szacunku dla kwestii przeżycia i odczucia u dziecka na pierwszy plan występuje u autorów troska o podanie młodzieży wiadomości, stąd też książka nie jest zbiorem oderwanych obrazów historycznych, ale zbliża się do typu istotnego podręcznika historii polskiej. Fakt, który każdy nauczyciel zatroskany o poziom nie tylko nauczania, ale i wiedzy w szkołach musi przywitać z dużą życzliwością.

Inna rzecz, czy tak napisana książka, mimo wszystko dość oszczędna w objaśnianiu, zawierająca tyle wiadomości, może być zastosowana w każdej szkole powszechnej. Wobec braku praktyki w tym kierunku trudno nam rozstrzygnąć tę kwestię, ale wydaje się nam, że słusznym jest zdanie recenzenta, omawiającego ten podręcznik na łamach Wiadomości historyczno-dydaktycznych (t. V, str. 216, r. 1937), że da się on zastosować tylko w szkołach o inteligentniejszej młodzieży. Zaznaczamy tu też od razu, że książka wymaga dużej znajomości przedmiotu od nauczyciela i dość pracy przy objaśnianiu zamieszczanych tu wiadomości. (Zauważymy też nawiasem, że autorowie pozostawiają tu czasem nieobjaśnione pewne kwestie, które autorowie podręczników gimnazjalnych może aż za skrupulatnie objaśniają.)

Poszczególne ustępy (nie wszystkie) zaopatrzone są w celowe i wiążące przeszłość z współczesnością ćwiczenia. Wartość książki podnoszą wreszcie celowo dobrane doskonałe ilustracje i jasne przejrzyste mapy.

W samej treści, trudno nawet spodziewać się poważniejszych błędów lub usterek. Z drobniejszych usterek zauważyliśmy na str. 111 błędną wiadomość jakoby Karol IX był bratem stryjecz-

nym Zygmunta III, tymczasem Karol IX, syn Gustawa Wazy a brat Jana III-go ojca Zygmunta III był jak wynika z tego jego stryjem. Podobnie na str. 114 należałoby podnieść siły polskie pod Kluszyнем do 8000 a moskiewskie zniżyć do 36.000. Nieścisła też mimo wszystko jest zdaje się w świetle badań Hruszewskiego podana na str. 123 wiadomość o przywiązaniu Chmielnickiego do konia. Niesłusznym też wydaje nam się nazwanie (str. 97) uchwał sejmu ustawami lub konstytucjami, skoro w Voluminach Legum nazywa się je tylko konstytucjami. Czy koniecznym wreszcie było umieszczenie w wstępie o Kircholmie wiadomości o rokoszu i to jeszcze przed opisem bitwy, jak gdyby rokosz, który wybuchł w 1606, poprzedził zwycięstwo z 1605 r. Naturalnie drobne te usterki dadzą się bez trudu usunąć w następnych wydaniach.

Władysław Czapliński.

Dr Z. Kwiatkowski i Dr St. Białas: **Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa**. T. II. Wydawnictwo zalecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku władz szkolnych (II. S. 5636/37). Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937. Str. 491. Cena zł 5.—.

Książka nieniejsza, stanowiąca pierwszy usystematyzowany zbiór przepisów w zakresie nowego ustroju i organizacji szkolnictwa, uwzględnia stan prawny z dnia 1 września 1937 r.

Obfity materiał przepisów podzielony został na rozdziały następujące: 1. Przepisy zasadnicze o ustroju szkolnictwa. 2. Organizacja publicznych szkół powszechnych. 3. Organizacja szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli. 4. Organizacja szkół zawodowych i szkół dokształcających zawodowych. 5. Ustrój szkolnictwa artystycznego. 6. Przepisy niektórych ustaw do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnictwa. 7. Organizacja roku szkolnego. 8. Orzecznictwo Najwyższego Trybunału Administracyjnego. Ponadto w dodatku zamieszczona została ustawa z dnia 30 sierpnia 1937 r. o ustroju szkolnictwa.

Praca ta odda rzetelne usługi czynnikom Administracji szkolnej oraz nauczycielstwu.

Dr Z. Kwiatkowski i L. Eckert: **Zbiór przepisów w zakresie administracji szkolnictwa**. T. III. Wydawnictwo zalecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku władz szkolnych. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów 1937. Str. 375 + 1 nlb. Cena zł 5.—.

„Celem niniejszej pracy — czytamy w przedmowie — jest zebranie i systematyczne uporządkowanie wszystkich przepisów prawnych, odnoszących się do szkolnictwa prywatnego i składających się na Prawo Szkół Prywatnych. Zgodnie z tym założeniem zbiór niniejszy uwzględni tylko przepisy odnoszące się w całości wyłączenie do szkół prywatnych lub zawierające specjalne dla nich postanowienia, pomija natomiast, — z nielicznymi wyjątkami — przepisy odnoszące się w równej mierze do szkolnictwa państwowego (publicznego) jak prywatnego, np. sprawę ustroju szkolnictwa, kwalifikacji zawodowych nauczycieli itp. Przepisy te objęte są oddzielnymi zbiorami, już wydanymi w ramach niniejszego wydawnictwa, lub będącymi w przygotowaniu.“

Praca składa się z dwunastu części i dodatku. Cz. I obejmuje przepisy zasadnicze o zakładaniu prywatnych szkół (zakładów, kur-

sów), stwierdzaniu warunków, wydawaniu orzeczeń, wzorach statutow, zaświadczeniach oraz zamykaniu szkół. Cz. II zawiera przepisy dotyczące prowadzenia szkół prywatnych, w szczególności języka nauczania, języka napisów, ogłoszeń i akt, pieczęci, świadectw, podręczników, pomocy naukowych oraz ubioru młodzieży. Cz. III dotyczy kierowników i nauczycieli szkół prywatnych, cz. IV — nadzoru nad szkołami prywatnymi. Cz. V wyjaśnia nadawanie szkołom prywatnym praw szkół państwowych (publicznych), cz. VI — wypełnianie obowiązku szkolnego w szkołach prywatnych lub przez naukę domową. Cz. VII zawiera przepisy gospodarcze dotyczące prywatnych szkół zawodowych subwencjonowanych przez państwo, cz. VIII — przepisy szczególne dotyczące legitymacyj szkolnych i ulg kolejowych, ulg podatkowych i celnych, służby wojskowej, zajmowania lokali, zapobiegania chorobom zakaźnym i szczypienia ochronnego przeciw ospie. Cz. IX poświęcona jest szkołom prywatnym żydowskim, cz. X — nauczaniu prywatnemu i domowemu na obszarze b. zaboru pruskiego, cz. XI — szkołom prywatnym wyższym i akademickim. Cz. XII wreszcie zawiera orzecznictwo Sądu Najwyższego, Najwyższego Trybunału Administracyjnego i Trybunału Kompetencyjnego. W dodatku dołączone są ustawy śląskie.

Książka uwzględnia stan prawny z dnia 1 listopada 1937 r.

Zebranie i usystematyzowanie przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa prywatnego odda niewątpliwie duże usługi nauczycielstwu i administracji szkolnej.

Józef Hełczyński: Samorząd klasowy i szkolny. Poradnik uczniowski cz. I—IV. Cena zł 1.20.

Poradnik p. Hełczyńskiego, mający na celu ułatwienie pracy organizacyjnej zrzeszeniom młodzieży szkolnej, składa się z czterech części. Cz. I omawia istotę samorządu uczniowskiego, jego stosunek do innych organizacji szkolnych oraz zasady układania wszelkich ustaw. Cz. II zawiera rozważania na temat spółdzielczości oraz wskazówki w sprawie pisania ustaw dla spółdzielni, kół międzyszkolnych i szkolnych. Cz. III omawia sprawę regulaminów potrzebnych w działalności organizacji uczniowskich oraz podaje zasady prowadzenia księgi protokołów, kroniki szkolnej i księgi pracy społecznej. Cz. IV wreszcie wyjaśnia zasady najprostszej rachunkowości i biurowości.

Całość, nacechowana szlachetną tendencją uspołecznienia młodego pokolenia, stanowi cenny przewodnik dla wszelkiego rodzaju zrzeszeń młodzieży szkolnej oraz poważną pomoc dla nauczycieli i wychowawców opiekujących się tymi organizacjami.

W. Koehler: Owady. (Biblioteka Biologiczna, z. 2.) Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 72. Cena zł 1.60.

Owady są mało „popularną“ grupą zwierząt... W porównaniu ze ssakami i ptakami, o których każdy posiada większy lub mniejszy zasób wiadomości, świat owadów stoi poza nawiasem zainteresowań ogółu. Jest to tym dziwniejsze, że owady posiadają poważne znaczenie praktyczne. Ssaki, zwłaszcza większe, muszą w zetknięciu z człowiekiem i jego kulturą albo podporządkować się „panu stworzenia“, albo ustąpić, owady przeciwnie. Ich świat nie tylko się nie kurczy, ale nierzadko potężnieje w zmienionych ręką człowieka warunkach, paraliżując niekiedy, szczególnie w produkcji roślinnej, jego poczynania.

Od krótkiego omówienia znaczenia praktycznego owadów rozpoczyna autor opis tego drobnego, a liczego świata.

Jedną z przyczyn obojętności ogółu w stosunku do owadów jest ich swoista organizacja cielesna, która czyni z nich istoty niezrozumiałe, przeto obce. Tym zagadnieniom: budowy i funkcji ciała owadziego poświęcone są dalsze karty książeczki.

Szczupłość książki nie pozwoliła autorowi na obszerne potraktowanie najciekawszych przejawów życia owadów; w ogólnych jednak zarysach znajdzie tu czytelnik omówienie takich zagadnień, jak troska o wychowanie potomstwa, życie socjalne itp. Ostatnia część — systematyka — potraktowana jest z konieczności szkicowo, z uwzględnieniem przede wszystkim gatunków krajowych, zaś spośród nich takich, które mają praktyczne znaczenie w gospodarce człowieka.

Autor, pisząc „Owady” miał podwójny cel na uwadze: po pierwsze — dostarczenie uczniom liceów przyrodniczych lektury pomocniczej tym wszystkim, którzy pragną mieć oczy otwarte na otaczający ich świat i uszy wrażliwe na coraz mniej słyszalne w zgiełku współczesnego życia — głosy przyrody...

W znanej już „Biblioteczce Biologicznej” ukazuje się jako czwarty tom książeczka J. S. Mikulskiego pt. Z zagadnień ekologii zwierząt. Książkę podzielono na cztery rozdziały. Pierwszy wprowadza czytelnika w zakres ekologii zwierząt, tej zwłaszcza dla młodych czytelników nowej gałęzi zoologii. Autor przedstawia przedmiot tej nauki oraz zwraca uwagę na konieczność uwzględniania ekologicznego punktu widzenia przy nauce biologii. Ekologia, nauka o wzajemnych stosunkach organizmu i środowiska, prowadzi też do poznania życia zbiorowego w naturalnych zespołach biologicznych. W rozdziale drugim przedstawiono różne wpływy środowiska na organizm i odwrotnie, a więc czynniki ekologiczne nieożywione i ożywione. Następnie autor przedstawia na kilku przykładach (lasu różnego typu, łąka, pole) charakterystyczną organizację zespołu biologicznego. Na koniec omówiono wpływ człowieka na życie, na zespoły biologiczne i zakłócanie przez niego równowagi biologicznej w yprzyrodzie, objawiające się klęskami szkodników etc.

Książka przeznaczona jest dla młodzieży licealnej jako lektura pomocnicza do nauki biologii, i ma ułatwić wyniesienie z tej nauki syntetycznego obrazu ładu w przyrodzie. Zasad tego ładu jest niejako myślą przewodnią książeczki.

B. Starmachowa: **Grzyby pasożytne**. Biblioteka Biologiczna. Zesz. 3. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 47. Zł 1'20.

Jako trzeci tom „Biblioteczki Biologicznej” ukazuje się książeczka B. Starmachowej pt. „Grzyby pasożytne”. W części pierwszej książeczki omówiona jest charakterystyka grzybów w ogóle, ich znaczenie w przyrodzie oraz w ogólnym obiegu materii. Część druga obejmuje ciekawą walkę żywiciela z atakującym go grzybkami pasożytnym, poza tym opisuje autorka szczegółowo ważniejsze grzybki pasożytne zebrane w zasadnicze cztery grupy: Pleśniaków, Workowców, Podstawczaków oraz grzybów niedoskonałych. Ustęp końcowy poświęcony jest zwalczaniu grzybów pasożytniczych dostępnymi nam dzisiaj środkami, poza tym podkreśla problem odporności żywiciela na pasożyta.

Książeczka ta jest napisana jako lektura pomocnicza dla uzupełnienia wiadomości młodzieży licealnej z nauki botaniki. Poza uzupełnieniem wiadomości botanicznych uczniów, książeczka ta wprowadza także w ważny problem gospodarczy rozpoznawania i zwalczania chorób pochodzenia grzybkowego. Jest to w dobie rozwoju gospodarczego ważna dziedzina, która zasługuje na uwagę.

Encyklopedia „Świat i Życie“. Ukazały się zeszyty 1 do 10 tomu V zarysu encyklopedycznego „Świat i Życie“ (Książnica-Atlas). Tom V stanowi dalszy ciąg i konieczne uzupełnienie czterech pierwszych tomów tego wydawnictwa. Cztery pierwsze tomy zawierały artykuły syntetyczne ze wszystkich dziedzin wiedzy, życia i kultury, tom V zaś zawiera krótkie wzmianki informacyjne (z których każda jest jednak całością), tak iż stanowi rodzaj małej encyklopedii podręcznej, zaopatrzonej nadto w bardzo szczegółowy indeks do czterech pierwszych tomów. Całość stanowi rzetelną pomoc konieczną dla każdego pracownika umysłowego, dla szkoły, urzędu itd.

Wydane dotąd zeszyty tomu V opracowane są starannie, z sumiennością godną podkreślenia. W każdym niemal hasle znać pióro dobrego specjalisty, każda wzmianka jest owocem oryginalnej pracy, odległej od zwykłego encyklopedycznego szablonu. Układ przejrzysty, druk bardzo wyraźny, rysunki dobrane celowo — całość robi doskonałe wrażenie.

Kronika Instytutu Pedagogicznego

V-ty Zjazd Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach odbył się w dniu 12 marca 1938 r. pod znakiem przeglądu dotychczasowego udziału absolwentów w pracach badawczo naukowych oraz pod znakiem dalszego doskonalenia się i podnoszenia kultury pedagogicznej w środowisku pracy zawodowej. Dorobek absolwentów w tym zakresie scharakteryzował w swym przemówieniu przewodniczący Koła p. Łaciek Teofil. Prace absolwentów w zespołach (sekcjach) pod kierunkiem profesorów, oraz indywidualne obejmują badania nad psychiką dziecka śląskiego. Wyniki badań pod kierunkiem Dra Pietera przygotowano do druku. Ukończono również w zespołach pracę nad zagadnieniem karności w szkole oraz w wychowaniu domowym. Pierwsza część ukazała się drukiem w Chowannie (nr 1, 2, 3, 1937 r.) oraz w odtbitce. Druk części II-giej rozpocznie się w najbliższym czasie.

Z prac rozpoczętych wymienić należy przede wszystkim badania retencji wiedzy absolwentów szkół powszechnych. Badania te prowadzi z zespołem absolwentów prof. Dr Szuman. Są one określone na szereg lat i obejmują wiele zagadnień związanych z zasadniczym tematem. Zespół absolwentów pod kierunkiem doc. Dra Skowrona pracuje nad zagadnieniami biologicznymi środowiska.

Dążeniem Koła jest tworzenie zespołów badawczych, prowincjonalnych poza Katowicami. W ostatnim roku dwa takie zespoły powstały w powiecie rybnickim. Jeden z nich, kierowany przez absolwenta I. P. p. Bolkę, pracuje nad zagadnieniami wyników nauczania oraz drugoroczności; drugi pod kier. absolwenta p. Wajsa bada dzieci trudne i zaniedbane w nauce. Zespoły te, utrzymując stały kontakt z Kołem i z Instytutem, korzystają z pomocy naukowych oraz wskazówek profesorów. Praca ta zapowiada się poważnie i ciekawie.

Wiele prac, których stan i wartość śledzi zarząd Koła, prowadzą absolwenci indywidualnie. Między innymi wymienić należy pracę p. Wajsa na temat: Zróżnicowanie rasowe a iloraz inteligencji pewnej grupy dzieci; p. Słani: Wpływ środowiska na wybór zawodu, oraz: Poglądy społeczno-polityczne młodzieży robotniczej Gór. Śląska i Zagł. Dąbr.; p. Kielocha kilkunastu badań i obserwacje rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka do lat 14; p. Grota:

Kalendarz historyczny jako pomoc naukowa; p. Wiery: Stosunek młodzieży szkolnej do dalszego kształcenia; p. Wajsa: Katalog rozumowany dzieł pedagogicznych od roku 1927 i wiele innych. — Już ten pobieżny przegląd dowodzi że absolwenci, zorganizowani w Kole stosunkowo niedawno, bo od 5 lat, biorą dziś poważny udział w pracach naukowo-badawczych.

Ogół absolwentów, których Koło liczy obecnie prawie 300, korzystnie się zaznacza — jak to na zjeździe stwierdzono — w podnoszeniu kultury pedagogicznej i ogólnej w środowiskach swojej zawodowej pracy na terenie Śląska i poza nim. Tak więc Instytut Pedagogiczny wybitny wywiera wpływ na osobowość swych wychowanków, na ich ideały i intelektualne zainteresowania. Podkreślił to w pierwszym referacie zjazdowym, Dyrektor Inst. Ped., p. wiz. E. Czernichowski, nakreślając kierunki dalszego doskonalenia się pedagogicznego i ogólnego absolwentów, oraz podając wyniki ankiety skierowanej do absolwentów na temat organizacji prac Instytutu. Z wyników tej ankiety okazuje się, że:

1. nauczycielstwo kształci się w Inst. Pedag. przeważnie z pobudek ideowych (chęć pogłębienia swego wykształcenia pedagogicznego, dążenie do należytego spełnienia swych zadań w szkole itp.;
2. że Inst. Pedag. daje bardzo wiele swoim słuchaczom, a w szczególności daje gruntowne przygotowanie naukowe, umożliwiające im dalszą samodzielną pracę nad sobą, zapoznaje ich z drogami i metodami pracy naukowej i zaprawia ich do pracy samokształceniowej, przygotowując w ten sposób słuchaczy do samodzielnego budowania i pogłębienia własnej kultury pedagogicznej po ukończeniu dwu-, a obecnie od r. 1936/7 trzechletniego studium;
3. że organizacja pracy Inst. Pedag. wykazuje szereg wybitnych cech, jak znakomity zespół prelegentów, wysoki poziom wykładów odpowiedni program pracy naukowej.

Absolwenci wysunęli nadto w ankiecie szereg bardzo słusznych i trafnych uwag, dotyczących metod i technicznej organizacji pracy I. P. oraz wypowiedzieli się prawie jednogłośnie za udzielaniem słuchaczom I. P. urlopów i zniżek godzin, co mogłoby przyczynić się w dużej mierze do uzyskania jeszcze lepszych wyników pracy.

W następnym referacie pt. Reorganizacja konferencji rejonowych w środowiskach przemysłowych, miejskich w pobliżu Katowic uzasadniał p. Siwoń Teofil potrzebę oparcia tej formy dalszego kształcenia nauczycieli, jaką są konferencje rejonowe, o Instytut Pedagogiczny i jego szkołę ćwiczeń, oraz o powszechne wykłady, pomoc fachowców prelegentów, bibliotekę itd. Referat wywołał ożywioną dyskusję, w wyniku której utworzono zespół absolwentów celem dokładniejszego zbadania powyższego zagadnienia i ustalenia wytycznych. P. Marian Ślania podał wyniki badań na temat: Wpływ środowiska na wybór zawodu dzieci szkół powszechnych na Śląsku. Sprawozdawca zbadał przeszło 1300 dzieci. Badania te wykazały, że dzieci proletariackie w wyborze zawodów kierują się pobudkami utylitarnymi, wybierają przeważnie zawody robotnicze i rzemieślnicze, chociaż unikają zawodów swych ojców. Wybór zawodu przypada na 13—14 rok życia; wpływ otoczenia na wybór zawodu jest znaczny. Wybierając dany zawód, młodzież nie zna go dostatecznie. Szkoła powszechna korzystnie wpływa pod tym względem na młodzież, a znajomość dążeń zawodowych młodzieży ułatwia pracę wychowawczą nauczycielom.

W czasie popołudniowych obrad, wysłuchano sprawozdań dotychczasowego Zarządu, wybrano nowy i zakreślono dalszy plan pracy Koła w zespołach i w badaniach indywidualnych.

Zjazd, którym żywo zainteresowali się prelegenci i profesorowie Instytutu Pedagogicznego, nadsyłając życzenia owocnych obrad, odbył się w atmosferze poważnej, wobec przedstawicieli władz szkolnych miejscowych, Dyrektora Instytutu Pedagogicznego oraz przy udziale przeszło 250 absolwentów. T. Ł.

Zapiski bibliograficzne

Nauka Polska jej potrzeby, organizacja i rozwój. T. XXIII. Wyd. Kasy im. Mianowskiego, Instytutu popierania nauki. Warszawa 1938.

T. XXIII zawiera rozprawy: Bohdana Kieszkowskiego *Nauka i filozofia*, Władysława Semkowicza *Życie naukowe współczesnego Krakowa*, Adama Krokiewicza *Uwagi o naukach humanistycznych i ich głównym zadaniu w kulturze współczesnej*. Nadto znajdujemy tu wszechstronną Kronikę ruchu naukowego w Polsce i zagranicą oraz bogaty dział recenzyj.

T. Łopuszański: **Rydzyna. Gimnazjum im. Sułkowskich.** (1928—1936.) Pierwsze ośmioletnie gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. Rydzyna 1937.

Józef Pieter: **Poziom inteligencji a środowisko.** (Odbitka z „Chowanny“.) Nakł. Instytutu Pedagogicznego. Katowice 1938.
Maria Nowicka-Rapacka: **Dzieci przedmieścia w Świetlicy eksperymentalnej.** (Odbitka z „Życia Dziecka“.) Warszawa 1937.

Dr Jan Schwarz: **Atlas rozwoju fizycznego i psychicznego.** Wyd. II-gie. Poznań 1937.

Nowoczesna Encyklopedia Zdrowia pod redakcją Dra med. Adolfa Rząśnickiego. Wyd. „Minerwa“, Warszawa.

Paweł Rybicki: **O badaniu socjograficznym Śląska.** Wyd. Instytutu Śląskiego. Katowice 1938.

Julian Krzyżanowski: **Podania i baśni śląskie.** Wyd. Inst. Śląsk. Katowice 1938.

Paweł Hulka-Laskowski: **Śląsk za Olzą.** Z 274 ilustracjami i 2 mapami. Wyd. Inst. Śląsk. Katowice 1938.

Do P. T. Czytelników ze Śląska!

Administracja komunikuje, że „Sprawy Szkolne na Śląsku“ bezpłatny dodatek do „Chowanny“ ukaże się jako zeszyt podwójny w miesiącu czerwcu 1938 r.

ADAM WRZOSEK.

O Jędrzeju Śniadeckim (1768—1838)

W setną rocznicę śmierci.

Jedną z najwspanialszych kart w dziejach naszej kultury to działalność Wszechnicy Wileńskiej w pierwszej ćwierci ubiegłego stulecia, opromieniona duchem filareckim. Sławną się stała ta uczelnia przez swoich wielkich uczniów z Mickiewiczem na czele, ale także dodawali jej splendor profesorowie, wśród których najwybitniejszym był niewątpliwie Jędrzej Śniadecki.

Urodzony w czasie panowania Stanisława Augusta 30 listopada 1768 r. w województwie gnieźnieńskim w miasteczku Żninie, kształcił się początkowo w szkole klasztornej w Trzemesznie, a później, po śmierci ojca, w Gimnazjum im. Nowodworskiego w Krakowie pod opieką starszego o 12 lat brata Jana, który już wówczas nauczał w Akademii Krakowskiej. Jan Śniadecki zaopiekował się serdecznie swym młodszym bratem, na którego zdolnościach zawczasu się poznał. Odtąd aż do końca swego życia otaczał go zrazu czułą opieką, a potem gorącym przywiązaniem.

Jędrzej Śniadecki, po ukończeniu gimnazjum w r. 1787 ze złotym medalem „Diligentiae“, otrzymanym z rąk samego króla Stanisława Augusta, zapisał się do Akademii Krakowskiej, w której najpierw zaczął studiować fizykę, lecz wkrótce przeniósł się do studiów medycznych, którym poświęcił w Krakowie cztery lata. W celu dalszego kształcenia się wyjechał do Uniwersytetu w Pawii, gdzie wówczas wykładali m. i. tak sławni uczeni, jak Galvani, Volta, Spallanzani i Jan Piotr Frank. Zabrawszy się z zapałem do pracy, po trzech półroczach studiów otrzymał tam dyplom doktora medycyny i filozofii.

Jak w czasie pobytu w gimnazjum był najzdolniejszym i najpilniejszym uczniem, tak i w czasie studiów uniwersyteckich wyróżniał się niepospolitymi zdolnościami i sumiennością w pracy. Znakomity jego nauczyciel kliniczny Jan Piotr Frank wcześniej i trafnie ocenił jego zdolności. Pisząc do Jana Śniadeckiego, wkrótce po ukończeniu przez młodszego jego

brata studiów w Pawii, przepowiedział, że stanie się on chlubą swej ojczyzny.

Jędrzej Śniadecki, żądny obszernej i gruntownej wiedzy, nie poprzestał na studiach uniwersyteckich w Krakowie i Pawii. W celu dalszego doskonalenia się w medycynie wyjechał do Anglii, gdzie najpierw przebył kilkanaście tygodni w Londynie, a potem blisko dwa lata w Edynburgu. Po studiach edynburskich powrócił w 1795 r. jeszcze na kilka miesięcy do Londynu, po czym wyjechał do Wiednia, gdzie kształcił się jeszcze blisko rok. Bez mała więc pięć lat poświęcił studiom za granicą, przygotowując się do zawodu lekarskiego i do objęcia w Wilnie katedry chemii, o którą starał się dla niego już od r. 1794 Jan Śniadecki, porozumiewając się w tej sprawie listownie z rektorem Szkoły Głównej W. X. Litewskiego X. Marcinem Poczobutem.

Nie mogąc się doczekać za granicą powołania na katedrę chemii, wrócił do kraju w r. 1796 i osiadł jako lekarz na Wołyniu. Atoli już w jesieni roku następnego obejmuje katedrę chemii w Wilnie na Wydziale Lekarskim, rozpoczynając szczytny zawód profesorski, który odtąd, z kilkoletnią przerwą pełnił chlubnie aż do śmierci, przysparzając wiele blasku i sławy Wszechnicy Wileńskiej.

Przyjechawszy do Wilna z żoną, którą zaślubił, będąc lekarzem na Wołyniu, doznał jak najżyczliwszego przyjęcia. „O Braciszku Twoim wiedz — pisze w r. 1797 rektor Poczobut do Jana Śniadeckiego — że jak był od wszystkich żądany i czekany, tak teraz generalnie jest od wszystkich kochany, szacowany i poważany.“

Rozpocząwszy wykłady chemii i farmacji, zaraz od pierwszej chwili zajaśniał jako świetny profesor. Obdarzony niezwykłą wymową, a przy tym wysławiający się piękną polszczyzną, ściągając do swej sali wykładowej nie tylko tłumy studentów, lecz i wiele osób spośród inteligencji wileńskiej obojga płci. Rozpoczęcie wykładów chemii przez Śniadeckiego stanowi prawdziwą epokę w rozwoju tej umiejętności, zarówno w Wilnie jak i w całej Polsce. Poprzednik jego na katedrze chemii wykładał ten przedmiot po łacinie. Śniadecki pierwszy rozpoczął tę naukę wykladać w języku ojczystym, urozmaicając wykłady doświadczeniami, które służyły do objaśnienia i potwierdzenia wywodów z katedry wygłaszanych.

Zasłynął rychło po przybyciu do Wilna nie tylko jako bardzo utalentowany profesor, lecz również jako najbieglejszy na całej Litwie lekarz. Wykłady i liczna praktyka lekarska nie pochłaniały go jednak całkowicie. Znajdował czas i na pracę naukową, której oddawał się z zamiłowaniem, nie spiesząc się z drukowaniem swoich rozpraw. W pierwszych latach profesury zajął się głównie opracowywaniem podręcznika chemii.

W dwa lata po objęciu katedry, mając już 31-y rok życia, wystąpił publicznie z pierwszą swoją rozprawą naukową. Była to „Mowa o niepewności zdań i nauk na doświadczeniu fundowanych“, wygłoszona w r. 1799 w czasie uroczystego otwarcia nowego roku akademickiego w Szkole Głównej Litewskiej. W rozprawie rzeczonej, poświęconej filozofii nauk przyrodniczych, występuje przeciwko powszechnemu wówczas zapatrywaniu uczonych, że doświadczenie jest jedynym nieomylnym źródłem postępu w naukach przyrodniczych i że „wszędzie rozum przed doświadczeniem milczeć powinien“. Śniadecki nie przeczy, że spostrzeganie i eksperymenty są pierwszym źródłem naszych wiadomości przyrodniczych, oraz że każda nauka przyrodnicza od nich zaczynać się i na nich opierać się powinna, ale nie wyciąga stąd wniosku, że sądy tylko na doświadczeniu oparte mają większą pewność, aniżeli na czystym rozumie. Zdaniem Śniadeckiego doświadczenie i spostrzeganie dostarczają jedynie materiału, z którego dopiero rozum naukę buduje. Nauki przyrodnicze mogą osiągnąć największą dokładność wówczas, gdy się jak najbardziej od doświadczenia oderwą, albowiem wszystko co w naukach jest pewnego jest dziełem rozumu. Matematyka dlatego właśnie doszła do wielkiego stopnia doskonałości, że oderwana jest od doświadczenia, które często prowadzi do błędów, wskutek niepewności zmysłów, niedokładności przyrządów, którymi się posługujemy, i w ogóle niedoskonałości sposobów doświadczenia. Dowodząc, że nauki na doświadczeniu oparte mają mniejszą pewność, niż przez czysty rozum zbudowane, wypowiada zdanie, że doświadczenie powinno być poddane ścisłej krytyce. Zwalczając zaś przeciwników wszelkiego rozumowania w medycynie i naukach przyrodniczych, twierdzi, że każdy uczony lekarz i przyrodnik powinien być zarazem myślicielem, gdyż jest to ważną rękojmią postępu wspomnianych nauk i oparcia ich na gruntownych podstawach.

W rozprawie o niepewności zdań i nauk na doświadczeniu opartych Śniadecki występuje jako niepośledni myśliciel, roztrząsający głęboko podstawy przyrodoznawstwa. Myśli wypowiedziane w tej sprawie rozwinął w kilka lat później w najważniejszym swoim dziele: „Teorii jestestw organicznych“.

W pierwszych latach profesury najwięcej zaprzętała go chemia. Zabiegał skutecznie o wzorowe urządzenie pracowni chemicznej i dokładał starań, aby ułatwić licznym swoim uczniom nabywanie nauki, którą wykładał. W tym celu napisał dwutomowy podręcznik chemii pt. „Początki chemii stosownie do teraźniejszego tej umiejętności stanu dla pożytku uczniów i słuchaczy ułożone“. Podręcznik ten wyszedł z druku w 1800 r. Cieszył się on takim powodzeniem, iż doczekał się

w r. 1807 powtórne, a w latach 1816 i 1817 trzeciego wydania. Dzieło to, lubo napisane głównie dla studentów, odegrało jednak w dziejach nauki polskiej dużą rolę, ponieważ jest to pierwszy oryginalny podręcznik chemii w języku polskim. Śniadecki jako autor tego dzieła położył rzetelne zasługi nie tyle przez umiejętne opracowanie całokształtu wykładanej przez siebie nauki, lecz raczej przez utworzenie polskiego mianownictwa chemicznego, które, z małymi odmianami, powszechnie się przyjęło.

Oprócz podręcznika napisał także kilka rozpraw chemicznych, z których dwie: „O rozpuszczeniu“ i „O potrzebie połączenia nauki stosunków chemicznych z teorią rozpuszczania“ poruszają bardzo ważne zagadnienia naukowe. Ostatnia jego praca chemiczna ma za treść rozbiór żelaza meteorycznego, znalezionej w powiecie rzeczyckim. Została ona wydrukowana w r. 1822, w którym Śniadecki ustąpił z katedry, przechodząc na emeryturę po wysłużeniu 25 lat w Uniwersytecie. Tytułem do zasług jego na polu chemii jest utworzenie polskiego słownictwa chemicznego, zorganizowanie pracowni chemicznej i napisanie wybornego podręcznika. Nie tyle był on wybitnym badaczem chemikiem, ile znakomitym nauczycielem chemii. A chociaż nader sumiennie wywiązywał się z obowiązków profesora chemii, to jednak nie chemia pociągała go głównie, lecz biologia i medycyna. Nie dziw zatem, że na tych właśnie polach pracy naukowej zyskał sobie znacznie większą sławę, aniżeli w dziedzinie chemii.

W kilka lat po ukazaniu się pierwszego wydania „Początków chemii“ wyszło z druku wiekopomne dzieło jego „Teoria jestestw organicznych“, której pierwszy tom został wydrukowany w Warszawie w 1804 r., a drugi w Wilnie w 1811 r. Powtórne wydanie „Teorii jestestw organicznych“ wyszło w Wilnie w 1838 r., trzecie tamże w 1861 r. i wreszcie czwarte w Poznaniu w r. 1905, staraniem prezesa Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk dr Heliodora Święckiego, późniejszego inicjatora i pierwszego rektora Uniwersytetu Poznańskiego. Część ogólna „Teorii jestestw organicznych“, zawarta w pierwszym tomie, została dwukrotnie przełożona na język niemiecki i raz na francuski. Pierwszy przekład niemiecki ukazał się w Królewcu w r. 1810, drugi w Norymberdze w r. 1821, a tłumaczenie francuskie wyszło w Paryżu w r. 1825. Jest to dość niezwykle zjawisko, że polskie dzieło naukowe doczekało się tylu wydań. Niezwykłym jest bowiem samo dzieło, które z głębokością pomysłów łączy nader prosty i jasny wykład. Jest to utwór zasługujący w całej pełni na miano klasycznego.

Pierwsza część „Teorii jestestw organicznych“ poświęcona jest ogólnym zagadnieniom biologicznym, druga — fizjologii człowieka. W pierwszej części autor rozwija swoją teorię,

w drugiej stosuje ją do wyjaśnienia zjawisk życiowych u człowieka.

Śniadecki teorię swoją opiera na dwóch spostrzeżeniach: po pierwsze, że każde żyjące jestestwo potrzebuje do życia pewnych warunków zewnętrznych, mianowicie powietrza, wody, ciepła, światła i pokarmów; po wtóre, że do życia niezbędnym jest również warunek wewnętrzny: budowa czyli organizacja. Wymienione warunki nie wystarczają jednak do zrozumienia zjawisk życia, albowiem ciała żywe lub — jak je Śniadecki nazywa — ożywione, żyjące, organiczne — posiadają jakiś ruch wewnętrzny, który sprawia w nich bezustanne odmiany. Był ich jest przemijający: poczynają się, rozwijają, a wreszcie obumierają. Ten ruch wewnętrzny, od którego zależy poczęcie się, rozwijanie się, rozmnażanie się i śmierć organizmów jest skutkiem jakiegoś nieokreślonego czynnika, który Śniadecki nazywa siłą organiczną albo władzą organizującą. Istoty tej siły umysł nasz pojąć nie może. Nauka powinna się zajmować tylko przejawami tej siły, czyli poznawaniem praw, podług których władza organizująca działa. To właśnie zadanie usiłuje Śniadecki rozwiązać w pierwszej części „Teorii jestestw organicznych“. Dla wyjaśnienia całości zjawisk życiowych, trzeba przypuścić, że materia odżywcza, to jest służąca do odżywiania się jestestwom żyjącym, posiada pewną własność, którą Śniadecki nazywa odżywnością, a wszystkie pierwiastki, które wchodzi w skład materii odżywej, odżywymi, w odróżnieniu od nieodżywnych, które nie mogą być przyswajane ani przez rośliny, ani przez zwierzęta. Wszystkie jestestwa organiczne, żyjąc, organizują się nieustannie, czyli, innymi słowy, życie jest nigdy nie ustającą asymilacją, ciągłym przyswajaniem materii odżywej. Materia ta, mogąca żyć i organizować się, stanowi zaledwie cząstkę materii, kulę ziemską składającej. Jest ona w ciągłym niemal krążeniu przez istoty ożywione.

Rozwinąwszy szczegółowo obraz krążenia materii odżywej w jestestwach żyjących, daje bardzo trafne określenie życia, iż jest ono w materii odżywej ciągłą przemianą formy, a w danej formie ciągłą przemianą materii. Życie każdej istoty ożywionej polega więc na ciągłej przemianie materii, na bezustannym przyswajaniu i organizowaniu przybywającej i proporcjonalnym rozrabianiu swojej własnej.

Śniadecki kładzie duży nacisk również na znaczenie organizacji dla życia, przez co wszechstronnie rozwija swoją teorię. W pojęciu odżywności zawarł głęboką myśl, gdyż odżywność należy właściwie uważać jako napiętą energię, która, wyzwalać się w organizmach, podtrzymuje ich życie.

Teoria Śniadeckiego, przenikliwie pomyślana i świetnie rozwinięta, jest dziełem geniuszu, a definicja życia przezeń

sformułowana jako wynik jego teorii, do dziś dnia bynajmniej nie straciła na swojej wartości.

Druga część „Teorii jestestw organicznych“, będąca konsekwentnym zastosowaniem poglądów na życie, w części pierwszej wyłożonych, do objaśnienia zjawisk życiowych w organizmie ludzkim, odznacza się wszechstronnym ujęciem fizjologii człowieka, z włączeniem do niej również psychologii i antropologii.

W rok po wydaniu pierwszej części „Teorii jestestw organicznych“, ukazała się w druku znakomita rozprawa Śniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci“, która doczekała się wielu wydań i do dnia dzisiejszego znajduje chętnych czytelników. Dziełko to, na którym znać wpływ Rousseau, napisane wybornie, obrazowo i z rozmachem niemal młodzieńczym a jednocześnie z rozwagą doświadczonego lekarza, należy do najcenniejszych utworów naszego piśmiennictwa pedagogicznego. Daje ono nam daleko więcej aniżeli tytuł zapowiada, gdyż jest w nim mowa nie tylko o wychowaniu fizycznym, lecz i moralnym, i to zarówno dzieci jak i młodzieży. Postępowe i mądre poglądy wychowawcze Śniadeckiego nie straciły bynajmniej na swojej wartości, mimo że upłynęło od ich napisania sto kilkadziesiąt lat.

Śniadecki utrzymuje, że „każde wychowanie moralne powinno mieć za fundament i podstawę fizyczne“. Ponieważ zaś nikt bez wychowania fizycznego obejść się nie może, a dobrze prowadzone zawsze się uda, czego o wychowaniu moralnym twierdzić nie można, przeto na wychowanie fizyczne powinniśmy zwracać baczną uwagę, pomnąc, że każdego człowieka należy wychowywać na pożytek społeczeństwa.

Zwalczając różne przesady, zakorzenione w wychowaniu niemowląt i dzieci, podaje bardzo proste, a przeto łatwo trafiające do przekonania, rady o rozumnym pielęgnowaniu zdrowia. W wychowaniu fizycznym zaleca gorąco naukę rozmaitych rzemiosł, zwłaszcza tokarstwa, kołodziejstwa, ciesielstwa i ślusarstwa. Wychowanie fizyczne należy umiejętnie przeplatać kształceniem umysłowym, które powinno się zaczynać nie wcześniej niż w ósmym roku życia, albowiem władze umysłowe dziecka są do tego czasu jeszcze bardzo ograniczone.

W wychowaniu fizycznym na dwie rzeczy trzeba szczególnie baczną zwrócić uwagę: na pracę fizyczną i na zabawy takie jak tańce, gonitwy, zapasy, gry wymagające zręczności, jazdę konną, śpiew, a nawet władanie ręczną bronią. Kształcenie umysłowe powinno się rozpoczynać powoli od nauk, które nie przekraczają zdolności dziecięcych; przy tym nie należy nigdy zapominać o zabawach i pracy fizycznej. „Chciałbym — pisze Śniadecki — aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakałarze nie-

ludscy i nauczyciele najemni. Chciałbym, żeby dzieci zawsze były w ruchu i pracy, żeby nie znały innego odpoczynku oprócz snu i czasu używania pokarmów; żeby umysł ich zabawami się tylko zajmował.“ Naukę każdą należy umieć zrobić przyjemną. „Trzeba, żeby się dzieci uczyły, igrając i swawoląc.“ Sztuka dobrego wychowania polega na równomiernym doskonaleniu władz cielesnych i duchowych. Jest rzeczą niewłaściwą uczyć dzieci wszystkiego z książek, a tym bardziej nie należy dzieci trzymać po kilka godzin nad książkami, „dodając do tego za przyprawę poważne gderanie i groźby napuszonego pedagoga. Jest to nieomyślny sposób zbrzydzenia na zawsze nauki i zrujnowania zdrowia“.

Śniadecki podaje rady jak urządzić dla dzieci naukę, która by była zarazem dla nich zabawą. Jest zdania, że w wychowaniu można się obejść bez kar, zwłaszcza cielesnych. Pragnie, aby wychowanie młodzieży męskiej trwało do 24 lub 25 lat, a żeńskiej do 20, gdyż młodzież dojrzewająca największej wymaga opieki. Błąd to szkodliwy w wychowaniu, że kończy się ono zbyt rychło, gdyż przedwczesne dawanie młodzieży zupełnej wolności naraża ją na znaczne niebezpieczeństwa. — Młodzież powinna się zupełnie wstrzymywać od trunków, gdyż są one „powolną trucizną dla dorosłych, a bardzo mocną dla młodych“.

Śniadecki, pisząc rozprawę o wychowaniu miał zawsze na oku dobro własnego społeczeństwa. Pragnął on wskazać narodowi drogę do odrodzenia fizycznego, a poniekąd i moralnego. Przez napisanie rozprawy o fizycznym wychowaniu dzieci i młodzieży stanął w rzędzie zasłużonych pedagogów, a przede wszystkim pionierów wychowania fizycznego w Polsce. Chciał on atoli wpływać na wychowanie nie tylko dzieci i młodzieży, lecz i dorosłych, chłoscząc biczem satyry rozmaite przywary narodowe. Odegrał on dużą rolę w założonym w Wilnie w roku 1817 słynnym „Towarzystwie Szubrawców“, które postanowiło nie tylko wytykać wady społeczne za pośrednictwem swego organu „Wiadomości Brukowych“, lecz również pracować nad doskonaleniem moralnym i umysłowym własnych członków. Wybrany na początku r. 1819 na przewodniczącego Towarzystwa, pozostał nim do końca jego istnienia, to jest do 1822 r., w którym zostało ono rozwiązane z powodu zawieszenia przez rząd „Wiadomości Brukowych“, których wyszło ogółem 287 numerów w ciągu sześciu lat. Siódma część tekstu wszystkich numerów wyszła spod pióra Śniadeckiego. W licznych artykułach, napisanych nieraz z wielkim humorem i zaprawnych często ironią, walczy bronią satyry z wielu wadami naszymi. Najczęściej karci lekceważenie języka ojczystego, który uważał słusznie za wielki skarb narodowy. Ośmiesza małpowanie cudzoziemszczyzny, próżniactwo, tytułomanię, samochwalstwo

narodowe, zawieranie małżeństw dla pieniędzy, plotkarstwo; wytyka tracenie majątków, pojedynki; wyszydza popisywanie się genealogią, zwyczaj wygłaszania mów przy lada okoliczności, grafomanię, ciemnotę, znachorstwo; porusza sprawę żydowską, wychowanie prywatne i publiczne, nowy kierunek w literaturze, — słowem, nie uszła jego uwagi żadna wada społeczna, żadna bolączka narodowa, ani żadna sprawa, mająca dla społeczeństwa doniosłe znaczenie.

Pisma satyryczne Śniadeckiego odzwierciedlają wielkie przezeń umiłowanie ojczyzny, szczere przywiązanie do szlachealnych tradycji narodowych, gorące ubolewanie nad wadami Polaków i usilne dążenie do poprawy obyczajów.

Doprawdy podziw wzbudza wszechstronna działalność Śniadeckiego, który, mimo słabego zdrowia i często dokuczających mu bólów głowy, znajdował czas i na sumienne spełnianie obowiązków profesorskich, i na rozległe prace naukowe, i na bardzo dużą praktykę lekarską, i na zarządzanie obszernym majątkiem ziemskim, który nabył w Oszmiańszczyźnie, i na pisanie często artykułów do „Wiadomości Brukowych“. Zdrowie jego jednak coraz bardziej się wyczerpywało. Z upragnieniem przeto oczekiwał chwili, od której będzie mógł spokojniej żyć, ustąpiwszy z Uniwersytetu po wysłużeniu emerytury. Wreszcie chwila ta nadeszła. Katedrę chemii, którą chlubnie przez ćwierć wieku zajmował, oddał w ręce Ignacego Fonberga, ucznia swego a zarazem godnego następcy. I po ustąpieniu z Uniwersytetu czynne usposobienie jego nie pozwalało mu używać zasłużonego spoczynku. Zajmował się nadal praktyką lekarską i gospodarowaniem na wsi. Nie był to więc beczynny emeryt.

Przejmując się żywo losami drogiej mu Wszechnicy, której przez wiele lat był prawdziwą ozdobą, musiał z pewnością bardzo głęboko odczuć ciosy, uderzające w tę dostojną uczelnię, a więc przede wszystkim zamach Nowosilcowa na samorząd Uniwersytetu, który, zwłaszcza od r. 1803, rozwijał się świetnie, pod światłą opieką kuratora Adama Czartoryskiego i mądrymi rządami rektorskimi Jana Śniadeckiego, sprawującego je przez osiem lat, od roku 1807 poczynając. Uwieszczenie Filomatów w r. 1823; wydalenie z Uniwersytetu w roku następnym czterech zasłużonych profesorów: Lelewela, Gołuchowskiego, Daniłowicza i Bobrowskiego; dymisja w tymże roku Adama Czartoryskiego z urzędu kuratora Okręgu Szkolnego Wileńskiego; objęcie tego urzędu przez wrogię Polakom Nowosilcowa; mianowanie stałym rektorem Wszechnicy zausznika Nowosilcowa — Pelikana; coraz bardziej wzmagające się prześladowanie patriotycznej młodzieży akademickiej, zwłaszcza po procesie Filomatów — wszystko to niewątpliwie bardzo bolesnym echem odzywało się we wrażliwej duszy Śnia-

deckiego. Gdy wrogie ręce zaczęły gwałtownie spychać w przepaść Uniwersytet Wileński, który stał się najświetniejszym ogniskiem kultury polskiej, wówczas Jędrzej Śniadecki zdobył się na czyn, który dobitnie świadczy o jego wysokim pojęciu i głębokim poczuciu obowiązków obywatelskich. Skołatany życiem, osłabiony na zdrowiu, wyczerpany pracą nie usunął się, mimo odradzań rodziny, od ponownej służby publicznej, gdy w r. 1827, po śmierci prof. Herberskiego, otrzymał wezwanie do objęcia po nim bardzo odpowiedzialnej i dużo pracy wymagającej katedry kliniki chorób wewnętrznych. Stanąwszy na czele tej najważniejszej na wydziale lekarskim katedry, zyskał sobie uwielbienie licznych uczniów, dla których stał się niemal wyrocznią. Klinikę prowadził wzorowo, przy pomocy oddanego mu asystenta, Józefa Mianowskiego, późniejszego wielce zasłużonego rektora Szkoły Głównej Warszawskiej. Wróciwszy na katedrę uniwersytecką, wrócił jednocześnie do pracy naukowej, lecz teraz wyłącznie już tylko z zakresu medycyny wewnętrznej, której nauczał. Ogłosił drukiem kilka rozpraw, w których wyłożył swoje poglądy medyczne i podał ważne spostrzeżenia z praktyki lekarskiej.

Będąc najślawniejszym w swoim czasie lekarzem w Polsce i na Litwie, stanął na czele Towarzystwa Lekarskiego Wileńskiego, założonego w r. 1805 z inicjatywy prof. Józefa Franka i ściśle związanego z Wydziałem Lekarskim w Uniwersytecie Wileńskim. Nie tylko w pierwszym roku działalności Towarzystwa piastował w nim urząd prezesa, lecz także niejednokrotnie w następnych latach. Zasłużone to dla nauki Towarzystwo przetrwało bez przerwy do dni dzisiejszych, stanowiąc widome ogniwo, łączące dawny Uniwersytet Wileński z czasami obecnymi.

Na jedno jeszcze pole działalności publicznej Śniadeckiego należy zwrócić uwagę. Będąc nie tylko głębokim uczonym, lecz i świetnym popularyzatorem wiedzy, założył w r. 1805 wspólnie z profesorami Uniwersytetu X. Jundziłlem i Grodckiem miesięcznik, który wychodził pod nazwą „Dziennika Wileńskiego“. Napisał przedmowę do tego bardzo dobrze redagowanego czasopisma i umieścił w nim wiele własnych artykułów popularno-naukowych.

Mijały lata za latami, mijały dziesiątki lat, a Śniadecki nie ustawał w pracy, świecąc przykładem jak należy społeczeństwu służyć. Nawet w ostatnich latach życia nie zaznał odpoczynku, ani zasłużonego spokoju. Były to smutne i ciężkie lata dla tego wielkiego Polaka, który przeżył wiele, bo i czasy Kościuszkowskie, i rozbiory Polski, i krótki żywot Księstwa Warszawskiego, i niedługie dzieje Królestwa Kongresowego. W r. 1830 stracił żonę, długoletnią towarzyszkę swego życia. W dwa miesiące potem spotkał go wielki cios:

umarł Jan Śniadecki, serdeczny jego opiekun, czuły przyjaciel i dozgonnie kochający brat. Po utracie tych najbliższych osób czuł się coraz bardziej osamotnionym. Upadek powstania listopadowego musiał napęlić duszę jego głęboką troską o przyszłość narodu. Następny po upadku powstania rok był bardzo niepomyślny dla Wilna i dla kultury polskiej, gdyż został w nim zamknięty Uniwersytet Wileński przez cara Mikołaja I. Nie wszystkie jednak wydziały zostały od razu zwinięte. Pozostały jeszcze na pewien czas dwa: teologiczny, przekształcony w Akademię Duchowną, i lekarski, zamieniony na Akademię Medyko-Chirurgiczną. Śniadecki nie usunął się i wtedy od pracy publicznej, pozostając nadal na katedrze kliniki chorób wewnętrznych, którą po dawnemu bardzo sumiennie prowadził, nauczając w niej codziennie studentów rano i po południu. Jedyną osłodą dlań w tych coraz smutniejszych dla Polaków czasach była liczna gromadka ukochanych wnucząt i praca naukowa. Do końca życia wytrwał na katedrze i nie wypuścił pióra z ręki. W przedostatnim roku życia napisał cenną pracę „O wyziewach jadowitych i zarazach“, a w ostatnim opracował rozprawę pt. „Co jest irytacja?“, która wyszła z druku już po śmierci autora. Jest to najważniejsze z pism medycznych Śniadeckiego, będące niejako szkicem zamierzonej, lecz nie napisanej trzeciej części „Teorii jestestw organicznych“.

Wreszcie nadszedł nieubłagany kres działalności Śniadeckiego: 11 maja 1838 r. śmierć przecięła pasmo pracowitego żywota tego genialnego biologa, wielkiego lekarza, zasłużonego chemika, głębokiego myśliciela, utalentowanego satyryka, wybitnego pedagoga, wybornego popularyzatora nauki, a nade wszystko zacnego człowieka i Polaka, gorąco przywiązanego do swej ojczyzny, której wiernie i niezmordowanie przez całe życie służył.

Ważniejsze źródła:

Dzieła Jędrzeja Śniadeckiego. Wydanie Michała Bałińskiego. Warszawa 1840, tomów 6.

Jędrzeja Śniadeckiego. Teoria jestestw organicznych. Wydanie jubileuszowe z przedmową A. Wrzoseka. Poznań 1905. (Nakładem „Nowin Lekarskich“.)

Jędrzej Śniadecki. Pisma satyryczne. Do druku przygotował i przedmową opatrzył A. Wrzosek. Warszawa 1908, 3 tomy (Biblioteka dzieł wyborowych).

Adam Wrzosek. Jędrzej Śniadecki. Życiorys i rozbiór pism. 2 tomy. Kraków 1910. (Polska Akademia Umiejętności).

HENRYK BARYCZ.

W 350 rocznicę założenia Gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego*)

W czerwcu b. r. mija trzysta pięćdziesiąt lat od chwili, gdy Uniwersytet Krakowski zdecydował się na ważny krok: otwarcie przy swych instytutach naukowych i pod swym zarządem tzw. klas prywatnych czyli szkoły średniej ogólnokształcącej, dzisiaj Gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego. Zakład ten przechodząc w ciągu wieków najróżnorodniejsze koleje, pełniąc wytrwale, mimo ciężkich i trudnych warunków, chlubną misję oświatową doczekał się obecnie 350 rocznicy założenia, którą w jesieni b. r. czcić będzie szerokie grono jego wychowalców, rozrzuconych po wielu niezwykle ważnych posterunkach służby państwowej, samorządowej, naukowej, artystycznej, społeczno-obywatelskiej całej Rzeczypospolitej.

Nie jest to — trzeba z góry dodać — pierwszy jubileusz zakładu, podobnie jak nie pierwszy raz historycy zajmują się wyświetleniem jego przeszłości, uwydatnieniem roli i znaczenie w dziejach naszej oświaty i szkolnictwa. Lat temu bez mała sto rzucono już pierwsze trwałe fundamenty pod znajomość historii szkoły, wydobyto z mroków dziejowych na jaw jej początki. Uczynił to J ó z e f M u c z k o w s k i, znakomity badacz polskiego szkolnictwa i w ogóle naszej przeszłości kulturalnej, jeden zarazem z pierwszych miłośników historii i zabytków miasta Krakowa, — którego prace, pisane niezwykle metodycznie, krytycznie i wnikliwie, zawsze w oparciu o szeroką podstawę źródłową, mimo upływu stulecia nie straciły nic na wartości, zachowując nadal swą świeżość, siłę dowodową i znaczenie naukowe, — w odczycie, wygłoszonym dnia 4 czerwca 1843 na publicznym posiedzeniu Towarzystwa Naukowego Krakowskiego w amfiteatrze ówczesnego Liceum św. Anny (obecnie czytelnia głównej Biblioteki Jagiellońskiej) a potem w druku pt. *Wiadomość o Kolegium Władysławsko-Nowodworskim czyli dzisiejszym Liceum św. Anny w Krakowie*. W pół wieku po nim przystąpił do przedstawienia całości kształtu dziejów zakładu drugi historyk, J a n L e n i e k, dając w swej *Książce ku uczczeniu jubileuszu trzechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum św. Anny w Krakowie* nie rozległy co prawda pod względem perspektywy historycznej, ale niezwykle przecież sumienny i źródłowo napisany przegląd dziejów wewnętrznych tej instytucji.

*) Odczyt, wygłoszony na walnym zebraniu Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków miasta Krakowa w dniu 6 maja 1938 r.

I.

Nasuwa się samorzutnie pytanie: jakie znaczenie ma rocznica założenia Gimnazjum; czy jest ona tylko zwykłym jubileuszem szkolnym, uroczystością poniekąd lokalną, przypomnieniem przeszłości jednej z wielu szkół średnich w Polsce, — czy zatem słuszne było poświęcanie przez Towarzystwo Naukowe Krakowskie posiedzenia publicznego, i kilkakrotnie zajmowanie się jego dziejami, — czy też ma ona charakter ogólniejszy?

Otóż niewątpliwie rola Gimnazjum wybiega daleko poza mury grodu podwawelskiego, rocznica jego założenia ma znaczenie szersze, powiedziałbym ogólnopolskie, — jest uczczeniem szczególnie chlubnej karty w dziejach polskiego szkolnictwa. Gimnazjum im. Nowodworskiego nie jest co prawda najstarszym zakładem szkolnym w naszym kraju, jak często się słyszy, boć istnieją szkoły średnie o nieprzerwanej ciągłości o wiek odeń dawniejsze, by wymienić gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu, czy gimnazjum toruńskie, założone w roku 1568. Nie od niego też należy datować narodziny szkoły średniej u nas, którą do życia powołał ruch reformacyjny w połowie wieku XVI. Ma ono natomiast inne, ważniejsze bodaj tytuły do sławy i znaczenia. Zakład, powstały w okresie zarzątkowej walki toczonej przez Akademię Krakowską z jezuitami o podstawowe, do dziś żywotne zasady edukacyjne był wcieleniem przeciwstawiającej się kosmopolitycznemu i wybitnie jednostronnemu nastawieniu szkoły jezuickiej, poświęconej głównie rozwijaniu uczuć religijnych, idei jednolitej, publicznej i świeckiej szkoły polskiej, opartej o jednolity program edukacyjny, zgodny z polską tradycją wychowawczą oraz potrzebami społeczeństwa i państwa polskiego, i jednolite polskie ciało nauczycielskie. Nic może lepiej nie uwydatnia tego przeciwieństwa ideologicznego, jak słowa jednego z najwybitniejszych profesorów krakowskich, zarazem namiętnego szermierza szkolnictwa akademickiego, wypowiedziane o szkole jezuickiej w ogniu najgorętszej walki z zakonem: „To u nich“ (tj. jezuitów) największy fundament, aby w prowincyej tej, gdzie są, nie uczył nikt, jeno oni... Gdyby nie była tylko illorum institutio, to by już żaden ksiądz, kanonik i biskup i pleban i proboszcz i wikaryj żaden nie był, jeno ten, kogoby oni chcieli. W świeckich zaś żaden wójt, burmistrz, starszy przysiężnik, jeno illorum promotionis. A kiedy by starszy byli illorum institutionis, to wszystkie ich instrumenta et totam caperent provinciam. Imci to służy. Docete, docete pueros, sic regna possidebitis“ (Brożek, *Gratis*).

Dzięki temu nastawieniu ideologicznemu zakład stanowił pierwszą polską średnią szkołę publiczną,

która od razu wyszła poza ramy partykularne, stając się ośrodkiem przez wiek XVII i XVIII kształcenia nie podlegającej wpływowi zakonnym, zarówno jezuickim, jak pijarskim, młodzieży z całej Polski, nie tylko z Krakowa, czy województwa krakowskiego, ale także z Wielkopolski, gęsto z Mazowsza i Podlasia, nie rzadko też z Rusi Czerwonej, Wołynia, Podola i dalekiej Litwy. Drugą jej zdobyczą było to, że potrafiła przełamać szranki stanowe, sadzając w zgodzie na jednej ławie obok karmazyna szlachcica szaraczkowego, chudopacholka czy mieszcza. Trzecią jej zasługą było skupienie w najcięższym okresie ucisku chłopstwa pańszczyźnianego stałego i dużego odsetka (10—15%) synów tego stanu u siebie. Wreszcie, co najważniejsze, że zakład obok rozwijania pierwiastka moralno-religijnego starał się zawsze wpajać w swych wychowawców przywiązanie do narodu i państwa, urabiać ich na dzielnych synów ojczyzny. Bo, jak podnoszono w kołach akademickich, „siła nie dostaje ojczyźnie, gdy nie masz głów dobrych, które się rozumem, baczniem, nie afektami (religijnymi) urwodzą“.

Istotnie wyniki wychowawcze uzyskał zakład imponujące. Może się on poszczycić znakomitymi uczniami, którzy zapisali się trwale na kartach dziejów politycznych i kulturalnych narodu. Wystarczy tu wymienić wielkich ludzi czynu, chluby oręża polskiego: Marka i Jana Sobieskich, czy tak zasłużone dla kultury polskiej postacie, jak poetę i dziejopisarza Wespazjana Kochowskiego lub twórcę sceny narodowej, społecznika Wojciecha Bogusławskiego, autora popularnych *Krakowiaków i górali*, biologa Jędrzeja Śniadeckiego, poetę Kazimierza Brodzińskiego i i.

Niemniej zaszczytną i ważną rolę przyszło szkole spełnić w epoce porozbiorowej. W okresie istnienia Rzeczypospolitej Krakowskiej ówczesne Liceum św. Anny stało się przytuliskiem dla młodzieży wszystkich trzech zaborów, pragnących odechnąć szczerą atmosferą narodową. Po r. 1846 wtłoczone w schemat szkoły średniej austriackiej nie sprzeniewierzyło się również ideałom narodowym, wychowując piewę wyzwolenia i państwowości polskiej Stanisława Wyspiańskiego.

II.

Przedstawiwszy znaczenie Gimnazjum w całokształcie dziejów szkolnictwa polskiego zapoznajmy się z zasadniczymi momentami jego rozwoju. Na powstanie szkoły złożyły się dwie główne przyczyny: potrzeba uregulowania sprawy kształcenia dużego zastępu uczniów, którzy nieprzygotowani jeszcze należycie do studiów akademickich uczyli się prywatnie u ma-

gistrów uniwersyteckich, po drugie konieczność przeciwstawienia się pełnego rozmachu pochodowi szkolnictwa jezuickiego, które w krótkim czasie potrafiło stworzyć gęstą sieć kolegiów w całej Polsce, dążąc wyraźnie i świadomie do wyłącznego ujęcia w swe ręce całego szkolnictwa średniego i wyższego. Zwłaszcza na Kraków, będący ośrodkiem życia politycznego i kulturalnego Polski mieli jezuici od dawna zwrócone oczy. O założeniu tu kolegium myślał już w r. 1554 preceptor i apostoł Niemiec katolickich Piotr Kanizjusz. Gdy w r. 1565 otwarły się widoki na założenie pod egidą jezuitów drugiego uniwersytetu polskiego w Wilnie, władze zakonne zrzekają się tego w przekonaniu, że podbój duchowy Polski zacząć należy od Krakowa. Od r. 1571 pojawiają się coraz częściej plany założenia kolegium jezuickiego w Krakowie, wysuwane to przez prowincjałów jezuickich, to nuncjuszów papieskich. Opór Akademii dłuższy czas uniemożliwiał realizację tego zamiaru. Nie mogąc uzyskać wprost pozwolenia na otwarcie kolegium, jezuici — znakomici gracze polityczni — chwytają się innej drogi: pod naciskiem króla Stefana Batorego i nuncjusza wymuszają zgodę Akademii na otwarcie placówki zakonnej — domu profesów u św. Barbary w r. 1583. Uzyskawszy w ten sposób dostęp do Krakowa, szybko przystępują tu do umocnienia się. W r. 1585 uzyskują już kościół parafialny św. Szczepana, przy którym otwierają nowicjat, dając równocześnie przez zakładane przez siebie bractwa sodalicyjne do poddania pod swój wpływ uczniów i profesorów Uniwersytetu. Uniwersytet na szczęście rychło przejrzał niebezpieczeństwo. Zagrożony w swym bycie przeprowadził zaraz najważniejsze reformy w fakultecie filozoficznym w duchu humanistycznym, a niebawem w maju 1586 postanowił założyć przy Uniwersytecie szkołę średnią ogólnokształcącą, czyli jak je wówczas zwano „szkoły prywatne“ (dla odróżnienia od szkoły publicznej tj. Akademii), w których by młodzież niedojrzała jeszcze do studiów uniwersyteckich przechodziła klasami (stąd druga nazwa zakładu *classes*) oznaczony kurs nauki. Zgon Stefana Batorego i zamieszki trzeciego bezkrólewia odwlokły wykonanie powziętej wówczas uchwały na dwa lata. Na realne tory pchnął sprawę dopiero nowo wybrany na półroczne letnie r. 1588 rektor Stanisław Pikus Zawadzki, profesor medycyny, człowiek śmiały i energiczny, głowa partii antyjezuickiej w Uniwersytecie.

Nowy zakład, którego otwarcie odbyło się z wielkimi uroczystościami w czerwcu r. 1588 objął od razu pokaźną ilość uczniów, bo 530. Podzielono ich na trzy klasy: gramatyki, logiki i retoryki, do każdej wyznaczając po dwóch najzdolniejszych nauczycieli, jakich posiadał wówczas wydział filozoficzny. Na pomieszczenie zakładu przeznaczono na razie Burse

Jerozolimską, a równocześnie przystąpiono do przebudowy tzw. Bursy Nowej, przy ulicy Gołębiej, która stanowić miała właściwą siedzibę szkoły do r. 1643 tj. do zbudowania kolegium Nowodworsko Władysławskiego. Nowo zorganizowany zakład stanowił w ówczesnych stosunkach akademickich nie mały postęp. Nowością jego było nie tylko to, że stanął od razu pod sztandarem humanizmu, ale także, że idąc wzorem jezuitów dzielił się na klasy, nie znane dawnemu szkolnictwu, oraz zapewniał dobrą metodę i zdolnych nauczycieli, wreszcie że skłonił Akademię do zakładania podobnych szkół czyli tzw. kolonii akademickich na prowincji, które odegrały ważną rolę w dziejach oświaty naszej. Dbałość o nową fundację objawia Uniwersytet w dalszym ciągu. W r. 1603 pomnaża zakład o klasę czwartą (poetyki). Przepisany w tymże roku program dawał szkole akademickiej pod pewnymi względami wyższość nad kolegiami jezuickimi, uwzględniał bowiem obok nauki literatury klasycznej, i to zarówno łaciny, jak greckiej, w pewnej mierze realia, a przede wszystkim nauki ścisłe (arytmetykę, geometrię, astronomię) oraz dawał niezbędne wykształcenie filozoficzne. Program ten wytrzymał próbę życia dotrwał z małymi zmianami do czasów Komisji Edukacyjnej.

Niemniej, mimo tych ulepszeń, rychło nad zakładem zaczęły gromadzić się ciężkie chmury. Najgroźniejszy wróg — jezuici na nowo przystępują do akcji, ściągając do założonej w 1601 r. kongregacji Wniebowzięcia Panny Marii moc studentów, oraz wabiąc ich efektowną propagandą do swych szkół, skutkiem czego młodzież poczęła masowo opuszczać „szkoły prywatne“. Co gorsza część profesorów z egoistycznych pobudek poparła rozbijanie zakładu, stawiając niebawem nawet wniosek o jego zniesienie. Byt szkoły, zagrożony z dwóch stron, ratuje dopiero świadomy misji nowego zakładu rektor Jakub Janidło, niezmordowany rzecznik i stróż praw akademickich w walce z jezuitami. Szkoła wychodzi ostatecznie z tych wirów w r. 1615 cała, ale osłabiona zmniejszeniem do trzech klas oraz ograniczeniem liczby nauczycieli z ośmiu do trzech, i w rezultacie skazana na wegetację.

W tym tragicznym naprawdę momencie, w przeddzień nowo gotującego się ataku jezuitów przychodzi pomoc z zewnątrz, która umożliwia rozbudowę szkoły. Przyszła ona równocześnie od grona ludzi różnych wiekiem, wykształceniem, pozycją społeczną i stanowiskiem, ale złączonych jedną ideą: zrozumieniem ważności tradycji i ducha narodowego w szkole polskiej, konieczności przeciwstawienia uniwersalizmowi i uniformizmowi pedagogiki jezuickiej wychowania świeckiego i polskiego.

Ciekawe były te osobistości, ci dobrodzieje ratujący byt szkoły. Pierwszym z nich był Piotr Tylicki, biskup

krakowski, wielki zwolennik i protektor Uniwersytetu, który przeznaczył roczny dochód 100 dukatów na uposażenie nauczycieli. Tylicki, politycznie należał do stronnictwa Zamojszczyków, był spadkobiercą idei wielkiego kanclerza Jana Zamojskiego, który w sprawach wychowawczych wywiesił hasło „*scholae civilis*“, szkoły przygotowującej młodzież do życia publicznego.

Niedługo po Tylickim, może pociągnięty jego przykładem, występuje z pomocą dla uciśnionej zaborczością jezuitów i biedą materialną Akademii oraz złączonych z nią „szkół prywatnych“ drugi opiekun — kawaler maltański Bartłomiej Nowodworski, nazwisko na zawsze związane z dziejami szkoły. Sympatyczna to i pociągająca na tle ówczesnego sobkostwa i domatorstwa szlachty polskiej postać. Szlachcic pomorski, z rodziny niezamożnej, młodość, wiek męski, wreszcie jesień życia spędził w niezliczonych bojach: od Lepanto i brzegów północnej Afryki po Psków i Moskwę. Zaczął od służby w pułku kozackim ks. Michała Zasławskiego, uganiając na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej za watahami Tatarów. Wstąpiwszy na dwór wojewody siedmiogrodzkiego Stefana Batorego w znakomitej szkole wojskowej tego księcia zaprawiał się do bojów, i z nim to wziął udział w trzeciej wyprawie moskiewskiej. Dopiero nieszczęśliwy wynik pojedynku zmusił go do opuszczenia służby królewskiej i granic Polski. Nastaje dwudziestopięcioletni okres pobytu Nowodworskiego na obczyźnie, spędzony najpierw na wojaczkę we francuskich wojnach religijnych w szeregach Henryka III, Gwizjuszów i Henryka IV, potem w zakonie kawalerów maltańskich na ustawicznych bojach z muzułmanami u brzegów Afryki. Wróciwszy z dobrowolnego wygnania do kraju został Nowodworski kapitanem oddziału gwardii piechoty niemieckiej króla Zygmunta III. Choć sterany wiekiem i trudami wojennymi wziął przecie chętny udział w wyprawach moskiewskich 1609—1611 i 1617—1618 r., zaznaczając się w nich niezwykle chlubnie i bohatersko. Zwłaszcza niezapomniany pozostał moment podłożenia przez Nowodworskiego w dniu 13 czerwca 1611 petardy pod bramę obleganego Smoleńska, dzięki czemu niezwykle warowna ta twierdza, od dwóch lat bezskutecznie dobywana, dostała się wreszcie w ręce polskie. Nie mniej sławnymi czynami upamiętnił się kawaler maltański w wyprawie drugiej, przy zdobywaniu Możajska i Moskwy, w których odniósł dwukrotnie ciężkie rany i stracił prawą rękę.

W piersi bohaterskiego, niezłomnego rycerza płonęły dwie wielkie idee, którymi wyłącznie on żył: głęboka religijność i miłość ojczyzny, obie oparte na pokładzie kultu starej tradycji rodzimej. Umiłowanie tradycji znać w każdym pomyśle i czynie Nowodworskiego. Widać ją w projekcie powierzenia obro-

ny kresów wschodnich zakonowi rycerskiemu, w dążeniu do odnowienia zapomnianego hymnu wojennego Bogurodzicy, czy wreszcie w pośpieszeniu z pomocą Akademii Krakowskiej. „Rozumiałem — podkreślał Nowodworski — że nie mogłem zasługi godniejszej Rzeczypospolitej zostawić, jako nauki młodych ludzi wspierając i niedostatkwowi wielu młodzi... chudobą swą dogadzając. Wiedząc tedy, że sławna Akademia Krakowska z pierwszego postanowienia swego na tem wszystka jest, aby godne syny Koronie Polskiej rodziła i wszelkim stanom Rzeczypospolitej gotowała, tum zbiorek swój ciężką, niebezpieczną, a prawie krwawą robotą wojenną wyrobiony obrócił.“

Uroczysta to była chwila, gdy wśród zebranego w komplecie Uniwersytetu, nieznającego zamiarów Nowodworskiego, pojawił się 4 marca 1617 r. mąż opromieniony sławą jednego z największych wojowników polskich, starzec dostojny, pełen powagi, by obwieścić zaciekawionym magistrum swą wolę stworzenia wieczystej fundacji w Uniwersytecie. Za tą pierwszą fundacją poszła w dwa lata potem druga. 15.000 złp., prawie cała krwawica, jaką kawaler maltański w ciągu życia zdobył, obrócona została na materialną pomoc dla Uniwersytetu celem najskuteczniejszego wychowywania przyszłych obywateli Rzeczypospolitej. Przeznaczona ona była w zasadzie na cztery cele, z których jeden tylko w całości dotyczył Gimnazjum, mianowicie: 1. na stałe uposażenie trzech profesorów „szkół prywatnych“ w sumie 180 złp. rocznie oraz prowizora czyli dyrektora szkół i kierownika fundacji w kwocie 52 złp.; 2. na fundację stypendialną dla czterech studentów z Tucholi (trzech spośród szlachty i jednego mieszczanina), kształcących się w Uniwersytecie lub jego „szkołach prywatnych“ w sumie 208 złp.; 3. na druk dzieł naukowych lub przedruk dawniejszych (250 złp.); 4. na wynagrodzenie materialne dla mistrza szkoły tucholskiej (120 złp.).

Fundacja bohaterskiego, acz prostego duchem rycerza, „starego idioty“ — jak sam się nazywał z pokorą — miała nie tylko doraźne, materialne znaczenie, zasięg jej oddziaływania był daleko większy. Dzięki niej skrzepiony moralnie Uniwersytet mógł podjąć największy, dziesięć lat (1623—1633) nieustannie niemal trwający, w końcowym wyniku zwycięski bój z jezuitami o zamknięcie kolegium przy kościele św. Piotra, a także utrzymać upadające „szkoły prywatne“, które przecież stanowiły główny zbiornik dopływu studentów na Uniwersytet. Niebawem w l. 1630—33 dochodzi do skutku trzecie dobrodziejstwo na rzecz Uniwersytetu, hojny zapis Gabriela Prewancjusza Władysławskiego, byłego ucznia Akademii i jej honorowego profesora teologii a zarazem wychowawcy królewicza Władysława w sumie

50.000 złp., której czwarta część odsetek (800 złp.) przeznaczona była na kolegium Nowodworskiego, mianowicie na pomieszczenie szkoły 550 złp. rocznie oraz zwiększenie uposażenia dla profesorów i prowizora. Dzięki temu wsparciu oraz jednorazowemu hojnemu zasiłkowi czwartego dobrodzieja Uniwersytetu króla Władysława IV (2500 złp.) przystąpiono w latach 1638—1643 do wzniesienia w narożniku ulicy św. Anny okazałego gmachu dla „szkół prywatnych“, zwanych odtąd Kolegium Nowodworsko-Władysławowskim.

Szkoła otrzymując gmach miała już swe wyraźne kształty organizacyjne, podział na 4 klasy, który dotrwał do czasów Komisji Edukacyjnej, i sześciu stale w niej zatrudnionych nauczycieli. Jakkolwiek duch, program i organizacja szkoły pomyślane były samodzielnie, niemniej pod wpływem potężnego oddziaływania pedagogiki jezuickiej, która ogarnęła nawet tak odporne szkolnictwo różnowiercze w Polsce, zakład przyjął w ciągu w. XVII i XVIII wiele cech szkoły jezuickiej. Znać je w położeniu nacisku na stronę religijno-moralną wychowania (obowiązkowa spowiedź, nauka katechizmu, udział w obrzędach religijnych, stworzenie osobnego bractwa Niepokalanego Poczęcia Matki Boskiej), a jeszcze bodaj więcej w widocznej przewadze retoryki w nauce szkolnej, w przyjęciu barokowej, makaronicznej formy, w kulcie bombastycznego frazesu, w uprawie czczego panegiryzmu, oraz tak nieodczownych składników pedagogiki jezuickiej, jak współzawodnictwo, teatr, widowiska itd. Szkoła miała też inne bolączki: zbyt częste zmiany nauczycieli, którzy z czasem wobec wstrzymania całymi latami poborów szukali środków do życia w prywatnych lekcjach, w łączeniu z profesurą stanowisk seniorów burs czy rektorstw szkół parafialnych. Ujemną stroną zakładu była też nieokreślona ściślej organizacja klas, w których obok uczniów pierwszego półrocza znajdowali się często studenci z czwartego, piątego, nierzadko nawet ósmego czy dziesiątego półrocza.

Niemniej mimo tych wszystkich braków szkoła cieszyła się dużym wzięciem. Frekwencja uczniów, pochodzących z całej Polski, zwłaszcza, co zasługuje na podkreślenie, z kresów wschodnich, wahała się przeciętnie między liczbą 800 a 1200. Przy tym, jak to już powiedzieliśmy, szkoła dawała naukę dużemu odsetkowi warstw społecznie upośledzonych.

Jakkolwiek wiek XVIII nie przyniósł zasadniczo obniżenia się frekwencji, to jednak ujawnił pod względem pochodzenia socjalnego dużą zmianę, charakterystyczny brak przedstawicieli arystokracji i rodów senatorskich. Gdy w w. XVII spotykamy w kolegium nierzadko Sapiehów, Sobieskich, Ossolińskich, Lubomirskich, Tarnowskich, to obecnie z trudem tylko

da się odszukać co najwyżej syna jakiego drażkowego senatora. Na pochwałę szkoły trzeba jednak podnieść, że Uniwersytet już przed połową wieku zakrzętnął się żywo około zmodernizowania programu, wprowadził nadobowiązkowo języki nowożytne, oraz greczyznę, uczył historii polskiej, geografii, przy której używał globusów, map. Również nowy ideał pedagogiczny porządnego człowieka i dobrego obywatela, nakreślony przez Konarskiego, znalazł tu żywy odgłos. Co więcej, pod wpływem mody zakładania konwiktów szlacheckich, kolegów nobilium, były profesor zakładu Kazimierz Pałaszowski podejmuje własnym sumptem w latach pięćdziesiątych tego wieku budowę takiego konwiktu, a umierając zostawia sumę 6000 złp. na ukończenie i urządzenie budynku. Niestety do otwarcia konwiktu nie doszło skutkiem zmarnowania przez egzekutorów testamentu legatu. Opuszczone mury po przeszło dwudziestu latach przerobiono z inicjatywy H. Kollataja na pomieszczenie Kolegium Fizycznego (róg ulicy św. Anny i Jagiellońskiej).

W czerwcu 1777 r. następuje niezwykle ważna zmiana w dziejach szkoły. Po dokonaniu z ramienia Komisji Edukacyjnej szczegółowej wizytacji przeprowadza Hugo Kollataj zasadniczą reformę zakładu na podstawie rozporządzenia o urządzeniu szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej z r. 1776. Szkoła, podzielona na sześć klas, otrzymuje język wykładowy polski, nowy program uwzględniający w szerokim zakresie realia, oparcie nauki na nowych podstawach: rozumowaniu, budzeniu krytycyzmu i samodzielności, rozwijaniu uczuć patriotycznych, a nie, jak dotychczas było, na autorytecie, dedukcji i pamięci.

Reorganizacja Kolegium Nowodworskiego ma w dziejach naszego szkolnictwa duże znaczenie, dała bowiem Kollatajowi asumpt do stworzenia fundamentalnego gmachu organizacji szkolnej w Polsce, tzw. hierarchii stanu akademickiego, która przyniosła szkole polskiej sprężysty i doskonale funkcjonujący aparat administracyjny. Sama szkoła, istniejąca odtąd pod nazwą wojewódzkiej, potem przyglównej krakowskiej, dzięki znakomitemu zespołowi nauczycieli, wśród których błyszcza nazwiska Jana Śniadeckiego, Jacka Przybylskiego, Józefa Czecha, Józefa Januszewicza, późniejszego austriackiego więźnia stanu, dzięki starym tradycjom i panującemu w niej zawsze duchowi obywatelskiemu, licznie zebranym w końcu pomocom naukowym, staje się jedną z najlepszych szkół średnich w kraju. Frekwencja jej była stale duża, przeciętnie około 500 uczniów rocznie z całej Polski. Szkoła, w której kandydaci do stanu akademickiego, czyli członkowie jedyne go wówczas seminarium dla nauczycieli szkół średnich w Polsce,

odbywali praktykę pedagogiczną, wykazywała silną dążność do związania nauki z życiem, a w szczególności do przygotowania młodzieży na dobrych obywateli i obrońców państwa. Darowany Uniwersytetowi w r. 1787 przez króla Stanisława Augusta ogród łobzowski obrócony został na ćwiczenia praktyczne. Młodzież uczyła się w nim ogrodnictwa i rolnictwa, a przede wszystkim ćwiczyła w mustrze wojskowej, nauce inżynierii i fortyfikacji, wreszcie urządziła w nim zebrania samorządu uczniowskiego. Musztrę prowadzili podoficerowie pułku piechoty, konsystującego w Krakowie. Z uczniów utworzono osobny pułk, składający się z dwóch batalionów, po cztery kompanie każda. Ćwiczenia odbywano bronią drewnianą. Jak wielkie było zrozumienie szkoły dla potrzeb wojskowych dowodzi też fakt, że na wykłady matematyki uczęszczali często artylerzyści.

III.

Po wcieleniu Krakowa do Austrii szkoła rozpoczyna jeden z najsmutniejszych periodów swego życia, okres całkowitej degeneracji. W r. 1801 z ramienia nowych władz eksjezuita Niemiec, ks. Hoffmanen jako tzw. *Einrichtungs-Commissär* przeprowadza reformę zakładu na podstawie austriackiej ustawy dla szkół średnich z 13 października 1775, która bardzo wyraźnie przypominała dawniejszą organizację kolegiów jezuickich nie tylko przez podział na pięć klas: trzy klasy gramatykalne i dwie humaniorów, ale także przez wyłączone uczenie łaciny i katechizmu. W ten sposób za jednym zamachem tzw. obecnie c. k. Gimnazjum akademickie spadło do poziomu szkół sprzed reformy Kollataja, kto wie nawet czy nie było gorsze od nich, zwłaszcza że zostało bezwzględnie zgermanizowane i obsadzone obcymi nauczycielami, wreszcie poddane pod bezpośredni wpływ władzy politycznej. Nic dziwnego, że liczba młodzieży rychło spadła do połowy stanu z czasów Komisji Edukacyjnej. W r. 1807 nastąpiła nowa reforma Gimnazjum. Przydano mu wówczas jedną klasę gramatyki, ponadto w programie w pewnej mierze uwzględniono realia.

W r. 1809 w następstwie przyłączenia Krakowa do Królestwa Warszawskiego zakład odzyskał charakter polski i organizację opartą na wzorach z czasów Komisji Edukacyjnej. W r. 1811 szkoła otrzymała nazwę departamentowej krakowskiej z podziałem na sześć klas. Program naukowy jej był bardzo postępowy. Obok przedmiotów dawnych wprowadzono nowe: język francuski, historię polską, wreszcie pod wpływem idącego z Niemiec neohumanizmu język grecki jako nadobowiązkowy. Szkołę wzbogacono w gabinety: fizyczny, historii

naturalnej, matematyki, wzorów rysunkowych, oraz w bibliotece, której załączek stanowiły książki darowane przez Jerzego Nowodworskiego, bratanka fundatora oraz byłego profesora Jakuba Viteliusza w pierwszej połowie w. XVII. Burzliwe czasy mało jednak pociągały do studiów. Podobnie jak w r. 1794, podczas powstania kościuszkowskiego, tak teraz w r. 1812 i 1813 szkoła opustoszała z starszej młodzieży, która masowo zaciągała się do wojska, krwawiąc się na dalekich śniegach Moskwy a potem na polach Niemiec i Francji w końcowych wydzźwiękach epopei napoleońskiej.

Powstanie Rzeczypospolitej Krakowskiej przynosi zakładowi nową nazwę, bodaj jedenastą z rzędu, Liceum św. Anny, i nową organizację, w zasadniczym zrębie opartą na programie sześcioklasowej szkoły departamentowej. Liceum podnosi się szybko, obsyłane nie tylko przez młodzież krakowską, ale wszystkich trzech zaborów. Młodzież ta ożywiona była gorącym uczuciem patriotycznym, atmosferą wolności. Na grunt ten pada rychło przyniesiona z Królestwa Polskiego idea tajnych związków, wrogich reakcji i panującemu systemowi policyjnemu. Sprawa studenta V klasy Liceum Wądrzyńskiego, połączona z trzydniowymi zaburzeniami przeciw znienawidzonemu dyrektorowi policji krakowskiej Kosteckiemu w dniach 25, 26 i 27 lipca 1820 r. zwraca uwagę kierowników św. Przymierza, kanclerza austriackiego Metternicha i cara Aleksandra I. na szkolnictwo Rzeczypospolitej krakowskiej, głównie na Uniwersytet i Liceum, doprowadzając wnet do ostrych represji, wynikiem których było utworzenie kuratorii generalnej dla zakładów szkolnych krakowskich. Roztoczyła ona zaraz policyjny nadzór nad młodzieżą, rozpoczęła usuwanie jej i prześladowanie.

Przegrana listopadowa przynosi drugą falę represji. T. zw. Komisja reorganizacyjna w r. 1833 ze względów politycznych obniża poziom naukowy Liceum, kasuje jedną klasę, usuwa z programu jako niebezpieczne dla ustroju państwowego i istniejącego porządku społecznego język francuski, fizykę, historię naturalną, a przede wszystkim historię polską, którą połączono z dziejami powszechnymi.

Wiosna ludów, która na chwilę błysnęła przed gnębiętymi ludami Europy mirażem wolności, rychło urzekła i pociągnęła za sobą młodzież krakowską. Pod wpływem doniosłych wypadków, walenia się tronów i dotychczasowego porządku młodzież licealna i akademicka urządza w amfiteatrze Kolegium Nowodworskiego wielki wiec, na którym wysuwa żądanie przyznania swobód narodowych, następnie bierze udział w gwardii narodowej, wymyka się do powstania węgierskiego.

Po krótkotrwałej erze wzlotów wolnościowych, Liceum

włoczone w r. 1850 w ramy austriackiego ośmioklasowego gimnazjum przeżywa niebawem w latach 1853—1867 nową ciężką dobę ucisku germanizacyjnego. Pod narzuconą powłoką austriacką tętni jednak dalej w zakładzie duch polski, żarzą się gorące uczucia narodowe uczniów i większości profesorów. Ujawniają się one zwłaszcza dobitnie w latach 1861—64 udziałem w patriotycznych demonstracjach i spiskach, a wreszcie tłumnym pociągnięciem całymi klasami wraz z nauczycielami (Leopoldem Świeżem, późniejszym twórcą Towarzystwa Tatrzańskiego) w szeregi powstańcze. Nie pomogły najostrzejsze represje: śledztwa, karcery, relegacje.

Wśród uczniów, którzy w dalszym ciągu pochodzą ze wszystkich ziem polskich, wybijają się w drugiej połowie XIX wieku cztery zwłaszcza nazwiska: nieprześcignionego mistrza malarstwa polskiego Jana Matejki, który tu spędził na naukach lat cztery (1848—1852), znakomitego historyka i myśliciela Józefa Szujskiego, najwybitniejszego poety narodowego, piewcy niepodległości i państwowości polskiej Stanisława Wyspiańskiego i niezrównanego, światowej sławy prozaika Józefa Conrada Korzeniowskiego. Obok nich szkoła wykształciła legion znanych uczonych, artystów, działaczy społecznych, ludzi czynu, którzy odegrają niebawem niepospolitą rolę w kształtowaniu życia narodowego Galicji a potem Odrodzonej Polski. Uczniom odpowiadał godnie zespół nauczycieli i kierowników zakładu, wśród których błyszczą z dawniejszych nazwiska Józefa Muczkowskiego, Antoniego Małeckiego, Jana Czubka, Lucjana Malinowskiego, z młodszych Józefa Ujejskiego, Feliksa Młynarskiego i wielu, wielu innych.

Ostatnie lata przed wojną wnoszą w cichą pracę szkolną atmosferę tajnych związków. Lata 90-te ubiegłego wieku stoją pod znakiem przenikania idei socjalistycznych. Od początku bieżącego stulecia szerzą się na terenie szkoły tajne związki niepodległościowe: Promień, Zarzewie i i. Pamiętny rok strajku szkolnego 1905 przynosi do zakładu dużą falę młodzieży z Królestwa. Dla młodzieży tej zostaje tu właśnie utworzona osobna Komisja egzaminów dojrzałości. Wielką jej zasługą było dopuszczenie dużego zastępu młodzieży królewiackiej, mimo braku formalnych i rzeczowych kwalifikacji, do studiów uniwersyteckich. Niebawem zbliża się nowa próba patriotyzmu: lata walk o niepodległość 1914—1920, w których studenci i profesorowie złożą znowu serdeczną daninę z swej krwi i życia w ofierze. Tak być musiało. Żyła i żyje bowiem w tym zakładzie stara tradycja, panował i panuje duch jego dobrodzieja, rycerza bez skazy Bartłomieja Nowodworskiego: *Studium patriae ornandae incredibile, boni publici amor studiosissimus*.

Bibliografia.

1. Barycz H., *Geneza i autorstwo Equitis Poloni in Iesuitas actio prima*, Kraków 1934.
2. Barycz H., *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935.
3. Brożka J., *Gratis* (1625). Bibl. Pis. Pol., Kraków 1928.
4. Estreicher St., *Lata szkolne St. Wyspiańskiego*, Kraków 1933.
5. Leniek J., *Książka ku uczczeniu trzechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum św. Anny*, Kraków 1888.
6. Muczkowski J., *Bractwa jezuickie i akademickie w Krakowie*, Kraków 1845.
7. Muczkowski J., *Wiadomość o założeniu Uniwersytetu i Kolegium Władysławsko-Nowodworskiego w Krakowie*, Kraków 1851.
8. Śniadecki J., *Żywot literacki H. Kollataja*.
9. Rękopisy Archiwum Uniwersytetu Jag. 1, 36—40, 96—97, 111—113, B. Jag 127, 172, i stare druki.

TEOFIL ŁACIAK.

Karność w wychowaniu domowym

Wyniki ankiety Koła Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Ciąg dalszy.

Jak rodzice postępują w trudnych wypadkach wychowawczych?

Perswadują, upominają, wykazują zgubne następstwa zaniedbań i wykroczeń, przyzwyczajają do dobrego postępowania, stosują kary, mające na celu pokutę i poprawę dziecka np. odosobnienie, odmówienie przyjemności, wreszcie obiecują nagrody za poprawę itp.

„Przez stanowczość zmuszam do posłuszeństwa, przez dopilnowanie do większej staranności.“ (Przod. P. P., Knurów.)

„Staram się wytłumaczyć błędne postępowanie.“ (Maszynista, Hajduki.)

„Pouczam i daję przykład dobry.“ (Ślusarz, Hajduki.)

„Zajmuję natychmiast pracą np. każe pomywać, ocierać, przynieść węgla itp., poza tym zwiększam nadzór.“ (Hutnik, Hajduki.)

„Okazuję mu pogardę i to go poprawia.“ (Górnika, Lipiny.)

„Wzbudzam uczucie wstydu popełnionych wykroczeń i zachęcam do poprawy.“ (Urzedn. państw., Dziedzice.)

„Groźbą, odmówieniem wycieczki, zabawy i i., zmuszam do poprawy.“ (Kolejarz, Dziedzice.)

„Biorę go do osobnego pokoju i tłumaczę, że zrobił źle i że nie powinien tak postępować.“ (Urzednik, Dziedzice.)

„Matka więcej upomina i zachęca do poprawy; ojciec grozi odebraniem zabawki lub pozbawieniem rozrywki.“ (Urzedn., Dziedzice.)

„Wkraczam w zajęcia dzieci, robię podział dnia na pracę i zabawy, a to ich najlepiej dyscyplinuje.“ (Prac. kol., Katowice.)

„Przed wszystkim dowiaduję się, jakie były przyczyny przestępstwa, czy istotnie zawinił, czy nie; następnie przemawiam do rozsądku, tłumaczę przewinienia i zachęcam do poprawy. To zazwyczaj skutkuje. Niestęchanie rzadko się zdarza, aby cięższy wybryk się powtórzył.“ (Urzęd., Katowice.)

Tak dodatnio rozwiązują trudności wychowawcze i wykroczenia dzieci likwidują najczęściej urzędnicy (31%), częściowo niżsi funkcjonariusze, rzemieślnicy i rolnicy (po ok. 11%); w pozostałych zawodach 1% pozytywnych rozwiązań trudności wychowawczych naszych uczestników maleje do 2,9% u robotników (tab. nr 7).

Środki zaradcze.

Zawód rodziców		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieślnicy	Niżsi funkcjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupecy	Inni	Ogólnie
Dodatnie	Ilość odpow.	4	9	19	19	30	41	3	11	136
	% „	10,5	2,9	7,0	10,9	11,8	31,0	5,6	7,0	9,8
Przeciętnie	Ilość odpow.	4	59	44	37	48	19	11	18	240
	% „	10,5	19,4	16,4	21,2	18,7	14,4	20,7	11,2	17,3
Ujemne	Ilość odpow.	9	56	35	25	28	5	8	24	190
	% „	23,8	18,4	13,0	14,4	11,0	3,0	15,1	15	13,7
Brak odpowiedzi	Ilość odpow.	21	180	171	93	150	67	31	107	820
	% „	55,2	59,3	63,6	53,5	58,5	50,8	58,6	66,8	59,2
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% „	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 7.

Część odpowiadających postępuje w powyższych wypadkach przeciętnie, tzn. i pozytywne i negatywne środki stosuje. Odsetek tych rodzin waha się od 10,5% (rolnicy) do 21,2% (rzemieślnicy).

„Jak nie pomoże słowo, upomnienie i przestroga, to pomaga różga.“ (Maszynista kolej., Gierałtowiec.) — „Upominam, a gdy to nie pomoże — to każą cieleśnie.“ (Robotnik, Knurów.) — „Zdaję się na wolę Boską.“ (Robotnik, Knurów.) — „Rozkazuję im co mają czynić i muszą to wykonać w najlepszym porządku.“ (Hutnik, Hajduki.) — „Ostro postępuję.“ (Masz., Lipiny.) — „Nakłania się do postuszeństwa i pilności, a jeżeli to nie pomaga, stosuje się pomniejsze kary i grozi karą cieleśną, którą otrzymują w ostateczności.“ (Urzędnik pryw., Katowice.)

Część odpowiadających stosuje *bezwzględnie ujemne* środki zapobiegawcze wobec wykroczeń dzieci. Największy odsetek przyznających się do tego wykazują rolnicy (23,8%), robotnicy (18,4%), kupcy i inni (po 15%), zaś najmniejszy — urzędnicy, bo 3,8%.

„Kijem,“ (Robotnik kop., Wełnowiec.) — „Biję.“ (Robotnik, Zarzecze.) — „Ukarzę kijem lub głodem.“ (Cieśla, Zarzecze.) — „Za każde przewinienia karze się batem.“ (Hutnik, Lipiny.) — „Karzę cieleśnie, pasem.“ (Urzędnik pczł., Dziedzice.) — „Jak godzina kary wybije, dostaje pasem sześciorzemiennym.“ (Stróż, Katowice.) — „Bat wisi na drzwiach, to się tylko pokaże, to już wiedzą.“ (Kolejarz, Hajduki.) — „Gdy nie słuchają — biję.“ (Robotnik, Zarzecze.) — „Matka bije tym, co w rękę wpadnie: rzemieniem, kijem, trzepaką albo ręką.“ (Górn., Lipiny.) — „W takich wypadkach pomaga chłosta.“ (Robotnik, Zarzecze.) — „Policzkuje.“ (Robotnik, Lipiny.)

Od 50% do 66,8% brak jest odpowiedzi wśród naszych uczestników ankiety — (tab. nr 7) na pytanie powyższe, dotyczące środków zaradczych w trudnych wypadkach. Tłumaczy się to tym, że na poprzednie pytanie, czy dzieci sprawiają trudności — oświadczyli od 34,4% („inni“) do 63% (rolnicy), iż nie mają żadnych trudności (tab. nr 6), równocześnie 18,5% do 40,6% wstrzymali się od wypowiedzi. Stąd, nie podając trudności, lub stwierdzając ich nieistnienie, nie podali też środków karności, których w tych wypadkach nie trzeba było.

Ciekawe jest zestawienie (tab. nr 8) odpowiedzi na pytanie, czy rodzice zadowoleni są z własnych metod i wyników wychowawczych. Okazuje się, że przeciętnie w 80% wszyscy zadowoleni są z dzieci i z własnych starań około ich wychowania. Największy odsetek wykazują tu górnicy i hutnicy (84%), a najmniejszy rolnicy (73,7%). Niezadowolonych jest zaledwie od 2,5% („inni“) do 15% kupcy. Wstrzymało się od odpowiedzi od 11,8% (niżsi funkcyj.) do 23,1% („inni“).

Czy rodzice zadowoleni z własnych poczynañ wychowawczych?

Zawód		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy i hutnicy	Rzemiesln.	Niżsi funkcjon.	Urzędnicy i woln. zaw.	Kupecy	Inni	Razem
Tak	Ilość odpow.	28	241	226	140	201	102	39	119	91
	% odpow.	73,7	79,3	84,0	80,5	78,5	77,3	73,8	74,4	6,5
Nie	Ilość odpow.	3	18	8	12	25	13	8	37	91
	% odpow.	7,9	5,9	3,0	6,9	9,7	9,7	15,1	23,1	6,5
Brak odpowiedzi	Ilość odpow.	7	45	35	22	30	17	6	37	199
	% odpow.	18,4	14,8	13,0	12,6	11,8	12,9	11,3	23,1	14,3
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% odpow.	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 8.

Dlaczego rodzice są zadowoleni?

„Z wyników wychowawczych jestem zupełnie zadowolony, a specjalnie z syna — 10 l.; uczy się b. dobrze, jest wprawdzie bardzo żywy, jednak przy tym posłuszny. Ze strony starszej córki, 12 l., matka ma już dużą pomoc. Nawet ze strony najmłodszej córki widać już jak najlepsze chęci i zupełnie dobre pociągnięcia.“ (Podofic. zaw., Dziedzice.) — „Dotychczas mogę być zadowolony, gdyż szczerze moje słowa i wskazówki padają na podatny grunt.“ (Robotnik, Lipiny.) — „Jestem zadowolony, bo mnie słuchają równo jak córki tak i synowie. Starszy syn jest najposłuszniejszy. Wszystkich równo kochamy.“ (Robotnik, Zarzecze.) — „Jesteśmy zadowoleni, ponieważ są pracownicy i posłuszni, a w nauce, ile robum dozwala, to się uczą.“ (Bezrobotny, Zarzecze.) — „W domu zupełnie zadowolony (jestem) a z nauki szkolnej to dużo daje do życzenia“ (bez podania zaw., Hajduki.) — „Jesteśmy zadowoleni, bo m usz a czynić tak, jak im kazemy.“ (Robotnik, Hajduki.) — „Co do wychowania mych dzieci jestem bardzo zadowolony. Młodzi wykonują swoje obowiązki szkolne i domowe nienajgorzej, a starsi grupują się w organizacjach polskich. Moim zdaniem, wychowują się na dobrych obywateli. Jedynie czego brak, to pracy, aby mieć z nich większą pomoc.“ (Hutnik, 9 dz., Hajduki.) — „Z wyników tej metody łagodnego postępowania jestem w zupełności zadowolony.“ (Robotnik, 2 dz., Wełnowiec.) — „Tak, bo widzę, że mój sposób (przykłady i ostre słowa) skutkuje.“ (Kolej., 2 córki, Wełnowiec.) — „Tak, gdyż widzę, że wychowanie idzie po takiej linii i daje takie rezultaty, jakich każdy rodzic i wychowawca życzyć sobie winien.“ (Urz. pryw., 2 dz., Chybie.) — „Na moje dzieci tak dalece

skarżyć się nie mogę, natomiast spotykam dzieci idące ze szkoły z wielką rozpustą (swawilą, wybrykami), które się wyrażają nieprzyzwoicie i nawet drwią ze starszych osób.“ (Rzeźnik, 6 dz., Zarzecze.) — „Co do wyników wychowawczych jestem zadowolony ze swych dzieci, dlatego bo mnie słuchają i lubią, co niestety nie zawsze można powiedzieć przy metodzie ostrej.“ (Organista, 7 dz., Dziedzice.) — „Z synów tak, a to dlatego, że nie są pijakami i policja nie ma z nimi nic do czynienia, ani nie miała, a już 4 są na swoim chlebie.“ (Hutnik, 9 dz.) — „Co do wyników wychow. w domu jestem zadowolony, tylko co do szkolnych nie bardzo, ponieważ brak dyscypliny.“ (Przod. O.D.R., 2 dz.) — „Jestem zadowolony, bo mnie słuchają. Cóрка wykazuje dobre zdolności w szyciu, gdzie się uczy. Z drugiej córki też, chociaż w nauce jest słaba, ale spodziewam się w przyszłości od niej lepszych zdolności. Z synów — jeden jest upośledzony, no ale ten jest na każdym kroku możliwy, a drugi małoletni. Jednym słowem zadowalająco.“ (Palacz, 4 dz., Wełnowiec.) — „Zdaje się, że jestem zadowolona“ (!). (Rob., 3 dz.) — „Zadowolony jestem, bo widzę, że inne dzieci są bardzo nieposłuszne i bywają wypadki, że ojcowie napominają kilka razy, a dzieci nie słuchają.“ (Kolejarz, 7 dz.) — „Jestem zadowolona. Dziecko moje nie kłamie, jest szczerze i ma do mnie zaufanie.“ (Urzędn., 1 syn, Katowice.) — „Zadowolony (jestem) gdyż na lepszy wynik nie możemy się zdobyć.“ (Górnika, 7 dz., Lipiny.) — „Muszę być zadowolony ze swoich dzieci, bo ich na targu nie sprzedam.“ (Robotnik, 4 dz.).

Jak wynika z powyższych cytatów — skala przyczyn zadowolenia z dzieci jest rozległa. Od wartości istotnych, schodzi ona w niziny szarej rzeczywistości w izbie robotnika, który jest z dzieci zadowolony z takich jakie są, zdolne, czy upośledzone, gdyż — jak inny mówi — „nie może ich na targu sprzedać“, a jeszcze inny z robotników jest zadowolony ze stosowanych przez siebie metod, i osiągniętych wyników, „gdyż na lepsze nie może się zdobyć“. Tak więc z jednej strony zwątpienie a może nieświadomość w osiągnięciu lepszych rezultatów wychowawczych pozytywnymi metodami, z drugiej miłość rodzicielska, podyktowały naszym współpracownikom w 80% stwierdzenie zadowolenia z dzieci i z swoich starań o nie. Doskonale to określa bezrobotny z Wełnowca, który mówi: „Jako ojciec muszę być zadowolony z swoich własnych dzieci.“

Niezadowoleni (tab. nr 8) tak szczerze określają swoje wyznanie.

„Nie jestem zadowolona z córki, ponieważ wnet już opuszcza szkołę a pończochy nie umie zrobić na drutach.“ (Maszynista, 3 dz.) — „Jestem niezadowolony, bo się nie chce uczyć.“ (Inwalida, 7 dz.) — „Częściowo nie. Karności i uszanowania starszych brak ciągle jeszcze moim młodszemu synom. Sądzę, że przymiotów tych nabędą z wiekiem.“ (Robotnik, 3 dz.) — „Nie, ponieważ chłopiec (jedynak) jest od dziecka sam jeden w domu, bez towarzystwa innych dzieci, wykonuje w domu obowiązki powierzchniowo, a stara się wydostać jak najprędzej do kolegów poza dom, by się zabawić i zamiast pozwolonej ½ godz., przychodzi po 2—3 godzinach.“ (Urzędnik, Dziedzice.) — „Z córek nie jestem zadowolony, dlatego, że mojej nauki, nakłaniania i rady nie

chcą słuchać, a jak przyjdzie taki niepoń i nagada co mu ślina na ożór przyniesie, to mu uwierzą, byle mogły wyjść za mąż jak najprędzej." (Hutnik, 9 dz.) — „Nie, bo dzieci w szkole robią co im się podoba i mówią, że nauczyciele im nic nie mogą zrobić i w domu też tak chcą. Z takich dzieci nic nie będzie." (Robotnik, 5 dz.) — „Rzecz zrozumiała, że nie można być w 100% zadowolonym z wyników wychowawczych, tym bardziej, że do duszy i serca każdego dziecka trzeba indywidualnie podchodzić." (Inż., 2 dz.) — „Nie, gdyż za mało karałam dziatki w młodszych latach. Już tego nieraz pożałowałam, że niektóre sprawy przed ojcem tała. Teraz, gdy dzieci liczą 18 i 14 lat, już nie raz szorstkie słowa powiedziały do mnie. Matka nie powinna być za dobra dla dzieci, tylko ostro karać a sprawiedliwie." (Żona robotnika, 2 dz.) — „Z córkami tak tam jeszcze jakoś idzie, ale synowie — jak tak dalej wogóle będą ćwiczeni w sporcie zamiast nauki, to wnet się Państwo w „sportland" zamieni, a z tego wszyscy nie wyżyją. Nie mam już tam tylko jednego, co uczęszcza do szkoły, to mi już zresztą nie wiele na tym zależy." (Górnika, 4 dz.) — „Nie jestem zadowolona ze swych dzieci, bo są głodne i obdarte." (Robotnica, 1 dz.).

Podstawy do niezadowolenia rodziców z dzieci są także różnorodne, jak widać z powyższych przykładów. Wrodzone braki, słabe postępy w nauce, niedokładność i nieobowiązkowość, wymagania egzystencji, brak środków materialnych, niedomaganie szkolne i i.

Kary cielesne w domach rodzinnych.

Już z dotychczasowych zestawień, wyłania się dość wyraźny obraz wychowawczej atmosfery w rodzinach odpowiadających na naszą ankietę. Uzupełnieniem tego obrazu są wyniki na pytanie, czy karze się dzieci cielesnie w domu, a jeżeli tak, to jak często i jakimi środkami. Wypowiedzi w tej sprawie uszeregowaliśmy następująco: 1. stosuje się karę cielesną, 2. nie stosuje się kary cielesnej, 3. brak odpowiedzi, 4. czym wymierza się kary cielesne.

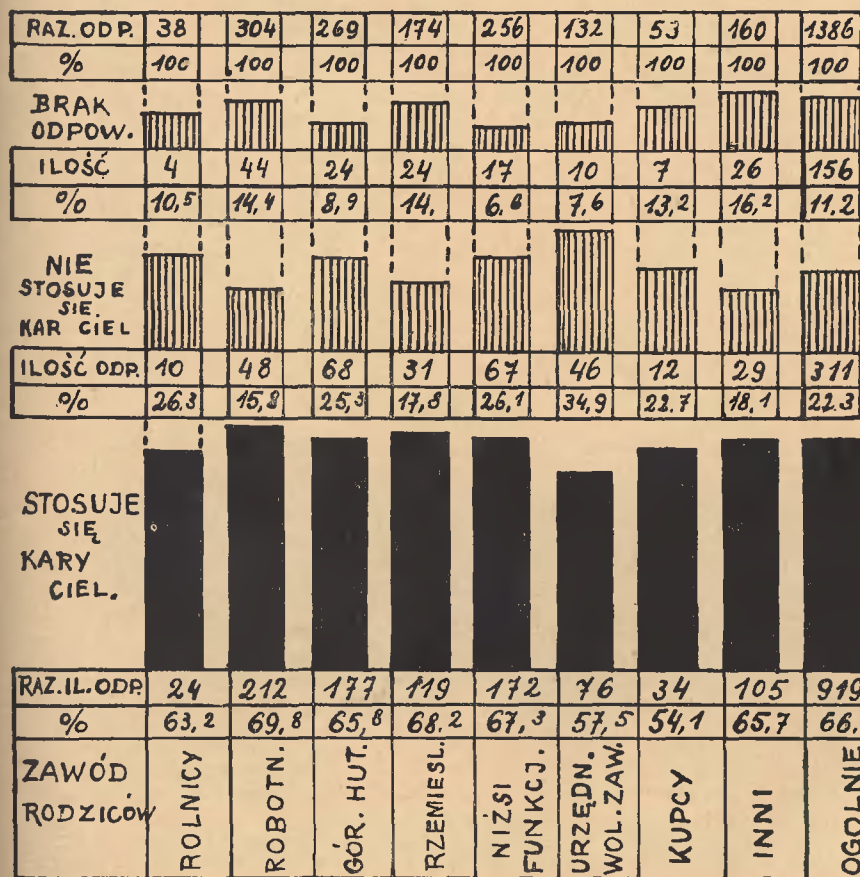
Biorąc pod uwagę wszystkie grupy stosujące kary cielesne w obrębie poszczególnych zawodów, widać, że pod tym względem najlepiej przedstawiają się urzędnicy. Wykazują najmniejszą liczbę rodzin, spośród odpowiadających na ankietę, takich, które stosują kary cielesne w domu. Według wykresu nr 9 liczba karzących cielesnie rodzin urzędniczych wynosi 76, tj. 57,5%. To określenie korzystne pod adresem urzędników ma jednak znaczenie względne, tzn., że w zestawieniach wychodzą oni korzystniej pod względem stosowania kar cielesnych, aniżeli wszystkie inne zawody. Jednak fakt, że w 57,5% w rodzinach urzędniczych kary cielesne są stosowane — nie jest pomyślny i pocieszający.

Procent karzących cielesnie rodzin wzrasta znacznie w innych zawodach. Rolników karze cielesnie 63,2%; kupców 64,1%: „innych" 65,7%; górników i hutników 65,8%; niższych

funkcj. 67,3%; rzemieślników 68,2%; a najwięcej robotników, bo prawie 70% w stosunku do wszystkich odpowiedzi tego zawodu. Biorąc ogólny stosunek wszystkich odpowiedzi na ankietę, okazuje się (wykres nr 9), że na 1386 odpowiadających — karze cielesnie 919 rodzin, tj. 66,5%, z czego tylko 14% wyjątkowo, a więc naprawdę w ostateczności.

Stan ten, zresztą ujawniony już powyżej w tych rozważaniach przy zestawieniach metod wychowawczych domu, potwierdza przypuszczenia, o których wspomniało się na wstępie, i musi wzbudzić poważną troskę o to, jak zmienić wpływ jego na karność i atmosferę pracy w szkole, aby nie powodował przykrych następstw.

KARY CIELESNE W DOMACH RODZINNYCH.



Rodzice tak mówią o stosowanych przez się karach cielesnych:

„Dziennie (karzę cielesnie) jeżeli nie są posłuszne, albo nie spełniają swych obowiązków.“ (Górnik, dzionkarz, 7 dz.) — „Karzę pasem, jak zasłuży i to bardzo często, bo i 2 razy dziennie.“ (Inwalida, 9 dz.) — „Karzę dziecko cielesnie kijem.“ (Robotnik, 1 dz.) — „Jak się zasłuży — policzkowaniem.“ (Emeryt, 6 dz.) — „Cielesnie (karzę) pasem i batem, a to dziennie, dlatego, że dziecko kłamie, kradnie i nieposłuszne.“ (Kowal, 2 dz.) — „Karzę cielesnie pasem, kijem (lecz nie po głowie), albo klęceniem na piasku wielkości grochu, a także często dotkliwymi słowami.“ (Rzeźnik, 6 dz.) — „Karzę cielesnie gumą lub trzcina za ciężkie wypadki, gdy zadania nie robi w domu, gdy kłamie.“ (Restaurator, 5 dz.) — „Karzę się dzieci przeważnie pasem, jak na to zasłuży, za każde przewinienie.“ (Robotnik, 3 dz.) — „Tak — ile razy zasłuży.“ (Robotnik, 5 dz.) — „Z młodu dzieci karzę pasem, a to na początku raz w tygodniu, później raz w miesiącu, a gdy dziecku jest 9 względnie 10 lat, to ani raz, gdyż to już musi rozkazy — bez karania go cielesnie — wykonać, musi nawet myśli ojca znać.“ (Asyst. kolej., 3 dz.) — „Za każde nieposłuszeństwo — pasem.“ (Masz., 2 dz.) — „Jak się nazbiera (prawdopodobnie win) to pasem“ (zawodu nie pod., 7 dz.) — „Pasem, przypadkowo (?), codziennie, po starszemu.“ (Hutnik, 3 dz.) — „Karanie dzieci pasem nigdy nie wykluczone, za to, że po obiedzie lekcyj nie odrabiają, o oznaczonej godzinie nie wracają, za brudne ubrania i za zabieranie głosu, gdy starsi mówią.“ (Rzeźnik, 3 dz.) — „Karzę pasem bardzo często, jak nie jest posłuszny.“ (Górnik, 2 synów.) — „Jak zasłuży, to karzę pasem, kijem lub tym co mam pod ręką, czasem raz na tydzień, a czasem mniej.“ (Cieśla, 5 dz.) — „Synów karzę się często tylko rozumnie.“ (Kolejarz, 5 dz.) — „Tak, karzę za zuchwalstwo i nieposłuszeństwa, a nie pasem ani trzcina, ale batem ze czterech rzemyków (złożonym) na drewnianej rączce.“ (Wagowy, 7 dz., ank. podpis.) — „Karzę pasem nawet dwa razy na dzień.“ (Inwalida, 7 dz.) — „Batem za każde przewinienie.“ (Hutnik, 5 dz.) — „Na dzieci dobry jest kij brzozowy, drobno spleciony, lub korbacz z rzemieni cienkich, bo tym nie uszkodzi (ciała).“ (Kolej., 7 dz.) — „Jest rozkaz: raz, dwa, trzy, a po czwarte pas na z... gdzie trafi, prócz głowy, aby mu pamięć z nogi do głowy włążyła.“ (Maszynista, 9 dz.)

Inni rodzice — jak dalsze cytaty wskażą — rzadziej stosują karę chłosty, niemniej zjawia się ona w domu zależnie od nastroju i okoliczności.

„W lekkich przewinieniach, stosuję upomnienie, w cięższych, które należą do rzadkości, karzę również cielesnie przeważnie pasem.“ (Robotnik, 2 dz.) — „W niektórych wypadkach trzeba użyć nagany, a nawet chłosty.“ (Cieśla, 4 dz.) — „W irytacji uderzę tym, co mam w rękę, ale to nie pomaga, przeciwnie pogarsza ich stan.“ (Wdowa, 8 dz.) — „Bardzo rzadko pasem, gdy mnie lub matkę okłamia, lub gdy starszy krzywdzi młodszego, wtenczas nie szukam długą pasa.“ (Slusarz, 7 dz.) — „Bardzo mało stosuję kary cielesne; naprzód napominam, potem grożę, a gdy nie poskutkuje — używam gumowego węża.“ (Hutnik, 9 dz.) — „Tak jeżeli dziecko świadomie, pomimo zwróconej mu uwagi, nadal wykonuje samowolnie czyn niedozwolony względnie zakazany.“ (Urzędnik, 4 dz.) — „Bardzo rzadko uciekam się do kary cielesnej wobec dzieci.“ (Robotnik, 2 dz.) — „Jedynie w wypadkach nieposłuszeństwa karzę i to bardzo rzadko.“ (Hutnik, 9 dz.) — „Bat wisi na drzwiach; w razie potrzeby to się tylko nań wskaże, to wystarczy.“ (Robotnik, 6 dz.) — „Jak dużo zasłuży, to raz na dwa

miesiące dostanie pasem, bo później by robił, co by zechciał.“ (Posługaczka, 2 s.) — „Ja karzę słowem, a gdy nie poskutkuje, to użyję też paska.“ (Górnik, 4 dz.).

Pozostała, nieznaczną część rodzin karzących cielesnie tylko wyjątkowo ucieka się do tego przykrego środka kary, jakim jest różga lub pas.

„Dotychczas, w ciągu 7 lat, ukarałem dziecko tylko raz, a to za rażący objaw zlekceważenia mojego zakazu, uderzając je parokrotnie paskiem. Skutek był pierwszorzędny, gdyż dziecko przekonało się, że za nieposłuszeństwo ojciec potrafi być też surowym i gdy dziecko na to zasłuży, ojciec nie cofnie się nawet przed karą cielesną.“ (Urz. państw., 1 syn.)

„Tak, lecz tylko w najkonieczniejszej potrzebie. Dotąd konieczność taka zaszła 3 razy na 2 lata.“ (Urz. pryw., 2 dz.)

„Cielesnie bardzo mało, a to tylko w takich wypadkach, gdy powiem raz i dwa, a nie chce słuchać, to po trzecie nie mówię już, ale przyrznę pasem; zdarza się to może 1—2 razy w roku.“ (Kolejarz, 3 dz.)

„Największą karą cielesną jest klaps, użyty w zdenerwowaniu, czego b. się wystrzegam.“ (Urz. pryw., 2 dz.)

„W razie nieposłuszeństwa — patykiem 1—3 razy w roku.“ (Gospodzki, 3 synów.)

„Owszem, są i kary cielesne, ale bardzo rzadko i tylko gdy prośby i groźby nic nie pomogą. W takich jednak wypadkach dziecko moje wcale nie słucha lepiej, niż na dobre słowo.“ (Kier. Pol. Śledcz., 1 syn.)

„Karę cielesną stosujemy w wyjątkowych wypadkach i to ostrożnie i umiarkowanie.“ (Masz. rob., 2 córki.)

„Karzę pasem bardzo mało, raz w roku, a to już musi coś połamać, zgruchotać i szkodę wyrządzić bardzo wielką, aby na to zasłużyć.“ (Robotnik, 4 dz.)

„Jeśli zajdzie konieczna potrzeba — raz ewentualnie dwa razy do roku i to w wypadku, jeśli uczyni krzywdę bliźniemu.“ (Rest., 3 dz.)

„Tylko w ostatecznych wypadkach, a ostatnio wcale nie, gdyż uważam, a nawet powtarzam dzieciom, że w tym wieku już u nich powinno skutkować słowo.“ (Szttygar, 2 dz.)

Różnorodne są przyczyny powodujące karę cielesną — jak wskazują powyższe określenia rodziców. Najczęściej karze się za nieposłuszeństwo i kłótnię, następnie za lenistwo, niewypełnianie obowiązków, niedbałość, a wreszcie za kłamstwo, oraz za rzadko wspominaną kradzież. Karze się też za wybryki w szkole, nieposzanowanie starszych, ale to rzadko jest wspominane. Jedynie wtedy, gdy dziecko się przyzna lub rodzice dowiedzą się o wybrykach na terenie szkolnym a zależy im na zmianie postępowania dziecka w stosunku do szkoły, wówczas reagują karą cielesną. Jedni karzą natychmiast i za każde — ich zdaniem — przewinienie dziecka, inni natomiast upominają, grożą karą, przestrzegają przed następstwami a w ostateczności — karzą. Wreszcie są i tacy, którzy panują nad sobą i dużo przebaczą, a w wyjątkowych wypadkach pasem zmuszają do uległości lub poprawy. Jedni stosują kary cielesne w sposób niejako przemyślany: biją małe dzieci

do lat 9—10, aby — według ich rozumowania — nie bić dziecka później, tj. w starszym wieku; inni są zdania, że bić należy w razie przestępstw i tak też postępują; jeszcze inni są przekonani, że raczej starsza młodzież w wieku 10—16 lat jest gorsza i tę biją, wybacząc działwie do lat 10, „bo to głupie jeszcze i nie wie co robi“. Są tacy, którzy biją w uniesieniu, zdenerwowaniu i biją tym, co w rękę wpadnie. Ci się skarżą, że te ich zabiegi nic nie skutkują. Wreszcie jest i tak, że się bije „na zimno“, surowo, bezapelacyjnie i bez badania sprawy, a nawet w pewnych określonych jednostkach czasu, „gdy godzina kary wybije“. Tych rodziców dzieci najczęściej się boją, blednąc na widok zbliżającego się ojca, któremu się zdaje, że ma wśród dzieci niesłyszany posłuch i rygor.

Czym się bije? Pasem, trzcina, biczem, korbaczem o 4—6 rzemieniach, patykiem, kijem, pięścią, ręką, policzkuje się, każe się klęczeć na piasku lub na grochu, stosuje się głódówkę przymusową lub areszt w ciemnych pokojach. Tego rodzaju środków kar cielesnych, jak wskazuje tabela nr 10, najczęściej spotyka się u rodzin robotników (128 wypowiedzi, tj. 42%), rolników (34,3%), kupców (32%), „innych“ (31,2%), górników (30,5%), oraz u rzemieślników (29%); najmniej tych środków używają urzędnicy, bo 15,1%. Natomiast lekkich kar cielesnych pasem lub w formie tzw. klapsa wymierzonych — stosuje się w przeszło 5% u urzędników, niższych funkcjonariuszy i kupców; pozostałe zawody mniej lubią zastraszać, lecz karać ostro — „gdy zasłuży“ dziecko. Ogólnie na 476 karzących, tj. 34,3%, przypada: 49, tj. 3,5% na tych, którzy „klapsy“ stosują a 427, tj. 30,8% na tych, którzy biją cięższymi instrumentami (tabela nr 10).

Środki kary cielesnej, stosowane w domu.

Zawód rodziców		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieślnicy	Niżsi funkcjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
Lekki klaps, trzcina, pas, bicz, korbacz, policzkowanie	Ilość odpow.	13	128	87	55	90	27	20	56	476
	% odpow.	34,3	42,0	32,3	31,9	31,3	20,4	37,6	34,9	43,3

Tab. nr 10.

Tych, którzy oświadczyli, że nie stosują kar cielesnych, jest 311, tj. 22,3%. Z tego przypada na urzędników 46, czyli w stosunku do wszystkich odpowiedzi (132) tego

zawodu — 34,9%, a więc najwięcej; następnie na rolników 10, tj. 26,3% w stosunku do swojego zawodu; potem na niższych funkcj. 67, tj. 26,1%; górników i hutników 68, czyli 25,3%. Najmniej nie biją robotnicy (15,8%), rzemieślnicy (17,8%) i „inni“ (18,1%).

„Do bicia dzieci odczuwam — tłumaczy robotnik z Lipin, 4 dz. — największy wstręt.“

„Córki nie karze się cielesnie, ponieważ to pleć piękna“ — mówi kolejarz z Lip., 5 dz.

„Jeżeli się wychowuje dobrze i dobre dzieci, to nie trzeba nawet bić, tylko w najcięższych wypadkach, gdy najwięcej zasłużą. I wtedy nie bije się cielesnie, lecz jedynie odbiera przyjemności, jak: wolność lub ulubioną zabawę. Albowiem dzieci często karane — dziedziczą tę złość rodziców.“ (Ślusarz, 3 dz.)

„Nie mamy żadnych powodów do karania moich dzieci.“ (Bezrobotny, 5 córek.)

„Nie tylko ostre słowa stosuję, które na dzieci wpływają bardziej, niż bat.“ (Górnik, 2 córki.)

„Dzieci nie karzę cielesnie, gdyż nie zasługują na to i ja nie mam zwyczaju bić dzieci. Jedynie czasem dla postrachu ukarzę ręką i to w delikatny sposób.“ (Kolej. z Wełn., 3 dz.)

„Jest chudy jak komar (więc jakoż) będę go bił pasem lub trzciną.“ (Robotnik, 4 dz.)

„Dzieci wiedzą bardzo dobrze, co ja chcę i do czego są zobowiązane, tak, że zupełnie nie zachodzi potrzeba karania dzieci cielesnie. A jeżeli się czasem coś drobnego przytrafi, to słowne skarcenie odnosi najzupełniej swój skutek.“ (Organista, 7 dz.)

„Dobry przykład utrzymuje ich chęć i ochotę do słuchania, ale nie karność chłostami.“ (bez pod. zawodu.)

„Jeżeli coś przewini, to go ostro złajam, że nie będzie nic z niego na starsze lata dobrego, to se popłacz i basta, a potem zaraz znać poprawę u niego na dalszy czas.“ (Bezrob., 6 dz.)

„Kary wyznaczam: areszt pokojowy, wzbronienie mu ulubionego zajęcia, zatrzymanie wszelkich smakołyków. Kara cielesna nie zawsze przynosi pożądane skutki.“ (Robotnik, 2 synów.)

„Dziecka żadnego nie biłem jeszcze, bo nie miałem potrzeby, gdyż wszystkie dzieci mnie słuchają i matkę.“ (Inwalida, 6 dz.)

„Nigdy“ — nie karzę cielesnie. (Podofic. zaw., 3 dz.)

„Kar cielesnych w wychowaniu dzieci nie używam.“ (Dyr. gimn., 3 dz.)

Pewna ilość rodziców zaznacza, że „jest to tajemnica prywatno-domowa“, jak się dzieci wychowuje i karze, przeto wstrzymuje się od wypowiedzi. Inni, wstrzymujący się na to pytanie od odpowiedzi w ogólnej liczbie 156, tj. 11,2% — nie podają z jakich powodów. Na pytanie, czy ktoś inny prócz rodziców stosuje kary cielesne w domu wobec dzieci, wszyscy uczestnicy zaprzeczyli, że „nikt nie ma prawa bić, prócz rodziców“.

Tak przedstawiają się metody wychowania i środki karności, stosowane przez rodziców w domu w świetle odpowiedzi.

III.

Poglądy rodziców na środki karności i metody wychowawcze w szkole.

Czy rodzice zadowoleni są ze szkoły?

Na 1386 odpowiadających — 948, tj. 64,4% jest zadowolonych bez zastrzeżeń (Tab. nr 11), a 62 czyli 4,5% z zastrzeżeniami. Tych ostatnich wliczamy do grupy niezadowolonych 178, tj. 12,8%. Zatem takich rodzin, które mają pretensje do szkoły i nauczycieli, jest 240, czyli 17,3%.

Wśród zadowolonych największy % wykazują urzędnicy, następnie rolnicy i niżsi funkcjonariusze; mniej kupcy i „inni”, przy czym brak motywacji w odpowiedziach. W kilku tylko wypadkach podane są powody uznania dla pracy w szkole.

Czy rodzice zadowoleni ze szkoły?

Zawód rodziców		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieślnicy	Niżsi funkcjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
62 odp. 4,5% Tak z zastrz.	Ilość odpow.	29	214	194	128	201	108	36	100	1010
948 odp. 68,4% Tak bez zastrz.	% odpow.	76,3	70,4	71,9	73,6	78,5	82,0	68,0	61,9	72,9
Niezadowoleni	Ilość odpow.	6	45	32	23	30	12	6	24	178
	% odpow.	19,8	14,8	12,0	13,2	11,8	9,0	11,3	15,0	12,8
Brak odpowiedzi	Ilość odpow.	3	45	43	23	25	12	11	36	198
	% odpow.	7,9	14,8	16,0	13,2	9,7	9,0	20,7	23,1	14,3
Razem	Ilość odpow.	37	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% odpow.	100	100	100	100	109	100	100	100	100

Tab. nr 11.

„Chłopiec bardzo lubi chodzić do szkoły i bardzo lubi nauczycieli. Równocześnie nie boi się, co będzie w szkole, gdy zadania nie odrobił dosyć ładnie, czy sumiennie.” (Urzęd. fabr., 1 syn.)

Sposoby wychowawcze obecnej szkoły są zadowalające i poprawiają się stale. W szkole winny być brane pod uwagę stosunki domowe uczniów i ich charaktery. Wychowanie musi być stosowane

indywidualnie. Wielką rolę w szkole spełniają nauczyciele, których podzielić można na miłujących swój zawód i spełniających swoje obowiązki mechanicznie. Jak pierwsi potrafią połączyć sposoby wychowania z duszą i sercem, tak drudzy czynią czasami szkody." (Urzędnik pryw., 1 syn.)

"Z karności jestem bardzo zadowolona, bo pan nie jest dla mojego syna surowym." (Woźn., 3 dz.)

"Ze szkoły tak; a co do karności nie mogę nic pisać, bom nie złego nie zauważył." (Ślusarz, 3 dz.)

"Tak, z pani W. jesteśmy zadowoleni." (Rob., 6 dz.)

"Mogę się pogodzić co do wychowania i nauczania moich dzieci w szkole, bo się nie żalą na żadne szykanowania ze strony nauczycieli i to jest jedna z dobrych stron, bo doświadczenie uczy, że bicie dzieci w szkołach, to nie środek wychowania i nauczania." (Górnik, 4 dz.)

"Z metod wychowawczych szkoły jestem w zupełności zadowolony." (Urz. państw., 1 syn.)

"Najzupełniej zadowolony jestem ze szkoły, tak iż nie uważałbym za potrzebne dokonywanie zmian w kierunku wychowania. Szkoła, jak przekonałem się, bardzo wydatnie przyczynia się do wzmożenia realnych moich wyników wychowawczych w domu." (Urz. pryw., 2 dz.)

"Jestem w zupełności zadowolona. Jedna czwóra w zeszyście poskutkowała więcej, aniżeli wszystkie moje prośby i napomnienia, aby się poprawił." (Sztymar, 2 dz.)

Więcej motywów podają ci, którzy ze szkoły są zadowoleni, jednak wyrażają pewne postulaty pod jej adresem, lub niezadowolenie z pewnych pociągnięć nauczycieli lub niepożądanych objawów życia szkolnego.

"Uważam za dobre, sposób oddziaływania na dzieci w sprawach społecznych i ogólnych, ale nie zupełnie jestem zadowolona z kradzieży, które czasem się zdarzają, a za które powinno się stosować karę cielesną." (Robotnik fabr., 4 dz.)

"Do tego czasu jestem zadowolony, ale proszę, aby na dzieci w szkole zważać, żeby jedno drugiemu nie kradły rzeczy, żeby drogą nie były się kamieniami i starszych ludzi za błązna nie miały." (Hutnik, 8 dz.)

"Tak, jednak należałoby za większe wykroczenia, nieposłuszeństwo, kłamstwo karać cielesnie. U obecnej młodzieży zauważa się brak poszanowania dla starszych jako też i sobie równych. Jest to oczywiście większa wina rodziców, którzy swoje dzieci coraz bardziej zaniedbują. Należałoby przeciw temu coś zrobić." (Robotn., 2 dz.)

"Jestem zadowolony. Łagodny sposób wychowania daje lepsze rezultaty, lecz jednostronnie stosowany do wszystkich (dzieci) — nie poleca się, gdyż leniuch i krnąbrny, o ile łagodność nie skutkuje — wymaga kary cielesnej, żeby nie psuł innych." (Restaurator, 5 dz.)

"Częściowo tak, jestem zadowolony. W niektórych wypadkach brak silnej woli, stanowczości i przykładu." (Magaz., 7 dz.)

"Tak, tylko na jedno muszę zwrócić uwagę. Dzieci idące ze szkoły lub do szkoły biją się i zaczepiają osoby starsze. Szkoła powinna, a także rodzice, dbać o to, aby dzieci nauczycieli swoich szanowały i poważały. O ile dzieci nie będą traktować swego nauczyciela, jako osobę starszą, kształconą i poważną, to daremny będzie trud wychowawczy; a jak tego dane dziecko nie czyni, to musi być jak najsurowsza kara za to. Zastosowania tego domagam się w imieniu całego społeczeństwa polskiego." (Bezrobotny, 2 synów.)

„Środki karności i wychowania, stosowane przez szkoły powszechne w ... należy podnieść z uznaniem. Nie powiedziałbym tego jednak o innych szkołach zwłaszcza średnich.“ (Organista, 7 dz.)

„Jestem zadowolony, tylko myślę, że trzeba by więcej cierpliwości.“ (Śl., 3 dz.)

„Jestem zadowolony, ale trochę powinni PP. Naucz. występować jednak surowiej, gdyż dzieci za mało mają dyscypliny. Gdyby była większa dyscyplina, toby się więcej bały i uczyły.“ (Kolejarz, 3 dz.)

„Jestem zadowolony, tylko trzcina nie zaszkodzi w danych wypadkach, jak: złodziejstwo, stawianie się przeciw nauczycielowi i wielkie zuchwalstwo. Tylko trzeba dobrze dociec prawdy, bo dzieci czasem lubią kłamać i winę na innych zwać.“ (Robotnik, 4 dz.)

„Obecne wychowanie dzieci idzie z prądem czasu, tylko ze względu na masę dzieci stłoczonych w jednej klasie — pedagogzy, mimo największych wysiłków ze swej strony, nie mogą podolać nałożonym na nich zadaniom ze względu na różnorodność typów dziecięcych, zależnych od sposobu ich wychowania domowego.“ (Rest., 3 dz.)

„Z środków wychowawczych — tak, jestem zadowolony. Karność i dyscyplina dają dużo do życzenia. Dzieci nie znają sposobów uszanowania i pozdrawiania osób starszych. Dzieci na drodze publicznej, na placu szkolnym — kłócą się, bójki prowadzą, klną. Jest to wina nauczycieli.“ (Szereg. P. P., 2 synów.)

„Sposób wychowania b. dobry, karność też, lecz co do prestiżu, to dzieci sobie szkołę lekceważą, gdyż nie boją się nauczycielstwa.“ (Kupiec, 3 dz.)

„Owszem, w ogólnych zarysach — tak, jednak wychowanie szkolne nie powinno być skoszarowane i brane pod kąt martwego schematu. Należy systematycznie przeciwdziałać szkodliwym wpływom ulicy, brukowej prasy i lektury.“ (Przemysłowiec, 3 synów.)

Jak więc widać, zastrzeżenia ze strony rodziców pod adresem szkoły są uzasadnione dość szeroko i wypowiedzi na ten temat są obfite. Zastrzeżeń tych w największym %cie nie skąpią szkole urzędnicze i wolne zawody (7,6%), następnie rzemieślnicy (6,3%), robotnicy (5,2%) i górnicy (5,1%). Rolnicy nie podają zastrzeżeń, ale od razu wyrażają niezadowolnienie ze szkoły (15,8%). Niezadowolonych również dużo jest wśród robotników (prawie 15%), „innych“ (15%), rzemieślników (13,2%), górników (12%). Niezadowolenia wypływają z podobnych przyczyn, jak i zastrzeżenia.

„Z używanych środków wychowawczych nie jesteśmy zadowoleni, ponieważ zamiast dzieci karać normalnie trzcina, to się im daje złe klasy (oceny) tak, że dziecko ma popsutą karierę na przyszłość i niechęć do dalszej nauki. Dzieci karać i jeszcze raz karać.“ (Funkcj. poczt., 5 dz.)

„Nie. Przede wszystkim za mało zwraca się w dzisiejszych czasach uwagi na warunki i stosunki domowe i najbliższego otoczenia ucznia. Również nauczanie nie idzie w należytych kierunkach, traktuje się je powierzchownie.“ (Pracownik, 3 synów.)

„Nie, bo dzieci są strasznie rozwyrzzone na drodze, w kościele, wobec starszych; nie boją się nauczycieli, wyśmiewają się z nich.“ (Rob., 7 dz.)

„Nie jestem zadowolony, bo dzieciom w szkole trzeba przycinać na skórze, to będą lepsze.“ (Cieśla, 5 dz.)

„Nie, bo nie biją.“ (Bez pod. zawodu, 7 dz.)

„Nie jestem zadowolona, bo mało nauki ręcznej np. robienia pończoch na drutach.“ (Masz., 3 dz.)

„Nie, dlatego, że dzieci nie są w szkole karane.“ (Kowal, 2 dz.)

„Myśm byli za pruskich czasów ostro karani, więc wyrośli z nas ludzie poważni, a teraz dzieci kpią ze starszych ludzi i wyśmiewają się. Z tego młodego pokolenia będą sami rabusie, jak nie będą bardziej karani.“ (Robotnik, 2 dz.)

„Nie, bo jak się czasem przyjrę, to widzę, że dzieci nie bardzo respektują nauczyciela i jakóż mają przed innymi to czynić? Jakie wychowanie w szkole, takie Państwo.“ (Górnik, 4 dz.)

„Niezupełnie, a jako powód podaję: dużo swobody, a mało nauki. Zanik wiadomości naukowych po opuszczeniu szkoły posuwa się zastraszająco i jeżeli bieg tego koła władze szkolne nie przy hamują, to w niedalekiej przyszłości Ojczyzna będzie miała obywateli zarozumiałych a głupich.“ (Urzędnik, 4 dz.)

„Metod obecnej szkoły niebardzo rozumiem, a właściwie nie widzę ich i rezultatów dopatrzeć się nie mogę. W metodach wychowania i nauczania widzę bezmierny chaos, rozbieżność i niestałość, co bynajmniej nie wpływa na ugruntowanie i umocnienie charakterów.“ (Urz. biur., 4 dz.)

„Chcąc być szczerem, byłbym zmuszony do krytyki obecnych sposobów wychowania i używanych środków karności w szkole. Sam chodziłem 10 lat do szkół, mam to przekonanie, że nauczyciel mając około 40 dzieci w klasie, ma naprawdę los nie do pozazdroszczenia, tym bardziej, gdy jest zmuszony indywidualnie postępować z każdym uczniem, gdyż każde dziecko prawie inaczej postępuje.“ (Fabrykant, 2 dz.)

„Nie jestem zadowolony, bo dzieci w szkole robią, co im się podoba. Z takich dzieci nic nie będzie, bo w domu też tak chcą, jak i w szkole.“ (Rob., 5 dz.)

„Zauważa się bardzo często, że dzieci zaniedbane przez rodziców i nie karane chłostą w szkole, nawet za większe wybryki — wyrastają na stuprocentowych szkodników społeczeństwa.“ (Kup., 14 dz.)

„Nie podoba mi się koedukacja w szkołach, stąd o karność trudno, szczególnie gdy dzieci nie wnoszą do szkoły poszanowania władzy.“ (Urz., 1 córka.)

„Za mało nauki, a za dużo wolnego czasu i swobody. Więcej zadawać do domu. Gdy będzie więcej zajęty w domu, to będzie mniej-
sze przemęczenie nauczycieli, bo rodzice mają 2—6 dzieci, a nauczyciel do 60 dziennie.“ (PP., 1 syn.)

„Dzieci wychodzą ze szkoły i zachowują się na drodze, jak stado owiec w oborze; nie mają żadnego uszanowania dla starszych i trudno przejść koło nich.“ (Górn., 2 córki.)

Wszystkie powyższe wypowiedzi z grupy głosów niezadowolonych ze szkoły, wymieniają zgodnie jako powody niezadowolonia: złe zachowanie się dzieci w szkole i poza szkołą, rozluźnienie karności w szkołach, zbytnia, ich zdaniem, swoboda, brak chłosty i ostrego rygoru, słabe wyniki w nauce, a tu i ówdzie mówi się także o chaosie metod, przeroście sportu i nadmiarze wolnego czasu. Charakterystyczne jest przy tym, że rodzice są skłonni winę tych przykrych zjawisk, zwłaszcza złego zachowania się młodzieży, przypisać nauczycielom i szkole. Niektórzy otwarcie to wypowiadają. Są jed-

nak i tacy, którzy skutków niedomagań szkolnych dopatrują się w przeludnieniu klas, przemęczeniu nauczyciela, braku wychowania rodzicielskiego i i. Dwie odpowiedzi zaledwie znaleźliśmy takie, których autorzy nie zadowoleni są ze szkoły z powodu stosowania kary cielesnej.

„Co do metod, stosowanych w szkole jestem w zupełności niezadowolona — pisze żona kolejarza — bo uważam za niestosowne bicie dzieci. Do tego ma prawo jedynie matka i ojciec.“

To powiedzenie jest charakterystyczne, zwłaszcza, że spotykamy je często — jak się niżej wykaże — w odniesieniu do kary cielesnej w ogóle, a stosowanej w szkole w szczególe. Podkreślić należy przede wszystkim to, że rodzice nie wyczuwają związku przyczynowego między stosowaniem kary cielesnej w domu, a jej zjawianiem się w szkole. Nie tylko rozgrzesza się pod tym względem rodziców, ale nawet twierdzi się, że rodzice mają prawo karania i powinni karać — byle kto inny tego nie czynił. Trudno wywnioskować, na jakich podstawach rodzice przywłaszczają sobie prawo kary chłosty? Czy dlatego tylko, że są rodzicami? Na te pytania nie znajdujemy odpowiedzi uczestników ankiety. Drugi z wspomnianych głosów w tej sprawie inaczej motywuje niezadowolenie ze szkoły:

„Nie jestem zadowolony ze stosowania dotychczas jeszcze przez niektórych panów dyscypliny niemieckiej.“ (Ślus., 5 dz.).

Trzeci głos w grupie niezadowolonych nie dotyczy karności, lecz spraw materialnych. Mianowicie robotnik z L. (3 dzieci) nie jest ze szkoły zadowolony, bo jego dziecko „nie otrzymuje nic“. Ten głos też jest ciekawy. Spotykało się takich więcej wśród robotników, a zwłaszcza bezrobotnych. Ci uzależniają pożytek ze szkoły, z jej metod, zainteresowanie się nią, ba — nawet własne ustosunkowanie się do dziecka od tego, czy dzieci w szkole dostają coś, czy nie. Objaw ten wpływa ujemnie na atmosferę pracy w szkole. Kilku odpowiadających stwierdziło, że zadowolenia lub niezadowolenia ze szkoły nie mogą określić, gdyż ani metod, ani pracy szkolnej nie znają. Jeden z rodziców wymienia, jako powód wstrzymania się od wypowiedzi na to pytanie, „tajemnicę klasową“.

Na ogół te opinie o szkole i jej poczynaniach, zarówno pozytywne, jak i negatywne świadczą, że rodzice, przynajmniej ci, którzy odpowiedzieli na ankietę, interesują się szkołą. Jak sobie tłumaczą zjawiska życia szkolnego i jaki jest ich stosunek do różnych zagadnień ze szkołą związanych, np. do kar cielesnych, to już jest inna sprawa. Faktem jest, że rodzice o szkole dużo nam powiedzieli, a w wielu wypadkach spostrzeżenia ich są bardzo trafne. •

Poglądy rodziców na stosunek starszych do dziecka.

Niejednolite są zapatrywania rodziców na metody postępowania z dzieckiem. Niejednolitość ta dotyczy nie tyle zagadnienia czy ostro, czy łagodnie postępować z dziećmi, ile raczej w jakich wypadkach postawa wychowawców ma być bezwzględna, nieubłagana karcąca i wymagająca, a kiedy łagodna, ustępliwa, wyrozumiała. Jedni uzależniają odnośne stanowisko wychowawców od wieku dziecka, płci, zdolności, inni od wykroczeń lub posłuszeństwa i uległości, a jeszcze inni patrzą na te sprawy przez sytuację życiową własnego zawodu.

Wyniki w tym zakresie ujęliśmy razem zarówno te, które były odpowiedzią na pytanie: co lepsze w ogóle w wychowaniu (ostro, czy łagodnie) jak i te, które odnosiły się li tylko do poczynąń wychowawczych w szkole.

Co korzystniejsze w wychowaniu?

Zawód rodziców		Rolnicy	Rolnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieś- nicy	Niżsi funk- cjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupcy	Inni	Ogólnie
Ostra dyscypl. i rygor	Ilość odpow.	10	87	66	58	75	25	14	38	373
	% „	26,3	28,6	24,5	33,3	29,4	19	26,4	23,7	26,9
Łagodn. wyrozum- iałość i inne	Ilość odpow.	11	105	89	52	82	42	15	52	451
	% „	28,9	34,6	33,2	30	32	34	28,3	32	32,6
Złoty środek	Ilość odpow.	13	66	80	43	82	55	19	34	392
	% „	34,3	21,7	29,7	24,7	32	41,7	35,8	21,2	28,3
Brak odpow.	Ilość odpow.	4	46	34	21	17	7	5	36	170
	% „	10,5	15,1	12,6	12	6,6	5,3	9,5	23,1	12,2
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% „	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 12.

W ogólnym ujęciu — wyniki te pokrywają się z sobą w motywacji i przykładach konkretnych. Natomiast w ujęciu procentowym różnią się nieco zarówno w obrębie poszczegól-

nych zawodów, co zresztą zaznaczyło się również przy innych zagadnieniach, jako przy rozstrzygnięciu, jak postępować w ogóle (tab. nr 12), a jak postępować w szkole (tab. nr 13). Porównanie tych dwu zestawień wskazuje, że większa ilość głosów padła za tym, aby w szkole stosować ostry rygor i dyscyplinę (32,5%) niż za tym, czy rygor w ogóle w wychowaniu jest skuteczniejszy i więcej pożądaný (26,9%). Odwrotnie jest z łagodnością. Zdaniem odpowiadających — łagodność jest lepsza (32,6% głosów jest za nią), ale w szkole woleliby mieć jej mniej (22,6% głosuje za nią w szkole). Natomiast 30,5% głosów oświadcza przy tym, że w szkole winno się stosować nie łagodność przesadną, ani zbyt ni rygor, lecz pośrednie, umiarkowane metody, indywidualnie stosowane, konsekwentnie i nieustępliwie wymagające pracy, skrupulatności i dokładności, chociaż z wyrozumieniem i serdecznym oddaniem się młodzieży. „Wyrozumiałą dyscyplinę i konsekwentne, rozumne wymagania, lecz nie ustępliwosć; tę uważam za zgubną w wychowaniu szkolnym“ — powiada jedna z odpowiedzi. Można by więc powiedzieć tak — określając stosunek wypowiedzi na powyższe pytania (tab. nr 12 i 13): W wychowaniu dzieci korzystniejsze są łagodność i wyrozumienie (451 odpowiedzi, tj. 32,6% oraz „złoty środek“ metodycznego postępowania (392 odpowiedzi tj. 28,3%) aniżeli rygor i surowa dyscyplina (373 tj. 26,9%), natomiast w szkole należy stosować przede wszystkim ostry rygor i dyscyplinę (449 odpowiedzi tj. 32,5%), następnie złoty środek (423 odpowiedzi tj. 30,5%) a najmniej łagodności i ustępliwosć (314 odpowiedzi czyli 22,6%). Widocznie zatem uczestnikom ankiety taki stosunek podziału sposobów postępowania z dziećmi w szkole podyktowało słuszne wyczucie, że dziecko w grupie, w gromadzie klasowej przybiera postawę często zupełnie inną niż w domu lub poza szkołą. Należy zwrócić szczególną uwagę na tę trzecią grupę sposobów wychowawczych tj. „złoty środek“, którego nie przewidywały pytania ankietowe, lecz wypłynął on przy zestawieniu wyników. Jego zjawienie się jest cenne, gdyż świadczy, iż około 30% odpowiadających rozumie, że w wychowaniu nie był by możliwy jeden szablon: ostro lub łagodnie bez reszty, lecz, że konieczne, przy pewnych stałych zasadach, indywidualizowanie metod zależnie od dziecka, jego uzdolnień, warunków materialnych i kierunku wychowawczego w domu. Nasi rodzice właśnie tę okoliczność podkreślają. Niestety nie wszyscy są tego zdania — z przyczyn znanych już z dotychczasowych rozważań: poziomu umysłowego, kulturalnego i społecznego odpowiadających. Rzemieślnicy (38,4%), niżsi funkcjonariusze (37,5%) i kupcy (35,8%) — częściej niż inni — pragną w szkole, a nawet w ogóle w wychowaniu więcej rygoru i zdecydowanej, bezwzględnej dyscypliny, aniżeli złotego środ-

ka, a zwłaszcza łagodności i ustepliwości. Natomiast urzędnicy, rolnicy i częściowo robotnicy są raczej za złotym środkiem i łagodnością, niż za rygorem. Ci ostatni z tego powodu, że „w domu dość go bieda bije, dość praca go męczy“, to w szkole należy mu ulżyć w zajęciach, a nawet braków nie widzieć, aby tylko wracał do pomocy rodzicom jak najrychlej i nie „marnował czasu“. Oczywiście inaczej jest, gdy chodzi o karność, posłuszeństwo itp. — wtedy — kary cielesne. W tym miejscu nasuwają się zastanawiające spostrzeżenia, zwłaszcza gdy się porówna zestawienie nr 12 i 13, ilustrujące poglądy na problem: ostro czy łagodnie z wykr. 9 (stosowanie kar cielesnych w domu — 66,5%), oraz z wykr. nr 14 (zalecane w szkole kary cielesne — 60,8%), a wreszcie z wykr. nr 8 (zadowolenie z dzieci i z własnych poczyniń wychowawczych w 80%). Zauważa się mianowicie dużą różnicę w żądaniu kar cielesnych dla szkoły i stosowaniu tychże w domu, a poglądami na stosowanie rygoru i bezwzględnej dyscypliny w wychowaniu w ogóle. Można to zjawisko wytłumaczyć: po pierwsze — rozbieżnością między teoretycznymi poglądami, a codziennością praktyki, po wtóre — wysokim procentem kar cielesnych (około 60%) żądanych dla szkoły i około 70% stosowanych w domu — pokrywa się to z poglądami w obu grupach, tj. ostrego rygoru (32%) i złotego środka (30%) razem. W tym ostatnim wypadku rodzice byłiby zgodni w tym, co mówią, z tym co czynią sami i co każą czynić w szkole. Takie tłumaczenie jest możliwe, bo grupa wypowiedzi „złotego środka“ — dlatego powstała, że nie można jej było wliczyć do grupy łagodnych oddziaływań, gdyż zawierała wskazania ostrych metod i dyscypliny tylko z uwzględnieniem pewnych okoliczności ich stosowania. Równocześnie jednak tłumaczenie to jest niepewne, aby je zidentyfikować z grupą bezwzględnie ostrych metod, gdyż właśnie zastrzeżeniami w sprawie praktycznego ich stosowania zostały one złagodzone.

Dok. nast.

Recenzje

Bronisław Malinowski. *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*. (Miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z wysp trobriandzkich Brytyjskiej Nowej Gwinei.) Słowo wstępne: Havelock Ellis, przekł. Andrzej Waligórski i Józef Chałasiński. Nakł. Wydawn. J. Przeworskiego, Warszawa 1938, str. LI+504, 97 ilustracji.

Ukazało się w wydaniu polskim słynne dzieło Bronisława Malinowskiego, pochodzącego z Krakowa prof. Un. w Londynie, wybitnego uczonego w dziedzinie antropologii, etnografii i socjo-

logii, wzbudzając oczywiście zrozumiałe zainteresowanie nie tylko w sferach ściślejszemu zainteresowanych kół uczonych, lecz także w szerszych warstwach inteligencji. Jest to bowiem dzieło przełomowe w literaturze światowej. Havelock Ellis podkreśla w swej przedmowie do wydania angielskiego, że jest to pierwsze dzieło, obejmujące całokształt życia seksualnego grupy tzw. ludzi dzikich, ukazujące je na tle całokształtu stosunków społeczno-gospodarczych tudzież życia duchowego tej grupy i uwzględniające w całej pełni złożoność natury ludzkiej.

Tytuł może zmylić czytelnika. Toteż autor wyjaśnia go w swej przedmowie do I wyd. angielskiego, zaznaczając, że „płeć — w najszerszym znaczeniu, w jakim została użyta w tytule niniejszej książki — jest raczej siłą fizjologiczną i kulturalną, niż czysto fizycznym związkiem dwojga osobników“. Książka obejmuje więc nie tylko sprawy płciowości w ściślejszym tego słowa znaczeniu, jak: życie płciowe dzieci i młodzieży, instytucję małżeństwa, wierzenia i praktyki związane z płodzeniem, ciążą i porodem, formy obcowania płciowego, życie miłosne i psychologię tego życia, erotykę w snach, mitach, podaniach, folklorze, żartach itp., lecz także ustrój społeczny, stanowisko kobiety i mężczyzny w życiu plemiennym, podłoże ekonomiczne, kulturę codzienną, higienę, magię różnych dziedzin życia (zaklęcia czarodziejskie) itd.

Autor przebywał w latach 1914—1918 z ekspedycją naukową w nowej Gwinei, gdzie studiował kulturę Melanezyjczyków zwłaszcza tubylców wysp Trobriandzkich w pobliżu wschodniego wybrzeża kraju. Spędził tam dwa lata, współżyjąc z ludnością, obserwując jej życie z bliska i informując się, po dokładnym wnikięciu w ich język, u inteligentniejszych krajowców o różnych jego dziedzinach. Po dziele pt. „Argonauts of the Western Pacific“, obrazującym charakterystyczny system wymiany towarów u Trobriandczyków na szerokim tle kulturalnym (1922), wyszło mniejsze dzieło o ich życiu seksualnym, podobnie skonstruowane, następnie zaś dalsze dzieła jak „Magic, Science and Religion“, „Mythe in Primitive Psychology“, „Crime and Custom in Savage Society“, „The Father in Primitive Psychology“, „Sex and Repression in Savage Society“ itp. pomniejszych prace.

Autor wychodzi z założenia, że „poznawanie obcej kultury przypomina naukę obcego języka; naprzód asymilacja i surowe tłumaczenie, pod koniec całkowite oderwanie się od pierwotnego środka pomocniczego i kompletne opanowanie nowego“ (str. XXIII). Punktami wyjścia są więc paralele między instytucjami kultury „białej“ a melanezyjskiej. Przez stopniowe wnikanie w elementy obcej kultury, wczuwanie się w sposób myślenia krajowców i zrozumienie odrębności ich wierzeń i obyczajów tworzy sobie badacz obraz całości. Podając go czytelnikowi, tłumacząc niejako obcą kulturę na „język“ europejski, nie wszystko może podać wiernie. Tym mogą się tłumaczyć niedokładności

obrazu. Poza tym świadom jest autor słabych miejsc swych prac, polegających na braku lub na niewystarczającej dokumentacji, sam też wskazuje niejednokrotnie takie miejsca. Są tu skutki wielkich trudności badań terenowych. Dokładna analiza metody badań, przedstawionej przez autora w drugiej przedmowie i określonej jako „metoda funkcjonalna“, interesuje socjologa czy etnografa-specjalistę. Czytelnika-niespecjalistę interesują raczej same wyniki badań w omawianej dziedzinie, przedstawione przez autora niezwykle jasno, pogodnie, przystępnie i plastycznie ilustrowane ponad to licznymi zdjęciami fotograficznymi z życia „dzikich“.

Trudno przedstawić je w omówieniu takiej książki in extenso. Trudno też ograniczyć się do kilku „sensacji“ o posmaku pornograficznym, wyłowionych z całości gwoździ uciechy szukających ich czytelników. „Sensacje“ te bowiem muszą być rozpatrywane w związku z całością przedstawienia. Spróbujmy więc tylko dla przykładu przedstawić kilka momentów, interesujących ze stanowiska socjologii wychowania, jako wiedzy nam najbliższej.

Spółczesność trobriandzka jest matrylinealna. „Matka jest tutaj jedyną osobą, od której wywodzi się pochodzenie, pokrewieństwo oraz wszelkie inne związki społeczne.“ Łączy się ten ustrój z poglądem, „że jedynie i wyłącznie matka wytwarza ciało dziecka, ojciec natomiast nie odgrywa tu żadnej roli“. Dziecko jest wedle tego poglądu tej samej substancji, co matka, gdyż z jej ciała wychodzi, między ojcem natomiast a dzieckiem nie ma żadnego fizycznego związku. Odnośnie rozmowy autora i innych białych nie zdołały przekonać tubylców o fakcie istnienia związku ojcostwa fizycznego. Poczęcie dziecka tłumaczą działaniem sił pozaludzkich; dzieci-duchy wcielają się w ciało matki, wchodząc w nie przez głowę lub pogląd częstszy) przez pochwę, bez pomocy mężczyzny. Rola stosunku płciowego polega tylko na otwarciu (rozszerzeniu) pochwy, przez którą potem dostaje się dziecko-duch do ciała matki. Na tej zasadzie istnieje właściwe pokrewieństwo tylko w linii matki i stanowisko społeczne dziedziczy się również tylko w tej linii: z mężczyzny przechodzi więc ono na dzieci jego siostry. Ojciec — to mąż matki, a dla dziecka to opiekun, obowiązany do materialnej i moralnej opieki nad dzieckiem, na równi z matką. Nie ma więc podziału ról, zwykłych w przeciętnej rodzinie europejskiej: ojciec stara się o pracę i utrzymanie, matka o dom i dzieci. Ojciec trobriandzki troskliwie opiekuje się dzieckiem wspólnie z matką (zasada równości płci). Stąd wyprowadzają krajowcy bliski stosunek ojca do dziecka i obowiązek do wdzięczności wobec ojca, choć ten nie jest krewnym, lecz „obcym“: „ponieważ ojciec dziecko pieści“, „ponieważ jego ręce były zbrukane ich kałem i moczem“ (str. 16). Autor podkreśla też powszechną serdeczność, z jaką ojcowie spełniają swe obowiązki. „Całymi godzinami potrafi ojciec nosić dziecko na rę-

kach i patrzeć na nie oczyma pełnymi takiej miłości i dumy, jaką rzadko widuje się u europejskich ojców“. Stąd wynika wzajemne przywiązanie ojca i dzieci mimo nieuznawania ich związku fizycznego.

Stosunek dzieci i rodziców omawia autor tylko mimochodem. Podkreśla dużą swobodę i niezależność dzieci, brak jakiegoś wyraźnego rygoru domowego i wyjątkowość kar stosowanych przez rodziców wobec dzieci: „Rodzice trobriandzcy traktują dzieci, jak sobie równe, nie oczekując od nich jakiegoś wyraźnego posłuszeństwa“. Swoboda taka sprzyja wytwarzaniu się samoistnej społeczności dziecięcej, która stanowi niezależną grupę (str. 14), obejmującą dzieci od lat 4—5 aż do okresu pokwitania. Społeczność ta kieruje sama swoim trybem życia, a nierzadko przeciwstawia swoją wolę woli starszych i to ze skutkiem dodatnim dla siebie. Autor zbierał swe materiały o życiu dzieci bezpośrednio w grupie dziecięcej, szanując ducha ich zabaw i gier i zdobywając w ten sposób dużo cennych informacji. Liczne wzmianki w tekście i szereg ilustracji dają czytelnikowi pojęcie o współżyciu tej społeczności dziecięcej.

Szczególną uwagę poświęca autor, stosownie do założenia książki, problemowi płciowości u dzieci i młodzieży, łączącemu się ściśle z problemem wrastania młodej generacji w cały system prawa plemiennego i kulturę życia codziennego. W zakresie płci mają dzieci zupełną swobodę. Toteż „w tajniki erotyki wprowadzają się nawzajem w sposób bezpośredni w bardzo wczesnym wieku“ (str. 46). Ponieważ ani autorytet starszych, ani też żaden kodeks moralny, z wyjątkiem specjalnych tabu plemiennych, nie działa tu hamująco — zatem jedynie stopień ciekawości, dojrzałości fizycznej, temperamentu czy zmysłowości wpływa na to, w jakim stopniu dzieci oddają się rozrywkom o charakterze seksualnym“ (str. 47), znajdując wiele do tego sposobności podczas licznych zabaw, gier i wspólnych wycieczek. Dorośli uważają takie zachowanie się dzieci za zupełnie naturalne i traktują różne zabawy i wybryki seksualne dzieci żartobliwie, uważając „zabawy“ w „kayta“ (spółkowanie) za niewinną rozrywkę. Są to faktycznie u dzieci młodszych zwykłe zabawy o charakterze naśladowczym (w „stawianie domu“, w „ojca i matkę“ itd.), u starszych przekształcają się te zabawy z czasem w rzeczywiste stosunki płciowe, tolerowane jednak z wyrozumiałością przez starsze pokolenie. Autor umiejscawia początek życia seksualnego u dziewcząt między szóstym a ósmym rokiem życia, u chłopców między dziesiątym a dwunastym.

Życiu miłosnemu młodzieży poświęca autor wiele miejsca. Europejczyk ze zdziwieniem wynioskuje z opisów autora, że ci „dzicy“ młodzieńcy i te dziewczęta nie różnią się bynajmniej wiele w swych przeżyciach erotycznych od młodzieży europejskiej czy amerykańskiej; mimo możliwości bezpośredniego zaspokajania popędu seksualnego miłosne przeżycia ich są równie

skomplikowane i o równie wybitnym znaczeniu dla struktury całego ich życia osobistego i społecznego, jak u nas. Młodzież tworzy obok społeczności dziecięcej i społeczności starszych trzecią społeczność, rozpadającą się jednak wyraźnie na grupę męską i żeńską, trzymające się zwykle z osobna, mające jednak dużo sposobności zwyczajowych do grupowego i jednostkowego spotykania się ze sobą. Młodzież ta żyje prawie bez troski. Nie ciąży na niej żadne większe obowiązki. W pracach starszych bierze udział tylko dobrowolnie. Nie jest skrępowana też szeregiem tabu, ani też tak ważną w życiu dorosłych magią. Toteż, dużo mając czasu i swobody, wyżywa się ta młodzież silnie w dziedzinie erotycznej, nawiązując stosunki miłosne wedle upodobania. Jest to okres przejściowy między traktowanymi jako zabawy wybrykami seksualnymi lat dziecińczych a związkami trwałszymi, poprzedzającymi małżeństwo. Z czasem bowiem miłości młodzieńcze przeradzają się w silniejsze, dłużej trwające związki, będące okresem próby „siły wzajemnego przywiązania i dopasowania usposobień“, a uważane w społeczności tubylców za zapowiedź małżeństwa. Jest to, w znaczeniu europejskim okres zaręczynowy z tą różnicą, że obcowanie płciowe w tym okresie jest zwyczajowo dopuszczane i odbywa się też w specjalnie dla takich par urządzonych chatach, tzn. domach kawalerów, gdzie schodzą się one, gdy chcą być same; poza tym mieszkają kochankowie także u swych rodziców.

Instytucję małżeństwa omawia autor szczegółowo, jako naturalną podstawę całego ustroju społecznego w każdym społeczeństwie. Nie tu miejsce na streszczanie dalszych wyników badań autora. Stwierdzić tylko trzeba monogamiczność tego małżeństwa (jedynie tzw. wodzowie mają zwyczajowe zezwolenie na poligamię, co się łączy z ekonomicznym znaczeniem małżeństwa i politycznym stanowiskiem wodza) i surowość etyki małżeńskiej, obowiązującej małżonków we wzajemnym ich stosunku i wobec innych. Autor przytacza różne wypadki konfliktów małżeńskich na tle wiarołomstwa, dowodząc złożoności życia psychicznego tych pozornie dzikich, prymitywnych ludzi.

Warto wspomnieć jeszcze o istnieniu dzieci nieślubnych i ich stanowisku w społeczności. Są to dzieci kobiet niezamężnych, nie posiadające ojca-opiekuna (a nie z powodu u nas uznanego, tj. z powodu poczęcia pozamałżeńskiego) są one na ogół pogardzane. Powód wyjaśnia autor dokładnie, dochodząc do ujęcia go w zdanie: „Kobieta z dzieckiem a bez męża stanowi grupę społeczną niekompletną i anormalną...“ Normalną bowiem komórką społeczną jest rodzina. „Socjologiczna rola ojca jest ustalona i określona bez żadnej znajomości jej fizjologicznego charakteru“ (str. 170).

Nie będziemy tu podawali wielu innych wyników badań autora, dotyczących techniki miłosnej, moralności seksualnej, wpływu erotyki miłosnej na mowę, obyczaje towarzyskie, poda-

nia i opowieści itd. Ujmuje je autor w sposób tak interesujący, iż książkę czyta się jak zajmującą a na wysokim poziomie artystycznym stojącą powieść. Na przestrzeni całego swego wykładu stara się autor ująć, jak sam zaznacza (str. 235), nie tylko pewną normę średnią ludzkiego zachowania się, lecz także zaznaczyć wyjątki i odchylenia tolerowane tylko przez społeczność lub nawet potępiane, lecz jednak dzięki słabości natury ludzkiej istniejące. W tej dziedzinie są badania znacznie trudniejsze, niż w dziedzinach instytucji normalnych, wyniki też mniej pewne.

W całej książce uderza czytelnika niezwykła skromność autora, który we wielu miejscach nie waha się zaznaczyć swej niewiedzy lub niepewności. (Ciekawe uwagi o pracy badawczej etnografa na str. 236—238.) Cechuje go też wybitna zwięzłość w wyrażaniu się; w niejednym miejscu żałuje czytelnik, że badacz nie podaje dalszych jeszcze dowodów, albo, że tak krótko omówił swoje wnioski. Co jednak najbardziej pociąga czytelnika — to wysoka kultura wewnętrzna autora, to jego bynajmniej nie wyniosła, lecz ludzka, serdeczna wyrozumiałość na wszystko, co ludzkie, arcyłudzkie. Stara się nie tylko zrozumieć strukturę duszy jednostki i strukturę społeczności obcej, którą bada, lecz także wczuć w tę duszę, różniąc się tym od wielu dzisiejszych uczonych, operujących wprawnie skalpelem nauki, lecz zaniedbujących to, co najważniejsze: **człowieczeństwo**.

Dla społecznika i pedagoga ma ta książka wybitną wartość: nie tylko zaznajamia z egzotyczną a jednak bliską nam, jako ludziom kulturą, lecz przede wszystkim uczy, jak się ustosunkować należy do problemów osobowości ludzkiej jako jednostki i jako członka społeczności.

M. Friedländer.

Problemy psycho-pedagogiczne w czasopismach angielskich

Zależność inteligencji od zmienności przyrostu naturalnego wśród różnych warstw społecznych. Zagadnienie to rozpatruje w czasopiśmie angielskim *The British Journal of Educational Psychology* (T. VII) E. J. G. Bradford na podstawie zbiorowych badań, prowadzonych od lat 15 z górą na terenie W. Brytanii i St. Zj. Am. Pnc. W wyniku tych badań stwierdzono: a) znaczny przyrost urodzin dzieci o niskim stosunkowo poziomie inteligencji, b) duże różnice przeciętnej inteligencji wśród dzieci z różnych grup zawodowych, c) różnicę inteligencji wśród dzieci rodzin małych i dużych. Między inteligencją a liczebnością rodziny stwierdzono na podstawie badań testami Cattella zależność w stosunku odwrotnym. Na podstawie zaś spisu ludności z r. 1921 ustalono, że liczebność rodziny zmienia się zależnie od grupy zawodowej ojca. W grupach zawodowych, w których przeważają duże rodziny, rodzi się stosunkowo duży odsetek dzieci o niższej inteligencji. Płodność rodziny wiąże się z tradycją danej grupy zawodowej i stąd zwiększenie lub zmniejszenie średniej inteligencji społeczeństwa zależy od stosunku między ogółem ludności a grupami zawodowymi.

Spadek przyrostu naturalnego w Anglii w ostatnich 60 latach ujawnił się najsilniej w grupach wolnych zawodów i wśród pracowników umysłowych, słabiej w grupach robotników kwalifikowanych, a najslabiej w grupie robotników niekwalifikowanych. Według spisu ludności z r. 1921 przypada na rodzinę w grupie wolnych zawodów średnio 1,5 dzieci, w grupie handlowców i urzędników — 1,6, w grupach robotników kwalifikowanych — 2,0, niekwalifikowanych — 2,4 dzieci. Statystyka angielska określa przeciętną liczebność rodziny urzędniczej na 3 osoby, rodziny robotnika kwalifikowanego na 4 osoby, a niekwalifikowanego na 5 osób.

Biorąc pod uwagę zależność inteligencji dzieci od liczebności rodziny, badano skutki przyrostu naturalnego ze względu na przeciętny poziom inteligencji ogółu ludności i stwierdzono przyrost elementu o niższym poziomie intelektualnym w społeczeństwie. Na podstawie badań testami Cattell'a stwierdzono, że w grupie wolnych zawodów 3,0% zbadanych wykazał maksymalny I. I. średnio 142, w grupach handlowców i urzędników 29,2% I. I. 124, w grupie robotników kwalifikowanych 38,5% I. I. 103, w grupie niekwalifikowanych 28,7% I. I. 82. Średnia inteligencji wśród ludności miejskiej jest wyższa w porównaniu z inteligencją ludności wiejskiej. Ludność wiejska wykazuje natomiast większą rozpiętość inteligencji.

Wyniki przeprowadzonych dotąd badań dowodzą istnienia zależności: a) między wielkością rodziny a zawodem ojca; b) między liczebnością rodziny a przeciętnym poziomem inteligencji; c) między poziomem inteligencji dzieci a zawodem ojca rodziny; d) między średnią płodnością danej grupy zawodowej, a przeciętnym poziomem inteligencji dzieci należących do tej grupy. Związki pod b) i d) pozostają — jak wynika z badań angielskich i amerykańskich — w stosunku odwrotnym. Czy istniejące różnice przyrostu naturalnego wśród różnych grup zawodowych mogą spowodować obniżenie się przeciętnego poziomu inteligencji ogółu społeczeństwa? W obecnym stanie badań odpowiedź na to pytanie byłaby przedwczesna. Wchodzi tu bowiem w grę jeszcze takie czynniki, jak dziedziczenie cech psychicznych, uprzywilejowanie dzieciom sfer gospodarczo słabszych korzystania z dóbr kulturalnych, poziom wychowawczy i naukowy szkoły, w których się kształcą dzieci różnych grup społecznych itp.

Typowe cele wychowania i ich praktyczność. W czasopiśmie *The British Journal of Educational Psychology* (T. VII) ogłoszono ankietę w sprawie praktyczności typowych celów wychowania uznawanych w szkolnictwie angielskim. Chodziło o stwierdzenie, który z celów wychowawczych uważany jest przez pedagogów angielskich za najbardziej praktyczny i najodpowiedniejszy w wychowaniu dzieci w okresie szkoły powszechnej. Kwestionariusz zawierający 28 różnych celów wychowania skierowano do nauczycieli angielskich (41 osób), szkockich (31 osób), do wychowawców nie uczących w szkole, ale zajmujących się zawodowo i teoretycznie pedagogią (32 osób), do studentów-absolwentów uniwersyteckiego studium pedagogicznego (48 osób).

Cele wychowania ujęto w trzy zasadnicze grupy: a) cele poznawcze, np. kształcenie zdolności obserwacyjnej, rozwój umysłu, kształcenie mowy i ekspresji, wyrobienie niezależności i bezstronności sądu, skierowanie naturalnych popędów dziecka na drogę aktywności fizycznej i umysłowej, przyswojenie najważniejszych wiadomości i poznanie odkryć naukowych; b) cele zawodowo-uitylitarne, jak przygotowanie do współzawodnictwa i zapewnienie powodzenia w życiu, do wyboru zawodu, do wyższych studiów; c) cele etyczne i społeczno-moralne, np. rozwój zdolności korzystania z wolnego czasu, budzenie zainteresowań w dziedzinie wielkich ideałów przeszłości i doby obecnej, kształcenie wytrwa-

łości, dzielności i uprzejmości, wychowanie religijne, kształcenie uczuć estetycznych, wychowanie społeczno-obywatelskie, rozwój poczucia lojalności i rzetelności (*fair play*) wobec drugich, znalezienie istotnej wartości i sensu życia.

Zebrano ogółem 152 odpowiedzi. Najwyższa ocena przypada celom etycznym, drugie z kolei miejsce zajmują cele poznawcze, a ostatnie cele zawodowo-utilitytarne. Spośród celów etycznych najwyższej wartościowane jest kształcenie poczucia lojalności i rzetelności, prawości (*fair play*) oraz kształcenie charakteru. Nisko na ogół wartościowane jest posłuszeństwo jako cel wychowania; wyjątek stanowią tu nauczyciele szkockcy, zajmujący stanowisko przeciwne. Religia uważana jest za cel mało praktyczny, niezbyt wysoką ocenę zwłaszcza w opinii studentów uzyskał też cel budzenia zainteresowań dla wielkich ideałów. Kształcenie uczuć wysuwają jako cel głównie teoretycy (grupa pedagogów i studentów), rzadko nauczyciele-praktycy.

Spośród celów poznawczych wysoko wartościują wszyscy z wyjątkiem grupy pedagogów-teoretyków kształcenie zmysłu obserwacji i uwagi. Kształcenie niezależności i obiektywizmu w sądzeniu cenią wysoko wszyscy z wyjątkiem grupy nauczycieli szkockich. Ci ostatni nie doceniają tych celów, które wyrabiają inicjatywę i oryginalność ucznia, cenią natomiast więcej bierność i posłuszeństwo oraz przyswojenie wiadomości. Spośród celów zawodowo-utilitytarnych wysoko oceniają odpowiadający przygotowanie do współzawodnictwa i zapewnienie powodzenia w obranym zawodzie.

Wartościowanie celów wychowania przez cztery wymienione grupy wykazało na ogół wysoki współczynnik korelacji (r) od 0,49 do 0,89; średnio $r = 0,66$. Stąd wynika, że tak silnie przez niektórych autorów podkreślana rozbieżność między teorią pedagogiczną a praktyką wychowawczą właściwie nie istnieje. Wyrobienie poczucia lojalności, rzetelności i prawości w postępowaniu, w ustosunkowaniu się wobec drugich, jako jeden z celów najwyższej wartościowany w wypowiedziach nauczycieli i pedagogów brytyjskich odpowiada też strukturze i charakterowi psychiki Anglików i Szkotów.

M. L.

Zapiski bibliograficzne

Encyklopedia Wychowania pod redakcją Prof. Dra Stanisława Łempickiego. Wydawnictwo Naszej Księgarni Z. N. P. Treść zeszytu 5 i 6: Eug. Piasecki. Higiena szkolna. — Miecz. Kreutz. Osobowość nauczyciela-wychowawcy. — J. Chałasiński. Zawód nauczyciela. — M. Dzierzbicka i Wł. Radwan. Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. — Włodz. Gałęcki. Nadzór szkolny. — J. Pieter. Osobowość ucznia. — Kaz. Sośnicki. Ocena pracy ucznia.

Ks. Dr Michał Klepacz. Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim. Katowice 1937. Nakł. Księgarni i Drukarni Katolickiej.

Maria z Colonna Walewskich Wielopolska. Obyczaje towarzyskie. Państw. Wyd. Książek Szkolnych we Lwowie. 1938.

Dr Jan Sztaudynger. Marionetki. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa.

Mieczysław Jeżewski. Przenoszenie obrazów na drodze elektrycznej i telewizja. Lektura z Fizyki z. 3. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1938.

Dr Andrzej Łastowiecki. Promienie Roentgena i ich zastosowania. Lektura z Fizyki z. 2. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1938.

MARIAN ODRZYWOLSKI.

Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika

Jesteśmy świadkami niezmiernie bujnego i wartkiego procesu przekształcania się całej psychiki ludzkiej. Proces ten ogarnia nie tylko sferę myśli, działania teoretycznego, ale wdziera się we wszystkie przejawy życia praktycznego. Nie pozostawił więc na uboczu i *wychowania*, które dzisiaj jest terenem ścierania się najróżnorodniejszych prądów i kierunków teoretycznych od empirycznych do czysto spekulatywnych, metafizycznych. W tym wirze myśli ludzkiej znamienitym rysem jest pogoń za jakimś nowym czynnikiem scalającym w sposobie ujmowania wszystkich zjawisk od ducha ludzkiego począwszy, poprzez życie aż do martwej przyrody. Nie brak w tym ruchu umysłowym i rysów sceptycznych i nawrotu do dawnych — zdawałoby się — już przebrzmiałych poglądów i głosów krytyki i momentów prawdziwie twórczych. Wśród tych usiłowań wycucie i powiązanie nurtujących współczesną duszę tendencji, do najlepiej zwartych, zamkniętych w sobie, można nawet powiedzieć wykończonych systemów należy *personalizm krytyczny* Williama Sterna, jednego z najpoważniejszych badaczy i myślicieli w zakresie filozofii, psychologii i pedagogiki, który nie tylko zajął wśród nich pierwszorzędne stanowisko, ale stał się ojcem duchowym panującym dziś w pedagogice pojęć, założeń teoretycznych i kategorii myślenia. Narzuca się więc nieodparcie pytanie, jaką wartość dla pedagogiki posiada filozofia personalizmu krytycznego. Odpowiedź na to pytanie jest celem niniejszych rozważań. Wymaga ona szczegółowego zaznajomienia się z głównymi założeniami i przesłankami jego filozofii, a następnie rozważenia wynikających z nich konsekwencji pedagogicznych.

I. Zasadnicze pojęcia i założenia personalizmu krytycznego.

1. Metafizyka: Osoba i rzecz jako dwa przeciwstawne sposoby ujęcia (aspekty) jednego i tego samego bytu substancjalnego; cechy istnienia osobowego: jednia wielkości, dążenie do celu, indywidualność, psychofizyczna obojętność (neutralność). Hierarchia bytów indywidualnych; immanentny charakter ich istnienia. Konwergencja. Pojęcie świata zewnętrznego; stosunek osoby do tegoż świata. — Psychologia: osobowość ludzka, jej formy rozwojowe; struktura, dyspozycja, akty, zjawiska; cechy osobowości: całość, głębia, znaczenie; pojęcie woli. Teoria wartości: osoba jako centralny punkt w procesie wartościowania; introcepcja; metoda dialektyczna w zastosowaniu do świata wartości.

Już w zaraniu twórczości naukowej Sterna wyraźnie zaznacza się skłonność do tłumaczenia zjawisk psychicznych przy pomocy jednoczącej zasady dynamicznej wręcz przeciwnej mechanistycznemu pojmowaniu świata, tak znamienemu dla nauk empirycznych, nie wyłączając psychologii. Stanowisko to Stern szczegółowo rozwinął i uzasadnił teoretycznie, tworząc zamknięty system filozoficzny, zwany przez niego samego personalizmem krytycznym, naprzód w trzech podstawowych dziełach pod wspólnym tytułem „*Person und Sache*“, z których pierwszy tom (pt. „*Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus*“ pojawił się jeszcze w r. 1906, ostatni zaś (pt. „*Wertphilosophie*“) w roku 1924, a następnie w syntetycznym dziele: „*Personalistik als Wissenschaft*“, które ukazało się w druku dopiero w 1930 r. Rzecz prosta, że w ciągu trzydziestu lat tworzenia i kształtowania się systemu poglądy autora dojrzewały powoli, ulegając z biegiem czasu pewnym odchyleniom od początkowej linii i uzupełnieniom, co jednak nie zmieniło zasadniczego kierunku pierwotnych pomysłów autora, a dzięki niezwykłemu jego talentowi w systematyzowaniu myśli, tudzież dzięki logicznej przejrzystości wykładu, teoretyczne podłoże jego filozofii staje się łatwe do ujęcia. Oryginalność i śmiałość poglądów Sterna dobitniej się zarysowuje w zestawieniu z poglądem na świat, jakim w spuściźnie pozostawił potężny rozwój nauk empirycznych. Złożyły się nań dwa kardynalne pojęcia: ewolucji i energii. Z jednej strony teoria ewolucji rozwijana przez Darwina, Wallace'a, Huxley'a, Weissmanna, Haeckla i innych siłą logiki faktów obala krok za krokiem ostatnie zapory idealistycznej filozofii. Wiekopomne dzieło Wöhlera: syntetyczne wytworzenie mocznika jeszcze z początkiem XIX w. a następnie przez polskiego uczonego J. Natanzona; sztuczna komórka Butschlego i badania Loeba zatęły granicę między światem martwym a żywym. Z drugiej strony szereg myślicieli takich, jak Helmholtz, Mayer, Ostwald i inni pojęciom energii i zasady jej stałości dali drugą niezni-

szczalną podstawę dla rozumienia wszystkich zjawisk przyrody. Te dwa zasadnicze pojęcia okazały się tak ważkimi w tworzywie naukowym, że — zdawało się — przy ich pomocy można przeniknąć wszystkie tajniki świata, życia i bytu. Cały wszechświat nabrał logicznej przejrzystości, zracjonalizował się i zobiektywizował. Nabrał charakteru rzeczowego¹; zeszedł do roli przedmiotu, dostępnego badaniu naszemu drogą rozumowej analizy. Wszystko, co tylko było dane naszemu doświadczeniu, poznaniu, można było rozłożyć na proste elementy składowe. Wszechwładnie panującą zasadą zdawała się być przyczyna, działająca z zewnątrz. Każde zjawisko, jako skutek określonych przyczyn — warunków zewnętrznych, było z góry zdeteminowane, dawało się przewidzieć. Klasyczne prawa mechaniki sformułowane jeszcze w XVII w. przez Newtona w zupełności wystarczały do syntetycznego odtworzenia w myśli powstania świata, jego istnienia, rozwoju i działania. Zapanowało przekonanie, że te kategorie myślenia, które doprowadziły do zracjonalizowania i zmechanizowania wszystkiego, wystarczą ludzkiemu umysłowi na wieczne czasy. Przenikały one powoli do coraz dalszych i szerszych dziedzin zjawisk, nie wyłączając nauk humanistycznych. Socjologia szukała oparcia w naukach przyrodniczych; psychologia przyjęła formę nauk eksperymentalnych; biologia usiłowała życie wtłoczyć w ramy mechanizmu; fizyka stała się wzorem ścisłości nauk empirycznych. Toteż umysł wyszkolony na empirycznych metodach myślenia skłonny jest przypuszczać, że świat można poznać i wyjaśnić jedynie przez analizę, przez rozkład na czynniki proste, na składowe elementy, z których dopiero wszystko powstaje drogą syntezy; świat cały byłby wytworem swych części, a związki między nimi podlegałyby prawu przyczynowości, jako skutek sił działających z zewnątrz. Wszystko byłoby funkcją procesów elementarnych. Rzeczywistość jest wielością, po prostu sumą części.

Dla Sterna obraz świata przedstawia się zupełnie inaczej. Rzeczywistość nie polega wyłącznie na wielości, lecz niemniej i na jedności. Dokoła siebie i w sobie spotykamy się z takimi faktami, jak np. dzieła sztuki, których nie można po-

¹) Philipp Rohnstamm „Über Typen des Personalismus“ powiada: „Denn man darf es als das Wesen dieser Tradition bezeichnen, dass ihr nur das Denken in sachlichen Kategorien als wissenschaftliches Denken gilt.“ — „Die Triumphe der neuen Wissenschaft beruhen auf der Versachlichung der Welt“, str. 156, w zbiorowym wydaniu: Festschrift William Stern zum 60. Geburtstag am 29. April 1931. (Beiheft zur Zeitschr. f. ang. Psychologie, 59.)

kawałkować na części. Mimo elementów, jakie możemy w nich dojrzeć, stanowią one jednak niepodzielną całość, są jednościami same dla siebie. W jeszcze wyższym stopniu taką jedność stanowi każdy człowiek sam dla siebie, i jego objawy duchowe; tak samo roślina i zwierzę, gdzie każdy ruch, każda czynność jest tylko częścią całości, jest jej objawem, jej funkcją i tylko jej służy. Całość, jedność w ten sposób się zaznaczająca jest zupełnie czymś innym, niż zbiór elementów. A zatem przez rozkład na części, przez analizę nie można zrozumieć istoty świata; możliwe się to staje dopiero przez ujęcie go jako c a ł o ś c i. Jedność jest zasadniczą formą bytu. Siłą kształtującą jest nie przyczyna zewnętrzna, lecz wewnętrznie tkwiąca celowość. Wielość, złożoność, części, elementy składowe — są to zjawiska wtórne, pochodne. Już w naiwnym poglądzie na świat, w codziennym życiu zmuszeni jesteśmy na każdym kroku wyróżniać spośród otaczających nas rzeczy — siebie, jako coś jednolitego, samodzielnego, niezależnego i różnego od otaczających nas zjawisk; przeciwstawiamy siebie, swoją własną o s o b ę — r z e c z o m. To przeciwstawienie siebie jako osoby, rzeczom jest aktem pierwotnym, nie dającym się uzasadnić ani doświadczeniem, ani rozumem, Źródłem jego jest pewność, przekonanie, wiara. Ten właśnie fakt przeciwstawienia o s o b y i r z e c z y stał się dla Sterna zasadniczym punktem wyjścia. Dotychczasowe pojęcia, którymi się w nauce posługujemy dla zaznaczenia tej przeciwstawności: duchowy — cielesny (materialny), psychiczny — fizyczny, lub wewnętrzny — zewnętrzny, zastępuje on terminami „o s o b a” — „r z e c z”, jako szerszymi i głębiej wnioskującymi w istotę zagadnienia; stąd i nazwa dla całego systemu „personalizm”, który dla odróżnienia od naiwnego sposobu pojmowania „osoby” nazywa k r y t y c z n y m. Wobec tak doniosłej roli tych pojęć w omawianym systemie należy dokładniej zająć się ich określeniem. O s o b ą — nazywa Stern — takie istnienie, które mimo wielości części stanowi realną, sobie właściwą, posiadającą samoistny cel jedność i jako taka, mimo wielości funkcji częściowych wykonywującą samodzielną, jednolitą, zdążającą do celu czynność.¹⁾ W przeciwieństwie do tego rzecz nie stanowi realnej, odrębnej jedności, posiadającej własną wartość, ani też nie spełnia żadnej samodzielnej

¹⁾ „Person und Sache. System des kritischen Personalismus.“ T. I. „Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus“, wyd. 2, 1923 (str. 16: „Eine Person ist ein solches Existierendes, das, trotz der Vielheit der Teile, eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt“).

czynności jednolitej i celowej. Pojęcie „osoby“ nie wyklucza istnienia w niej elementów prostszych. Był ew. istnienie jednolite nie oznacza jeszcze czegoś prostego, pojedynczego²⁾; ale owe części, elementy nie odgrywają tutaj roli zasadniczej. Decydującym momentem jest to, że osoba występuje zawsze jako całość; zachowuje się, działa tak, jak istota niepodzielna. Jest to w dosłownym znaczeniu „jednia wielości“ — („unitas multiplex“) — jak ją nazywa autor. Jest czymś ponad częściami swoimi, które tylko służą do wykonywania i spełniania jej celu. Dlatego osoba jest czymś niedającym się zastąpić. Stanowiąc bowiem odrębną całość, jest tym samym jakościovą różną od innych jest indywidualnością. Natomiast rzecz jest zawsze tylko zbiorem elementów składowych, da się więc ująć ilościowo, jako ich suma i dlatego może być zastąpiona przez inną. Ale osoba istnieć może jedynie jako czynność (aktywność), wypływająca z niej samej, w niej biorąca początek, w niej mająca swe źródło i rację. W zakresie osoby można więc mówić tylko o przyczynowości wewnętrznej, która wyraża się w działaniu całości na swe części¹⁾, podczas gdy w zakresie rzeczy rządzi wyłącznie przyczynowość zewnętrzna, jako działanie jednego elementu na drugi. Ponieważ jednak działanie osoby odbywa się w kierunku od całości ku częściom, przeto i cel działania musi tkwić w niej samej. Osoba sama, z własnej mocy rozwija się w kierunku własnego celu, którym jest sama osoba. Osoba jest sama dla siebie przyczyną celową (cansa finalis) czyli entelechią w pojęciu Arystotelesa³⁾, tzn. tendencją, zdolnością urzeczywistniania się. Osoba ma więc wartość sama w sobie: „jest teleologiczną w przeciwieństwie do mechanicznego charakteru rzeczy.“³⁾

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, jaki jest faktyczny stosunek między osobą i rzeczą, co te terminy oznaczają realnie, na co wskazują, jak osoba i rzecz mogą obok siebie istnieć, skoro posiadają wręcz przeciwne właściwości. Odpowiedź wypadnie jasno, gdy się zważy, że osoba i rzecz nie są dwoma różnymi bytami. Odnoszą się one do jednego i tego samego podłoża, mają wspólny podkład substancjalny. Spróbujmy to wyświetlić na przykładzie. Jeżeli mam przed sobą jakiś organizm, przypuśćmy wymoczek, to wszystko co w nim dostrzegam, a więc kształt, rzęsy, wodniczki, jądro, jąderko itd. —

²⁾ Jasne przedstawienie filozofii Sterna a zarazem łatwe do ujęcia znajduje się u Rich. Müller-Freienfels'a: „Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie“, rozdz. pt. „Die Personalistik“. Lipsk 1931, wyd. 2.

¹⁾ Ibid. str. 256: „Die Person wirkt als Ganzes auf ihre Teile, zum Zwecke des Ganzen.“ ²⁾ Ibid. str. 6. ³⁾ Ibid. str. 17—18.

wszystko to służy żywemu organizmowi wziętemu w całości, jego życiu, utrzymaniu przy życiu: w nim znajdują uzasadnienie swego istnienia. Rzęsy spełniają zadanie ruchu, plazma — odżywiania, jądro — podziału itd. Wszystkie te jednak czynności nabierają sensu w odniesieniu do danego organizmu, do jego całości. Każdy szczegół wzięty oddzielnie wskazuje na swe pochodzenie, jako części wyższorzędnej jedności, na której tle może być dopiero należycie zrozumiany. Organizm wymoczka wzięty jako całość jest ostateczną przyczyną istnienia i funkcjonowania poszczególnych swoich części. Ich działanie staje się jasne w stosunku do całości organizmu jako celu. Całość jest tu racją dla współdziałania i współistnienia wszystkich organów. W ten sposób rozpatrywany organizm, od strony całości, niejako od góry, jest *o s o b ą*. Odnosi się to nie tylko do pierwotnych organizmów, ale do wszystkich. Wprawne oko przyrodnika z łatwością odróżnia twór „pochodzenia“ organicznego od mineralnego. Jakaś rześa widziana pod mikroskopem, drobny ułamek jakiegoś organu od razu nam nasuwa nieodpartą myśl, że mamy do czynienia z „częścią“ jakiegoś pierwotnie „całego“ organizmu. Szkielet znaleziony w pokładach ziemi jest dla nas niezbitym dowodem istnienia niegdyś organizmu, którego był częścią. Całość jest więc czymś pierwotniejszym, zasadniczym. Analogicznie ma się rzecz z przedmiotami *f i z y c z n y m i*, martwymi. Odłamek kryształu, lub jakiś jego element, naroże, ściana, wskazuje na całość, na wykształcony kryształ, od razu pozwala odpoznać jego przynależność do całości, która mu wyznacza funkcję, jako swej części. Kryształ zatem jest również *o s o b ą*.

Z drugiej znów strony ten sam kryształ, traktowany jako pewien układ ścian i osi, jako cząsteczki ułożone według określonych praw, przedstawi się nam jako zbiór elementów i będzie wówczas *r z e c z ą*. Podobnież ten sam organizm rozpatrywany od strony jego elementów, jak to robi przyrodnik-anatom lub chemik, przedstawi się także jako zbiór elementów prostych, z których każdy podlega prawom fizycznym. Organizm w tym przypadku będzie również *r z e c z ą*. Osoba i rzecz zatem nie odnoszą się do dwóch różnych bytów. Każdy byt indywidualny rozważany od góry, jako całość, jest osobą, a rozważany od dołu jako złożony jest rzeczą: „To, co od góry (tzn. jako całość) widziane jest osobą, to od dołu (tzn. jako wielość części) jest rzeczą“ — powiada Stern.¹

¹) Ibid. str. 143: „Was von oben (d. h. als Ganzes) gesehen Person ist, ist von unten (d. h. als Vielheit von Teilen) gesehen Sache.“

Przykłady powyższe wskazują na dalszą b. ważną cechę obu pojęć. Okazuje się mianowicie, że znajdują one zastosowanie tak samo do organizmów, jak i przedmiotów martwych; do zjawisk psychicznych, jak i fizycznych. Ani strona psychiczna, ani fizyczna nie może tu być faktem zasadniczym, pierwotnym. Osoba jest, podobnie jak i rzecz, meta-fizyczna i meta-psychiczna. Pojęcia te są psychofizycznie neutralne.¹⁾

Rozważania dotychczasowe prowadzą nas do podstawowej zasady w systemie personalizmu krytycznego, mianowicie do tzw. hierarchii bytów. Każda osoba — jak widzieliśmy — jest równocześnie rzeczą, o ile występuje sama jako część, a każda rzecz ze swej strony jest osobą dla części od niej pochodnej, przy czym rzecz jest wielością, osoba jednością. Osobą jest nie tylko człowiek ale i każda komórka wchodząca w skład jego ciała i każda cząsteczka (drobina), z których jest zbudowana komórka i każdy atom drobiny itd. W drugim zaś kierunku są osoby i ponad człowiekiem, w których on tkwi immanentnie, jak np. rodzina, naród itd. W obrębie zatem jednego bytu tworzy się niby piramida istnień, której szczytem jest jedność-osoba, obejmująca wszystkie pochodne od niej części, podstawą zaś owa wielość części, czyli rzecz. Każda osoba jako część wymaga przeto dla swego istnienia jakiejś innej, wyższorzędnej osoby. Innymi słowy każda osoba musi immanentnie tkwić w wyższej jedności, jako jej część itd. Cały wszechświat jest jakby rozczłonkowany na stopnie immanentnych osób, gdzie części jednej osoby są same osobami i tak w nieskończoność, zbliżając się ku dołowi do absolutnej rzeczy, w przeciwnym zaś kierunku, ku górze, do bezwzględnej wszechjedności, Boga. Ta równoczesność istnienia jako osoby i rzeczy jest znamienym rysem całego systemu.²⁾ Hierarchiczna gradacja osób jest jednym z podstawowych faktów bytu.³⁾

Istnienie osoby polega na ciągłej aktywności; istnieje ona dzięki działaniu. Osoba bowiem jest nie tylko odrębnością (Besonderheit), lecz zachowuje się, utrzymuje się jako taka (*Selbsterhaltung*) wobec czynników otaczających; ma więc zdolność do reagowania na nie (*Reaktionsfähigkeit*). Ale oprócz tendencji samozachowania posiada zarazem tendencje

¹⁾ Ibid. str. 18.

²⁾ Giese Fritz, gruntowny znawca i bezwzględny zwolennik teorii personalizmu w duchu Sterna, uważa tę zasadę za jedną z najważniejszych cech pojęcia całości („Personalismus und Biologie“, str. 92 w „Festschrift William Stern“ 1931).

³⁾ „Person und Sache“, tom I „Abt. u. Grundl.“, str. 166 i 167. „Die hierarchische Schichtung der Personen ist eine der fundamentalsten Tatsachen des Daseins.“

do spontanicznego rozwijania się (*Selbstentfaltung*) i kształtowania (*Gestaltung*).⁴⁾ W pierwszym przypadku istnieje po prostu sama w sobie, w drugim zaś sama w sobie i dla siebie. Mamy więc dwie fazy bytu, które stale przechodzą wzajemnie jedna w drugą. Samozachowanie i samorozwój — to podstawowe formy działania osoby. Samorozwój czyni z hierarchicznego układu osób spójną całość, usuwa dwoistość, jaka na pozór występuje w przeciwstawieniu osoby i rzeczy. Systemat Sterna ma charakter monistyczny. Właśnie takie stanowisko wymaga jeszcze innego czynnika łączącego osobę i rzecz w jedność. Albowiem jak powiedzieliśmy wyżej w hierarchii bytów istnieją nie tylko osoby nad- i pod-rzędne, ale i współrzędne. Immanentny charakter istnienia w osobie wyższości nie da się zastosować w przypadku istnienia osób obok siebie. Osoba zatem jest otoczona światem. Dla wyjaśnienia związku między osobą a otaczającym ją światem osób i rzeczy wprowadza autor zasadę konwergencji. Jak pojęcie osoby-rzeczy jest kamieniem węgielnym personalizmu krytycznego, tak hierarchia a przede wszystkim konwergencja jest jego rdzeniem.

Zasadę konwergencji rozwinął Stern najdokładniej przede wszystkim w dziele „Die menschliche Persönlichkeit“ (II tom dzieła „Person und Sache“) a następnie w „Personalistik als Wissenschaft“. Pojęcie konwergencji w tym drugim dziele odbiega nieco od ujęcia pierwotnego. Pozostawiając tymczasowo tę rozbieżność na boku, możemy na razie zająć się rolą, jaką konwergencja spełnia w systemie personalistycznym. Jak już wspomnieliśmy, stosunek w jakim osoba pozostaje do świata otaczającego (rzeczy i osób) przybiera dwojaką formę: immanentną — hierarchii i zewnętrzną — konwergencji. Ta druga forma jest po prostu konieczna dla jej rozwoju, dla własnego spełniania się. Inaczej mówiąc jest koniecznym warunkiem jej istnienia. Dana realnie, w doświadczeniu osoba jest wynikiem konwergencji. Konwergencja zatem dotyczy związku między osobą i światem otaczającym; mając zaś na względzie osobę ludzką: między „ja“ i „nie-ja“. Otóż to „nie-ja“, czyli świat otaczający, o ile wchodzi w kontakt z daną osobą, przedstawia sobą dwa warunki niby dwa różne „nie-ja“. Jeden — to dane otoczenie, świat obecny współcześnie (*Umwelt*), drugie — to świat uprzedni, poprzedzający (*Vorwelt*).¹⁾ Od obu dana osoba otrzymuje swe rzeczywiste piękno. Lecz konwergencja jest działaniem osoby. Można więc wyrazić ją w terminach: „wrodzony“, i „nabyty“. Dziedziczność i nabywanie — są to dwa kierunki działania, które się zbiegają, „konwergują“ ku sobie a punkt przecięcia byłby osobą, przy

⁴⁾ Ibid. str. 177.

¹⁾ „Die Mensch. Pers.“ str. 95.

czym świat uprzedni stanowi wewnętrzny moment, świat zaś obecny — moment zewnętrzny w istnieniu i działaniu osoby.²⁾ Oba czynniki konwergencji, tj. wewnętrzny i zewnętrzny, istnieją w każdym rzeczywistym bycie osoby równocześnie i pozostają ze sobą w stosunku jakościowym — (nie ilościowym), a więc decydującym jest rodzaj ich a nie natężenie. W wyniku konwergencji mamy dwie formy działania: jedną o przebiegu doraźnym, ostrym, tzw. przez autora akty i trwałym, chronicznym. Konwergencji podlegają więc i dyspozycje, będące niczym innym, jak możliwościami takiego lub innego działania osoby. Jako możliwości potrzebują tym samym dla swego urzeczywistnienia świata zewnętrznego a to uzupełnianie odbywa się w konwergencji. Wprowadzenie pojęcia konwergencji umożliwia autorowi włączenie do swego systemu całego bogactwa wpływów świata zewnętrznego tak po stronie momentów poprzednich, tj. dziedziczenia cech pokoleń dawniejszych, znajdując wyjaśnienie dla takich zjawisk, jak zachowanie gatunku, lub rozwój form biologicznych — jak również po stronie działania warunków otaczających, które myśliciel hamburski bardzo ładnie i trafnie grupuje na a) wpływy natury, tj. czynników z pominięciem oddziaływania ludzkiego; b) wpływy ludzkie, którym zwykle towarzyszy zamiar; i na c) wpływy kultury, tj. warunków przez człowieka wytworzonych, jak rząd, państwo, sztuka itd. W oddziaływaniu ludzi może zająć przypadek, gdzie zamiar nie odgrywa roli, a wówczas mamy do czynienia ze środowiskiem zwanym przez autora „milieu“.¹⁾

Konwergencja ma więc tłumaczyć bardzo wiele, nawet wszystko w zakresie rzeczywistego doświadczenia, dostępnego bezpośrednio życiu realnemu. W myśl filozofii Sterna należałoby ją traktować jako pewien moment bytu ogólnego, ten mianowicie, który przyjmuje formy konkretnych kształtów, podpadających już pod świadomość. Znaczenie jej zatem wnika głęboko w samą istotę osoby, gdyż właśnie osobę uważa Stern za prazródło wszelkiego działania, stawania się. Zazębianie się tych dwóch pojęć, tj. osoby i konwergencji, autor wyjaśnia w ten sposób, że w każdym przebiegu konwergencji osoba jest współczynną jako całość działająca teleologicznie. A więc wszelkie działanie osoby jest wytworem konwergencji obu czynników przyczynowych, mianowicie osobowych i nieosobowych, rzeczowych.²⁾ Ponieważ w pojęciu konwergencji schodzą się: osoba, nie jako pojęcie ramo-

²⁾ Ibid. str. 97.

¹⁾ Ibid. str. 100.

²⁾ Ibid. str. 151—2: „Alles persönliche Handeln ist ein Konevrgenzerzeugnis aus persönlichen und unpersönlichen (sachlichen) Kausalfaktoren“.

we, lecz jako istotny czynnik; dalej świat uprzedni i otaczający, które należy traktować jako pojęcie graniczne dla kierunku działania idącego od — lub ku wnętrzu, przeto konwergencję można wyrazić wzorem o charakterystycznej trójczłonowej postaci: $\overline{\text{UP}}$ albo też $\overline{\text{PU}}$ (gdzie „U” oznacza

A

A

świat otaczający = Umwelt, „P” — osobę = Person, zaś „A” — akt).³⁾ Zgodnie z pojęciem kierunku działania, wychodzącego od świata otaczającego, ew. od osoby, możemy mówić o reakcji (R—A), lub o akcji spontanicznym (Sp—A) stosownie do tego wzór podany przekształca się na inny: $\overline{\text{U} \leftarrow \text{P}}$ ew. $\overline{\text{P} \rightarrow \text{U}}$ ⁴⁾ (gdzie litery zachowują powyżej

 $\overline{\text{R}-\text{A}}$ $\overline{\text{Sp}-\text{A}}$

podane znaczenie). W dziele „*Personalistik als Wissenschaft*” autor jeszcze silniej podkreśla łączność osoby i świata otaczającego. Pojęcia te nie tylko się nie wykluczają, lecz uzupełniają, tak że cała konwergencja staje się faktem pierwszym w istnieniu osoby. Ten związek jest tak ścisły — powiada autor, — że tylko w abstrakcji można rozdzielić i kolejno rozważać przynależne im momenty (Anteile).⁵⁾

Przechodząc do osoby ludzkiej należy pamiętać, że wszystkie określenia i twierdzenia odnoszące się do osoby w ogóle, stosują się rzecz prosta i do człowieka. Psychofizycznie neutralny charakter osoby nie pozwala utożsamiać osoby ludzkiej wyłącznie ze stroną jej życia duchowego. Wręcz przeciwnie, przeżycie psychiczne wpływa z istoty osoby i dopiero na tym podłożu może być należycie zrozumiane, podobnie jak zjawiska fizyczne, np. wzrost w człowieku, są również funkcją osoby. Jedynie takie cechy, które są wspólne stronie fizycznej i psychicznej mogą doprowadzić do ujęcia osoby jako takiej. Należy jednak wyróżnić w osobie formę realną i idealną. Z osobą realną mamy do czynienia wówczas, gdy spełnia ona minimalny cel swego istnienia, tzn. samozachowanie. Idealnie natomiast spełnia cel maksymalny, czyli wyraża się w samorozwoju. Pierwsza forma jest dana bezpośrednio w doświadczeniu jako wynik konwergencji. Cel idealny nie da się osiągnąć; może występować w osobie tylko jako popęd (Antrieb).¹⁾ W konkretnie danej osobie może on być szczególnie silnie zaznaczony i wówczas mówi Stern o „osobowości” (*Persönlichkeit*). Osobowość zatem jest to osoba widziana pod kątem samorozwoju. Osoba, jako kompromis, jest zawsze rzeczywistą; osobowość zaś, jako ideał, nie da się nigdy urzeczywistnić.²⁾ W czło-

³⁾ Ibid. str. 123.⁴⁾ Ibid. str. 124.⁵⁾ Pers. u. Wiss. str. 20.¹⁾ Mensch. Person. str. 20.²⁾ Ibid. str. 20—1.

wieku, rzecz prosta, zaznaczają się oba procesy, tj. samozachowawczy i samorozwojowy. W tym ostatnim przeważać może albo strona zachowawcza (*konserwatiwe Selbstentfaltung*), np. wzrost, dojrzewanie, tj. to, co się sprowadza do procesu zwiększania; albo strona produktywna (*produktive Selbstentfaltung*). Ta właśnie forma jest znamienna dla osobowości ludzkiej. Osobowość wyraża się w dążeniu celowym. Cele osobowości dzieli na trzy grupy.¹⁾ Cele osobowe nadrzędne (*Hypertelie*) jako naród, rodzina. Że są to także osoby, tylko wyższego rzędu, widzi autor dowód w tym, że istnieje świadomość przynależności do danego zespołu, występująca np. u członków rodziny lub ludzi tej samej narodowości, tudzież w istnieniu wytworów tych zbiorowości w rodzaju danych kultury, historii itd. Drugą grupę stanowią również cele osobowe lecz współrzędne (*Syntelie*), odnoszące się do innych osób tego samego rzędu a więc do ludzi. Wymagają one wczucia się (*Einfühlung*), np. miłość, przyjaźń. Wreszcie cele rzeczowe nadrzędne (*Ideotelie*). Mają one charakter abstrakcyjny a należą do nich idee w rodzaju „dobra“, „prawdy“, „piękna“.

Tego rodzaju stałą dążność celową, nie tyle związaną z osobą, co po prostu stanowiącą istnienie osoby nazywa twórca personalizmu krytycznego — dyspozycją. Pojęcie to pokrywa się ze wspomnianą już enteleochią. Ta ostatnia jednakowoż przedstawia jedność osoby i jako taka zawiera w sobie wszystkie inne dyspozycje jako wielość tendencji. Te ze swej strony stanowią podstawę jednoczącą dla aktów. Zasada hierarchii utrzymana jest w ten sposób i w obrębie osoby. Dyspozycje przedstawia sobą kierunkowość i zdolność (*Gerichtet- i Gerüsteten*). Pozostają one w ścisłej ze sobą zależności „z tytułu wspólnej przynależności do tej samej jedni osobowej, posiadającej wewnętrzny sens“²⁾, tworzą układ dający się nawet empirycznie mierzyć. Osobowość zatem jest czymś więcej niż tylko jedną wielości, zbioru poszczególnych dyspozycji; stanowi ona oprócz cechy całości, swoiste ustosunkowanie się dyspozycji, swoistą strukturę.³⁾ Dyspozycje występują w formie związków (*Anlagen*), czyli skierowane są na przyszły rozwój, np. dyspozycja do muzyki, matematyki. W przeciwieństwie do nich dyspozycje o formie właściwości (*Eigenschaft*) wyrażają się w rozwijaniu już istniejących cech, np. rozwój organizmu jak kształt, rysy twarzy, dalej pamięć itd. Pierwsze przedstawiają się jak gdyby

¹⁾ Ibid. str. 40.

²⁾ W. Stern: „Inteligencja dzieci i młodzieży“, str. 346. Przekł. Dr Tad. Klimowicza, Warszawa 1927.

³⁾ Mensch. Pers. str. 73.

mniej wykształcone, jakby nieokreślone a zarazem jakby głębsze, wewnętrzniejsze. A zatem i tutaj, w zakresie dyspozycji autor stara się utrzymać swą zasadniczą koncepcję hierarchicznej struktury. Jednakowoż w późniejszych swych pracach (*Personalistik als Wissenschaft*) odstępuje od tej zasady, nadając w dyspozycjach aktom i zjawiskom znaczenie nie warstw lecz raczej pojęć granicznych.¹⁾ Zawiązki mogą się rozmaicie rozwinąć; właściwości są już przesądzone, zdecydowane.²⁾

Rozróżnianie odrębnych form dyspozycji i wzajemnego ustosunkowania daje klucz do lepszego zrozumienia sternowskiego pojęcia struktury. Przede wszystkim należy sobie uświadomić, że żadna dyspozycja w oderwaniu od swego prabytu-entelechii nie stanowi jeszcze decydującej roli w stosunku do osobowości. Co najwyżej jest tylko jej drobnym symptomem, gdyż jest tylko częściowym objawem, a zarazem nie odzwierciedla całej struktury, jako układu wszystkich dyspozycji. Osobowości bowiem różnią się między sobą strukturami, one zapewniają im indywidualność. Dana osobowość może posiadać taką strukturę, że przeważają dyspozycje o charakterze np. kierunkowym. Taki układ obejmuje całego człowieka, jest jego istotą. Przewaga danej formy dyspozycji będzie się wybijać wszędzie i zawsze, w całym życiu człowieka, choćby nawet istniała niewspółmierność, rozbieżność między dążnością a siłą potrzebną do jej uskutecznienia. Tego rodzaju dysproporcja, tj. na korzyść tendencji kierunkowych, cechuje specjalnie geniusza z jego nieprzepartą mocą do kształtowania się, do twórczości, z wiecznym zarzewiem stwarzania problemów. Tej ogólnej preżności podporządkowuje się każda dana jej zdolność, każda inna dyspozycja. Stern dopatruje się w tym różnicy między geniuszem a talentem. Ostatniemu brak tego czynnika, jak powiada autor, misji wszystko obejmującej³⁾, pomimo specjalnie rozwiniętego zainteresowania w jednym kierunku. Geniusz jest cechą strukturalną, jest entelechią. Talent można posiadać, — geniuszem trzeba być. Tak samo i inteligencja nie zbiega się z pojęciem geniusza, gdyż jest raczej zdolnością. Ze względu na kierunkowość odnosi się do przystosowania. Powyższy przykład pojmowania geniusza rzuca jaśniejsze światło na treść pojęcia struktury.

Akty, dyspozycje i dyspozycja zasadnicza — entelechia, są natury psychofizycznie neutralnej. Wszystkie więc zjawie-

¹⁾ Person. u. Wissensch. str. 36.

²⁾ „Auf Anlagen kann man wirken, mit Eigenschaften muss man rechnen“ powiada Stern („Personalistische Psychologie“, str. 194 w zbiorowej pracy: „Einführung in die neuere Psychologie“, wyd. przez Em. S a u p e. 3 wydanie 1928).

³⁾ Mensch. Persón. str. 88

ska zachodzące w obrębie osobowości ludzkiej, czy to fizyczne, czy psychiczne, są tylko jej symptomami, wskazującymi na głębsze podłoże. Psycholog nie może ich traktować bezwzględnie, niezależnie od obejmującej je osoby. Każde bowiem zjawisko psychiczne nie tylko samo w sobie jest strukturalne, ale tkwi zarazem w wyższorzędnych, również strukturalnych jednościach aż do osoby. Nie może więc być wyjaśnionym ani na podstawie swych elementów, ani jako odrębna całość, a tylko w stosunku do całości osoby. Można chyba poszukiwać jego znaczenia.¹⁾ Psycholog jest więc zmuszony rozszerzyć swe pole badań poza zakres zjawisk świadomości do wszystkich czterech sfer bytu (zjawiska — akty — dyspozycje — osoba). Nie ma zjawisk świadomości samych w sobie, lecz tylko jako aktualnie dążące do celu czyny osobowości: ale czyny też nie istnieją samodzielnie, w oderwaniu, lecz są wynikiem głębszych warstw bytu-dyspozycji, a i te z kolei są częściowymi objawami jednolitej entelechji, osobowości. Psychologia jest tylko działem szerszej, ogólnej nauki o osobowości — zwanej przez Sterna *personalistiką*. Ograniczanie badań uniemożliwia ich poznanie. Jeden i ten sam objaw u różnych osób może mieć różne znaczenie. Podobnie samo nagromadzenie różnych symptomów nie daje jeszcze obrazu osobowości.²⁾

W ten sposób uzyskujemy wgląd w dwie dalsze cechy struktury osobowości, mianowicie *głębnię* (*Tiefe*) i *znaczenie* (*Bedeutung*), które razem z pojęciem całości stanowią zasadnicze kategorie osobowości. Każdy poszczególny objaw nie istnieje sam dla siebie, lecz immanentnie tkwi w jakimś ogólniejszym, pierwotniejszym, jest weń wtłoczony (*eingebettet*) i z niego się tylko wyłania, wyodrębnia. Ten proces wyodrębniania odbywa się na drodze kształtowania, przez nabieranie określonej postaci, dzięki temu, że z jednej strony sam w sobie, wewnątrz tworzy układ strukturalny, z drugiej zaś staje się wyraźniej odgraniczony na zewnątrz od otoczenia. Tak określone istnienie pochodne nazywa autor postacią (*Gestalt*).¹⁾ Pojęcie to można stosować i do osobowości, jako wyodrębnionej z jakiejś wyższorzędnej całości, nie można jednak spuszczać z oka tezy, że nie ma postaci bez tworzącego ją.²⁾ Możliwość różnicy między strukturą i postacią wyrazić przy pomocy wymiaru głębi: struktura jest głębsza, niż postać. Postać jest to konieczna cecha każdego wyodrębnionego momentu. Wszystko, co tylko znajduje się w stadium wyodrębniania się, przybiera

¹⁾ Person. Psych. str. 196.

²⁾ Person. u. Wissensch. str. 80.

¹⁾ Person. u. Wiss. str. 32. — ²⁾ Ibid. str. 38: „keine Gestalt ohne Gestalter“, „keine personale Abhebung ohne Gestaltung“.

tym samym peścić. Odnosi się to do zjawisk fizycznych, psychicznych i kulturalnych. Melodia czy większy utwór muzyczny, jakaś sonata, czy jakiegokolwiek dzieło sztuki, czy formy w zakresie życia zbiorowego itd. itd., wszystko to dochodzi do skutku dzięki procesowi kształtowania się. Pojęcia wyłaniania się i tkwienia, sprzężone ze sobą dealektycznie jako postaciowość i bezpostaciowość, stosując się do każdego momentu, uwydatniają warstwowość struktury, a tym samym jej głębię. Głębię osoby wyznacza stopień zbliżenia jej lub oddalenia od świata otaczającego. Jest to zatem zasadniczy wymiar we wzajemnym stosunku osoby i świata (osoba/świat).³⁾ Wymiaru w tym wypadku nie można utożsamiać z treścią, jakie to pojęcie posiada w matematyce czy fizyce, opartą na kategoriach czasu i przestrzeni. Osoba ma swoistą wymierność natury jakościowej. Przez wymiar osoby rozumie autor stałą, określającą kierunkowość rozciągłości, której treść stanowi rozgraniczenie wyróżnionych momentów.⁴⁾

W związku ze strukturalną głębią osobowości jasnym się staje i pojęcie *znaczenia*, niemniej ważne w psychologicznych założeniach Sterna. Każdy moment osoby nabiera swojego znaczenia symbolicznego niejako ze względu na sens całej osobowości. Inaczej nie byłoby łączności, ciągłości między poszczególnymi momentami a całością. Z tego punktu widzenia, jak już wspomnieliśmy, zadanie psychologii sprowadza się do poszukiwania znaczenia zjawisk psychicznych. Zasada ta zbliża psychologię Sterna do stanowiska Adlera, który też przyznaje⁵⁾, że psychologia indywidualna wiele zawdzięcza filozofii Sterna.

Na podstawie dotychczasowych rozważań dochodzimy do wniosku, że świadomość nie wyczerpuje całkowitego sensu osobowości, że ma w stosunku do niej tylko częściowe znaczenie. Toteż autor wprowadza pojęcie znacznie szersze — *pozaświadości*. Oznacza ono życie samej osoby jako takiej, o ile pozostaje w związku ze świadomością. Dzięki niej dopiero poszczególne momenty świadomości nabierają sensu, zyskują na znaczeniu. Do tej sfery pozaświadomej zalicza autor treści pamięciowe, momenty twórcze i najwyższe szczyty stanów duchowych w rodzaju zachwyty (ekstazy), jasnovidzenia itp.¹⁾ Taką formę pozaświadości nazywa Stern *nadświadością* D. n.

³⁾ Ibid. str. 23—4. — ⁴⁾ Ibid. str. 114. „Unter personaler Dimension oder Erstreckung verstehen wir daher: stetige richtungsbestimmte Ausdehnung, die das Ausereinander diskreter Momente in sich trägt.“ — ⁵⁾ Adler, „Der nervöse Charakter“, str. 1 (Festschrift William Stern).

¹⁾ Person. Psych. str. 199.

LUDWIK CHMAJ.

Humanizm czysty Alain'a

W pedagogice współczesnej ustala się coraz mocniej pogląd, że wychowanie powinno rozwijać pełne i twórcze osobowości, zdolne do opanowania i kształtowania życia w myśl idealnych wymagań, odpowiedzialne i gotowe do służenia najgłębszym wartościom duchowym. Zwolennicy tego poglądu utrzymują, że istotnym powołaniem człowieka jest wyzwalamie w sobie i innych życia duchowego, budowanie rzeczywistości życiowej według wytycznych, któreby nie deprawowały dusz ludzkich ani nie rodziły konfliktów, ale torowały drogę swobodnemu rozwojowi jednostek, prowadziły do rozrostu i spotęgowania sił duchowych zbiorowości. Jednostka ludzka nie może być narzędziem planów, obcych jej wewnętrznym zamięłomaniom i potrzebom, ani specjalnych instytucji, powstałych dla jej ujarzmienia, ale musi mieć swobodne pole do rozbudzenia w sobie pełnego życia i oddania się całkowicie solidarnej i zespolonej z sobą duchowo społeczności.

Ten nowy humanizm pragnąłby widzieć na ziemi człowieka nierozdartego wewnątrznie, wolnego, samodzielnego i twórczego, służącego samorzutnie wzniosłym ideałom kultury; broni on też wolności jednostki przeciwko naporowi totalizmu we wszelkiej postaci, ale domaga się równocześnie, by jednostka własnym wysiłkiem budziła w sobie i w innych życie duchowe, jeśli pragnie ocalić zagrożoną zewsząd autonomię swej osobowości. Bezinteresowna miłość człowieka i wszelkich wartości ludzkich — oto zasadniczy motyw brzmiący wspólną nutą w rozważaniach współczesnych humanistów mimo różnicy dróg i metod, przy pomocy których usiłują oni wychować nowego człowieka.

W najczystszej i najwyraźniejszej postaci występuje ów motyw w dziełach Alain'a, głośnego myśliciela i pedagoga francuskiego. *Emil Chartier* (bo takie jest prawdziwe nazwisko Alain'a), syn weterynarza wiejskiego w Mortagne, nabierał smaku do samodzielnego myślenia w liceum Micheleta w Paryżu pod wpływem Juliusza Lagneau, swego nauczyciela.

Lagneau, który stał na stanowisku etycznego racjonalizmu, za przykładem Kanta głosił prymat praktycznego rozumu i w nim upatrywał zasadę porządku i jedności myślenia i działania. W działaniu, w spełnianiu obowiązków, w akcie moralnym odnajdywał on możliwość wyjścia poza ciasne, ograniczone życie ludzkie i uchwycenia samej istoty bytu. Metoda refleksyjna, którą Lagneau uprawiał, otwierała przed uczniami nowy

świat, uczyła ich nowego spojrzenia na rzeczywistość, patrzenia na nią jako na dzieło myśli twórczej.

Alain podziwiał swego nauczyciela i pragnął go naśladować. Rozczytując się pod jego kierunkiem w pismach Platona i Spinozy, dochodził powoli do przekonania, że przeciwstawianie się jest ruchem istotnym myśli i jedynym środkiem do nadania ciała ideom.¹ Metoda dialektycznego myślenia, zaprzeczanie myśli, badanie jej przy pomocy jej własnego przeciwieństwa, stała się odąd dlań nawykiem i koniecznością. W dziełach Hegla i Arystotelesa, Kanta i Stoików, Kartezjusza i Comte'a, które gorliwie studiował, zdobywał on wciąż nowy materiał do porównania własnych myśli i wewnętrznych doświadczeń z rozważaniami owych filozofów; to zaś przyspieszyło jego dojrzewanie i rozwój duchowy. Toteż kiedy po spędzeniu jednego roku w Pontivy, siedmiu w Lorient i dwóch w Rouen na pracy nauczycielskiej w służbie Uniwersytetów Ludowych, osiadł w końcu (1909) na stałe w Paryżu jako profesor w liceum Henryka IV i począł ogłaszać swoje *Propos*, dał się z nich poznać jako myśliciel samodzielny o własnym obliczu.

Ta jego samodzielność i odrębność duchowa znalazła nawet wyraz w odmiennym sposobie ujmowania zagadnień i ich przedstawiania. Lubuje się on mianowicie w formie niesystematycznej, w krótkich i zwartych uwagach, mających zazwyczaj postać aforyzmów. Wyzbywa się on dawnego żargonu filozoficznego, a będąc przekonanym, że najwznioślejsze nawet idee dają się odnaleźć w słowniku potocznym, próbuje je z niego wydobyć i na nowo ująć i zrozumieć.

Alain nie wierzy ani w postęp ani w historię. Zdaniem jego człowiek nie zmienia się, a rzeczy, uchodzące za przeszłe, odradzają się ustawicznie z tego samego źródła, z tej samej natury ludzkiej. Toteż obcą mu jest wszelka mistyka nieustannej zmienności.² Jedynym ruchem w dziejach jest ruch myśli ludzkiej, przewyciężającej w sobie opór bezwładu i niejasności, wysilek rozumu, będący źródłem naszego życia moralnego i mocy opanowującej nasze namiętności.

Idee są jedynie środkami i narzędziami, jakimi posługujemy się, by opanować przedmioty naszej czynności i pracy. Jako takie, mają one zawsze znaczenie wyłącznie aktualne, służą woli, która je odkrywa w własnym akcie myślowym. Wszelkie religie są jednakowo prawdziwe, są zwierciadłem, w którym się człowiek ogląda i osądza. Ludzkość nie jest utopią, ale jedyną konkretną rzeczywistością, konkretnym życiem ducha, potwierdzającym się ustawicznie w swobodnym i twórczym akcie myśli. Historia jest, zdaniem Alaina, odys-

¹ *Histoire de mes pensées*, 34—35.

² *Op. cit.*, 244.

seją ducha, a wszelka świadomość jest porządku moralnego, ponieważ zawsze przeciwstawia ona to, co być powinno, temu, co jest.

Wszelka doskonałość człowieka polega wyłącznie na owej władzy niedostrzegalnej myślenia i chcenia oraz rządzenia sobą samym. Stąd my sami jesteśmy odpowiedzialni za pokój wewnętrzny, za pokój naszych dusz, który od nas tylko zależy. Każdy też z nas jest władcą w tym swoim małym królestwie, które atoli jest dość wielkie, aby nas sobą całkowicie zająć.² Właściwą funkcją człowieka — podnosi Alain ustawicznie — jest myślenie, jest życie myśli. To zaś uczestnictwo w życiu ducha, świadomość, że się myśli, prowadzi do ustalenia prawdziwej równości między ludźmi, do dostrzeżenia w bliżnim swego brata i do umiłowania całej ludzkości. Bo nie jest bynajmniej koniecznym, by człowiek wiedział wszystko i rozumiał wszystko; wystarcza, by wiedział i rozumiał dobrze rzecz jakąkolwiek, aby poczuł się bratem podobnym do tych wszystkich, którzy to samo wiedzą i rozumieją.

Warunkiem prawego myślenia jest wolność i wola wolności. Wolność jednak nie jest darem niezasłużonym. Aby być wolnym, trzeba chcieć być wolnym, trzeba wierzyć, że się jest wolnym. Podczas gdy bowiem prawem świata, w którym żyjemy, jest bezwładność, prawem życia ludzkiego jest wolność. Być zaś wolnym, znaczy to, nie dać się powodować żadnymi racjami mechanicznymi, zwyczajem, przykładem, opinią, interesem, nie dać się powodować ani miłością ani nawet szczereściem. Być wolnym, znaczy to, snuć swoje myśli w sposób prawy, widzieć w każdej osobie ludzkiej zawsze cel, a nigdy środek.

Ta zasada moralna Kanta czyni Alaina przeciwnikiem wszelkiego fanatyzmu i wszelkiej nietolerancji, wszelkiego zbawiania ludzi wbrew ich woli. Uważa on, że wszelkie nieszczęścia ludzkie stąd pochodzą, że pragniemy zawsze ratować innych od niewolnictwa, niesprawiedliwości i gwałtu, zamiast ratować samych siebie. Gdyby każdy starał się pomóc innym przez panowanie nad sobą, pokój panowałby na ziemi i życie ducha mogłoby się rozwijać bez przeszkody.

Alain zwalcza ów „niedorzeczny zabobon historii“, jakoby wszyscy nasi poprzednicy, nie wyłączając najbliższych, byli głupszy od nas. Zabobon ten jest wrogiem kultury, ponieważ każe uważać za prawdziwe jedynie nowe idee, a w ideach dawnych doszukuje się samych błędów. Tymczasem zdaniem Alaina człowiek nie zbuduje przyszłości na lekceważeniu przeszłości. Mizantropia była i będzie zawsze wrogiem sprawiedliwości. Kto chce zrozumieć i umiłować człowieka, musi od-

² *Propos sur le Christianisme*, 64.

tworzyć sobie jego obraz, jakim ukazuje się on nam w zwyczajach i obyczajach, w zdobyczach i upadkach, w mitach, religiach i filozofiach, albowiem jedynie dzięki naśladowaniu tego, co ludzkie, uczy się człowiek myśleć.⁴ Dlatego kto chce kształcić drugich, czynić to powinien przy pomocy dawnych dzieł. Im świeższe i nowsze są książki, tym pochopniej szuka się w nich tego, co się nam podoba, co odpowiada naszym zachciankom i namiętnościom, tym mniej nabywamy dyscypliny wewnętrznej, tym mniej stajemy się ludźmi.

To umiłowanie człowieka, to utożsamianie się i bratanie z wszelką treścią ludzką jest motywem całej twórczości i działalności wychowawczej Alaina. Może on słusznie powiedzieć o sobie, że nic ludzkiego nie jest mu obce. Jego najwyższą zasadą, „regułą reguł“ jest, aby nie myśleć przeciw drugiemu, ale z nim razem, i brać jego głęboką i drogą myśl, o ile się ją umie odgadnąć, za myśl swoją własną. Równocześnie uczy on, że umysłami słabymi są ci, którzy szukają oparcia na zewnątrz, którzy nie wierzą w siebie, w swoją wolę i myśl. Nie można zaś wierzyć w siebie, jeśli się nie wierzy w człowieka.

Wychodząc z tych przekonań i zasad, przeciwstawia się Alain całej współczesnej pedagogice jako błędnej, bo operującej abstrakcjami i trzymającej się upórcozliwie różnych fałszywych nawyków myślowych. Poddaje on rewizji szereg zasad, które w pedagogice dzisiejszej uchodzą za niewzruszalne i śmiało krytykuje ich domniemaną wartość. Uważa on, co stale mocno podkreśla, że nie ma tam wychowania, gdzie nie ma wolności myślenia, a zarazem wierności dla tego co ludzkie, co duchowe, co rodzi łączność i solidarność z ludźmi.

Charakterystyczne bardzo jest następujące wyznanie Alaina: „Sokrates przychodził, słuchał, zapytywał, szukając zawsze myśli drugiego, nie zmierzając bynajmniej do jej osłabienia, ale, przeciwnie, do nadania jej całej możliwej siły. Gniewało to często tego drugiego; albowiem myśl nasza, doprowadzona do jasności, nie zawsze jest tym, co mybyśmy chcieli. Sam z sobą i wolny od wszystkiego; sam z innym i obaj wolni od wszystkiego. Nie ma wcale światła dla umysłu poza tą właśnie drogą, nie ma wcale wychowania rzeczywistego poza tą drogą. Człowiek mówi tu do swego bliźniego i chce, aby był mu równy. Najmniejszy dowód geometryczny ustala to niewidzialne królestwo myśli. Najmniejsze doświadczenie również; albowiem jeśli nie rozprawia się swobodnie, nie ma wcale innego rodzaju dowodu“.⁵ I nie ma wcale — dodaje — innego sposobu nauczania.

⁴ *Op. cit.*, 24.

⁵ *Propos sur l'éducation*, 322—323.

Zachowując tę swobodę myślenia, usiłuje Alain przez przysłuchiwanie się idei wychowania z różnych stron dojść do prawdy pełniejszej w pedagogice i nowe, zgodne z własnym stanowiskiem sformułować jej zasady. Rozważania jego budzą niekiedy w czytelniku opór i sprzeciw, tak są wręcz odmienne i inne od tego wszystkiego, czego nauczyły nas badania psychologiczne lub o czym przekonało nas nasze własne doświadczenie pedagogiczne. Niemniej w każdym musi budzić szacunek owa usilna dążność Alaina do ratowania człowieka i kultury ludzkiej przed niszczącymi wpływami barbarzyństwa, rodzącego się z ludzkich namiętności. Alain, który wyraźniej, niż ktokolwiek inny, dostrzega w człowieku groźne moce, gotowe zetrzeć z jego duszy wszelki ślad ludzki, jeden tylko odnajduje środek zdolny się im przeciwstawić: jest nim wzmacnianie w dziecku jego własnej woli.

Nie godzi się on z owym twierdzeniem psychologii wychowawczej, iż należy w dziecku kształtować nawyki i rozwijać wrodzone zainteresowania. Zdaniem jego wszystko, co jest nawykiem w wychowaniu, jest rzeczą nieludzką, a doświadczenie, które interesuje, jest śmiertelne dla umysłu.⁶ Odrzuca on więc zarówno zasadę zainteresowania, jak i opartą na niej zasadę tworzenia nawyków. Zadaniem wychowania być powinno, by dziecko poznało jak najszybciej władzę panowania nad sobą i zdobyło poczucie, że praca nad sobą samym jest trudna, lecz i piękna zarazem. By zaś dziecko nauczyło się panować nad sobą i pokonywać swe naturalne popędy, by umiało zwalczać nudę i nieuwagę, nie może ono zrażać się trudnościami, jakie mu się nastreczają, ale, przeciwnie, musi z nimi dawać sobie radę bez obcej pomocy oraz umieć je stopniować, ponieważ człowiek staje się tym tylko, co sam zdobywa własnym wysiłkiem i surową metodą.

Słaba strona tego, co jest interesujące, polega na tym, że nie wymaga ono od nas trudu, by się nim zainteresować, że nie uczy nas zdobywać się na wysiłek woli, a tym samym nie umacnia w nas decyzji, aby stać się ludźmi. Człowiek, idący za swymi naturalnymi zainteresowaniami, łatwo poddaje się zabobonom i łatwowierności, łatwo daje się kierować nawykami. Wierzy on zbyt w siebie i w swe odruchy naturalne, a zapomina o swych celach ludzkich. Takim właśnie jest dziecko, które „rodzi się całkiem nagie i nosi wszelkie namiętności w swoim worku skórzanym“.⁷

Trafne jest niewątpliwie owo spostrzeżenie Alaina, że pierwsze zainteresowania dziecka wiążą się z jego naturalnymi

⁶ *Op. cit.*, 11.

⁷ *Op. cit.*, 12.

skłonnościami oraz że folgowanie owym skłonnościom wytwarza w dziecku nawyki, które mogą stać się przeszkodą i zawadą w jego rozwoju ludzkim, albowiem mogą uczynić je niezdolnym do czynnego zainteresowania się nowymi zagadnieniami życia i przełamania wylaniających się z tego życia trudności. Słuszną również jest uwaga Alaina, iż metoda cukierkowa, metoda łatwego zainteresowania dziecka usypia jego życie duchowe, gdyż, wywołując łatwo uwagę dziecka, nie uczy go wysiłku myślowego i nie wprowadza należycie do pracy umysłowej. Dziecko daje się porwać, ale samo w tym nie współdziała, ulega wpływowi interesującego przedmiotu, ale świadomego i samodzielnego wobec niego nie umie zająć stanowiska.

Alain zgadza się wprawdzie z tym, że należy dziecko zainteresować, podkreśla jednak, iż nie należy chcieć tego, nie należy zwłaszcza pokazywać mu tego, że się chce je zainteresować. Musi ono wiedzieć, że może liczyć tylko na siebie i że życie człowieka nie jest grą przyjemną, ale zadaniem trudnym i wzniosłym. Piękne są owe słowa Alaina, że dziecko jest więcej, niż człowiek, człowiekiem, albowiem zmierza ono do trudności, chce wyjść jak najszybciej ze swego okresu dziecięcego, pragnie rósć i dojrzewać, a gdy nie może zająć owej postawy ludzkiej, pragnie, aby mu dopomóżono. Toteż ogródki dziecięce i innego rodzaju urządzenia, przy pomocy których uczy się dziecko, bawiąc je, nie wzbudzają w Alainie wielkiego zaufania. Zdaniem jego, czynią je one miękkim i słabym, nie wytwarzają w nim odwagi do rzeczy trudnych i wielkich, nie budzą smaku do przyjemności wyższych, wymagających przezwyciężenia się i rezygnacji z przeciętnych i łatwych.

Otóż jest niewątpliwie prawdą, co twierdzi Alain, iż człowiek kształci się i wyrabia jedynie przez trud, że musi zdobyć wysiłkiem swoje prawdziwe radości, musi dać coś i poświęcić z siebie, zanim na nie zasłuży i zanim je osiągnie. Ale prawdą jest również, że nie może człowiek wyniszczyć w sobie swych skłonności wrodzonych, które są jego dziedzictwem naturalnym. Toteż wychowanie musi się oprzeć na nich i na nich musi dopiero budować życie wyższe jednostki. Czyni to zaś, jedne z nich wzmacniając lub przekształcając, inne zaś tamując i krępując. Oparte na skłonnościach naturalnych nawyki mogą również wielce być przydatne człowiekowi w jego dalszym rozwoju duchowym.

Jest oczywistym, że w urabianiu nawyków dziecka musi się zachować pewną miarę i przestrzegać pewnej granicy. Życie duchowe człowieka nie może przebiegać ustawicznie i wyłącznie w koleinach utartych i niezmiennych, jego osobowość nie może być systemem samych tylko nawyków, musi on wytworzyć i zachować w sobie dziedzinę całkowitej swobody i twórczych możliwości. Do tego zaś potrzebna jest właśnie

zdolność do wysiłku, silna wola celem oparcia się i przeciwstawienia łatwym pobudkom, umiejętność rządzenia i władania sobą. Dopiero z tym zastrzeżeniem przyznać należy Alainowi słuszość całkowitą.

Blizsze obcowanie z dzieckiem i doświadczenie pedagogiczne przekonywuje, że, jakkolwiek dziecko garnie się chętnie do tych, którzy je rozrywają i bawią, niemniej potajemnie lekceważy ich ono, albowiem owe igraszki i zabawy, owo ułatwianie mu życia nie pozwala mu wyjść poza ów stan paradoksalny, jakim jest dzieciństwo, a w jakim ono nie chce i nie może pozostać. Toteż i tu należy zachować należytą granicę, aby, zaspokajając potrzebę ruchu i swawoli dziecka, nie zapominać o jego potrzebie wzrastania i wznoszenia się ku wyższym formom człowieczeństwa. Te wyższe formy ma wytwarzać właśnie w dziecku szkoła.

Alain jest wielbicielem szkoły i pracy szkolnej, zamkniętej w murach, do których żaden nie dochodzi hałas zewnętrzny, w których panuje klasztorna prostota, nuda niemal i pustka, ale w których przecież dziecko pracuje stale i systematycznie i uczy się ładu i porządku ludzkiego. Broniąc tego odrębnego charakteru szkoły, przeciwstawia się Alain owym próbom pedagogicznym, które pragną ją przeistoczyć w dom rodzinny i stworzyć w niej tę samą atmosferę uczuciową życia, jaka panuje w domu. Zwraca on uwagę na to, że szkoła przez ów właśnie charakter odrębny od rodziny budzi dziecko ze snu biologicznego i instynktu rodzinnego, który je zamyka w sobie samym, i ukazuje mu powinność i prawdę, przystosowaną do jego wieku.

W szkole zaciera się cielesne szczęście istnienia, czas ma tu swój wymiar i wartość, a praca, nieczuła na cierpienie, ukazuje dziecku ludzką stronę życia. Rodzina — twierdzi Alain — uczy źle i wychowuje źle. Panuje w niej bowiem całkowite zaufanie bez żadnej wolności, fanatyzm będący wzajemnym podziwianiem się, ale zarazem i karceniem. Żądając i spodziewając się wiele, nie znosi się w niej żadnego rozdzźwięku i niezgody, istniejąca jednak w niej hierarchia nie dopuszcza do równości i nie toleruje równości. Miłość, pozbawiona cierpliwości, uważa najmniejsze zaniedbanie niemal za obelgę. Dziecko, zmuszone czynić wszystko dla przypodobania się rodzicom, odczuwa często dowody ich przywiązania za niesprawiedliwy przymus. Ojciec, dostrzegając swawolę dziecka, wyobraża sobie, że go syn nie kocha; dziecko zaś, nie rozumiejąc jeszcze, że ojciec chce je zmusić, próbuje wszelkich oznak uczucia, a gdy to się nie udaje, popada w rozpacz. Te kryzysy uczucia mącą życie i nie tworzą korzystnych warunków wychowawczych.

Szkoła natomiast samym swoim charakterem i organizacją nie dopuszcza do utrzymania się w niej tych szkodliwych objawów życia rodzinnego. Autorytet w niej panujący nie dąży wcale do odgadywania myśli i wywoływania uczuć, ponieważ, gdy udaje miłość, staje się wówczas nienawistny, a gdy kocha rzeczywiście, staje się bezsilny. Szkoła przestrzega sprawiedliwości, która obywateli się bez miłości, i nie zna przebaczenia, ponieważ w rzeczywistości nigdy nie odczuwa obrazy. Siła nauczyciela polega właśnie na tym, że, ganiąc, nie myśli już o tym wcale w chwilę później, o czym wie dobrze dziecko; tymczasem ojciec karze w swym dziecku siebie samego.⁶

W szkole panuje niezmienny i stały porządek, lekcja ma charakter konieczności, wskutek czego przyzwyczajają dziecko do oddania się całkowicie pracy w wyznaczonym momencie. Inaczej rzecz się ma w domu, gdzie ojciec nie jest niewolnikiem godziny i niejednokrotnie przeciąga lekcję, nużąc i osłabiając uwagę dziecka. W domu wreszcie dziecko nie jest samym sobą; zapożycza ono wszystko, naśladując starszych. W domu czuje się ono jakby obce i znudzone; oddzielone zaś od dzieci swego wieku, bawi się dobrze jedynie samo. Toteż jedynie szkoła jest dla dziecka rzeczą naturalną, gdyż czuje się ono tam sobą, naśladując swych towarzyszy i widząc w ich ruchach obraz swych własnych poruszeń. W szkole odczuwają dzieci dziwne poczucie bezpieczeństwa dzięki pomocy, która nie budzi podejrzeń, i owego stwierdzenia w każdym momencie, które łączy przekonanie i perswazję stosownie do zdolności każdego. W najdrobniejszych rzeczach, czy to chodzi o wiersz Wergilego czy o rachunek, ustala się prawdziwa opinia z pomocą nauczyciela dzięki jedności dowodów i głosów publicznych.⁹

Ta pochwała szkoły i jej ustalonego i niezmiennego trybu życia nie budzi zastrzeżeń, jeśli się rozpatruje jej pracę w warunkach idealnych, nie kłopotliwych ani nie utrudniających jej normalnej czynności wychowawczej; podobnie jak i niebezpieczeństwom wychowania rodzinnego trudno zaprzeczyć, gdy się weźmie pod uwagę ciasny egoizm rodziny oraz niezdrową atmosferę uczuciową, wypaczającą charakter dziecka. Ale czyż wiele jest szkół pracujących w idealnych warunkach? i czy nie ma rodzin wolnych od wykoszlających duszę dziecka przesadnej uczuciowości? Niemniej uwagi Alaina swą ostrością skłaniają do refleksji, czy nie zbyt pochopnie potępiamy surowość życia szkolnego i czy nie przesadnie oceniamy znaczenie wychowania rodzinnego, wreszcie czy próby przeniesienia do szkoły atmosfery życia rodzinnego nie są sprzeczne z wręcz

⁶ *Op. cit.*, 41.

⁹ *Op. cit.* 59.

odmiennym jej charakterem. Nad tym warto się głębiej zastanowić.

Inną zasadą psychologii wychowawczej, którą Alain podaje w wątpliwość, jest owo twierdzenie, iż dziecko należy najpierw poznać, zanim się zacznie je uczyć. Zasada ta zrodziła niezliczone próby różnych badań psychologicznych nad dzieckiem dla określenia jego właściwej natury, poznania jego typu i dostosowania do jego właściwości indywidualnych metod nauczania szkolnego. Przecistawiając się tej zasadzie, podkreśla Alain, iż, aby dziecko poznać, należy je uczyć. Prawdziwa bowiem natura dziecka odsłania się dopiero w pracy nad językami, literaturą i naukami przyrodniczymi. Nazywanie jednego dziecka inteligentnym a drugiego nieinteligentnym wydaje się Alainowi bardzo wątpliwe, ponieważ, zdaniem jego, nie inteligencji brakuje dziecku (każde jej posiada tyle, ile jej chce mieć), ale woli i pracy. Umysł dzielny to umysł silny, który nie kieruje się przykładem i zwyczajem, który chce i umie łamać się z trudnościami, który nie daje się łatwo opanować gniewowi, obawie i beznadziejności. Jeśli zdarza się często, że dziecko, natrafiając na przeszkody, cofa się przed nimi lub przejmując się bardzo swym niepowodzeniem i nie osiąga należytych wyników, to dlatego, iż nie wie, że pamięć nie jest warunkiem pracy, ale raczej jest skutkiem. Toteż jest ogromną niesprawiedliwością, popełnianą na dziecku, gdy nie wierząc w jego zdolności, nie chcemy zadać sobie żadnego trudu ani okazać mu żadnej przychylności, by obudzić jego uspijony umysł. Zdaniem Alaina nic nie jest trudnego, ale to człowiek jest trudny sam dla siebie. Dziecko jest nieszczęśliwe dzięki swoim nierozumnym nadziejom i małym zmartwieniom, które ono uważa za wielkie. Dlatego pamiętać należy, że w pracach uczniów szukać trzeba dowodów nie ich inteligencji, ale charakteru. Cała zaś sztuka nauczania polega na tym, aby nigdy nie doprowadzić dziecka do owego oporu i zaciętości które powstają w nim ze zwątpienia o siebie samym. Wszak ludzie dlatego tylko nie lubią myśleć, że boją się pomylić, choć przecież myśleć, znaczy to, iść od błędu do błędu. Toteż trzeba ustawicznie uczyć dziecko zachowywania pogody, chwalić je za to, co dobrze zrobiło, a nie podkreślać natychmiast wszystkich jego błędów.

Trafnie dostrzega Alain niebezpieczeństwo owej postawy psychologicznej nauczyciela w szkole, który chce przede wszystkim poznać dziecko, zamiast je zmienić i wychować. Podnosi on, że aby poznać myśl dziecka, należy ją stwarzać, aby poznać uczucia, trzeba je uszlachetniać i ludzkimi czynić. Droga zaś do tego prowadzi nie przez to, co uczeń słyszy, ani przez to, co widzi, ale jedynie przez to, co robi.¹⁰

¹⁰ *Op. cit.*, 29.

Przyjmując bez zastrzeżeń zasadę aktywności szkoły czynnej¹¹, wyobraża sobie Alain inaczej jednak, niż ta ostatnia, tryb pracy szkolnej, inną też od niej proponuje metodę wychowania szkolnego. Dwie są możliwe tylko zdaniem jego metody nauczania: nauczanie przy pomocy przedmiotu i nauczanie przy pomocy ducha. Pierwsza jest drogą szkolenia technicznego, druga jest metodą humanizacji i uspołecznienia. W pierwszej powodzenie decyduje o tym, co jest prawdą, a co fałszem, i po dziele poznaje się pracownika. Nie chodzi w niej o to, co on myśli, ale o to, w jakiej mierze władza narzędziem, jaką zdobył rutynę, do jakiej doszedł wprawy. Druga nie interesuje się przedmiotem i nie zważa na to, co powie przedmiot; zajęta jest ona zawsze tym, aby dojść do porozumienia z domniemanym interlokutorem, aby pozyskać go sobie przy pomocy rozumowania, odpowiadawszy na wszelkie możliwe zarzuty. Ona to prowadzi do poznania powszechnego, t. j. wspólnego każdemu umysłowi. Gdy pierwsza jest metodą terminowania, to druga jest metodą nauczania.

Wyższość przyznaje Alain tej drugiej metodzie. Tam, gdzie występuje narzędzie, panuje reguła przedmiotowa, czego następstwem jest postawa uległości, a nawet obawy; wszelkie bowiem wykroczenie przeciwko owej regule jest niebezpieczne dla pracownika i grozi mu ruiną. Ta niezmienna konieczność powstrzymuje umysł od wszelkiej inicjatywy i zabrania mu wykraczać poza to, co wie. Technika jest w ogóle myślą, która boi się myśli. Toteż metoda techniczna uczy tego przede wszystkim, by nie myśleć.¹²

Metoda druga natomiast wymaga poszukiwania i ryzyka myślowego. Nie lęka się ona błędów, albowiem umysł, przezwyciężywszy błąd, nabywa siły i uczy się coraz lepiej myśleć. Toteż ta metoda winna mieć w szkole przewagę. Winna być ona metodą prowadzenia dziecka od rzeczy oderwanych do konkretnych, od znaków i liczb do przedmiotów. Na tej drodze tylko odbywa się postęp umysłu.

W ten sposób przeciwstawia się Alain pedagogice empirycznej, która, opierając się na Locke'u, każe rozpoczynać wychowanie dziecka od konkretnego doświadczenia, upatrując w nim główną podstawę rozwoju naturalnego. Uważa on, że mylne jest przekonanie, iż dziecko kształtuje swoje pierwsze pojęcia według owych przedmiotów prostych i stałych, jakie znajduje w swoim otoczeniu zewnętrznym. Pierwszym doświadczeniem dziecka jest doświadczenie życia wspólnego, organizmu złożonego, będącego siedzibą potrzeb, pragnień, wzruszeń, namiętności, idei. W tym małym swoim świecie poznaje dziecko prośbę i groźbę, owe dwa magiczne środki, z którymi

¹¹ *Op. cit.*, 195.

¹² *Op. cit.*, 113.

wiąże ono wszystkie swe nadzieje i które opisują jego pierwsze pojęcia. Pierwsza praca dziecka opiera się na znakach; dziecko uczy się najpierw swego języka i próbuje zrozumieć sens swych pierwszych wyrazów, a to prowadzi je do najdalej idących abstrakcyj, które porzuci dopiero pod naciskiem doświadczenia i porządku zewnętrznego.

Będąc zwolennikiem metody aktywnej, zwalcza Alain z całym naciskiem starą szkołę, posługującą się wykładem i popisem nauczyciela, przestrzegającej tego przede wszystkim, aby nauczyciel w niej pracował, a nie tego, by dziecko czegoś się nauczyło. Żąda on, by dziecko było ustawicznie czynne, by czytało, pisało, rachowało, rysowało, deklamowało, albowiem lekcja, podczas której dziecko nie czyta lub nie pisze, jest lekcją straconą.¹³ Wielki zwłaszcza nacisk kładzie Alain na lekturę, na umiejętność czytania, albowiem lektura jest warunkiem wszelkiej kultury i jedynie czytając oczyma, a nie słuchając, kształci się myśl dziecka. Umysł bowiem może wówczas swobodnie myśleć, którą ma przed sobą, rozważyć ze wszystkich stron, bez owego niepokoju człowieka, który idzie za swoim własnym wywodem albo za wywodem drugiego. Nie wiezi go ona wówczas, ale przeciwnie, to on ją ujmuje i ocenia, bada i wypróbowuje. Tylko więc, czytając oczyma, uczy się dziecko myśleć.

Przedmiotem lektury dziecka pragnie uczynić Alain wielkich i dawnych pisarzy i to nie w skrócie, nie w wyciągach, ale w oryginale. Podobnie, jeśli chodzi o naukę, nie chce on wcale uczyć ucznia ostatnich odkryć. To nie kształci wcale ani nie dostarcza umysłowi materiału do rozmyślań. Kultura ogólna, pisze Alain, nie znosi nowalij i nowości.¹⁴ Tylko przeszłość wyjaśnia należycie teraźniejszość, tylko w zwierciadle przeszłości może ujrzeć dziecko prawdziwą ludzkość. Przez kult przeszłości, przez jej wspominanie i przywracanie do życia tego, co jest wielkiego w naszych przodkach¹⁵, staje się człowiek dopiero człowiekiem. Jedynie myśląc o ludzkości, człowiek myśli, albowiem myśl nasza jest jedynie ustawicznym wspomnianiem. Ezop, Sokrates, Jezus są we wszystkich naszych myślach; prawda katolicyzmu nie może być oddzielona od poganiństwa, które zastąpiła. Myśl narodowa nie istnieje wcale; my myślimy w znacznie większym towarzystwie.

Toteż najlepszą metodą dobrego myślenia jest, według Alaina, powtarzanie i rozwijanie jakiejś myśli dawnej i wypróbowanej prawdy dawnych wieków. Tą drogą dopiero zdobywa dziecko swój charakter czysto ludzki, to je dopiero humanizuje

¹³ *Op. cit.*, 138.

¹⁴ *Op. cit.*, 173.

¹⁵ *Op. cit.*, 267.

i czyni człowiekiem. „Kiedy czytam Homera — pisze Alain¹⁶ — tworzę społeczeństwo z poetą, z Uliksem i Achillesem, jako też z tłumem tych, którzy czytali jego poematy, a także z tłumem tych, którzy jedynie słyszeli imię poety. W nich wszystkich i we mnie odzywa się dzięki temu nuta ludzka i słyszę krok człowieka.“ Jest to ulubioną ideą Alaina, aby nauczyciel pomagał dziecku, kierował nim, każąc mu wówczas, gdy ono ma coś napisać, przyjrzeć się temu wielokrotnie, raz i drugi to przeczytać, powtórzyć dobre wzory z tego samego przedmiotu, ocenić i zanalizować wyraz po wyrazie, jeśli chce, aby z tej pracy wyszła wreszcie własna myśl dziecka. Sztuka bowiem uczenia się polega przez czas długi jedynie na naśladowaniu i kopiowaniu.¹⁷

Ale nie tylko myśl dziecka należy wskrzeszać przy pomocy najlepszych wzorów zaczerpniętych z przeszłości. Przeszłość kształci również duszę dziecka i nadaje jej dopiero kształt prawdziwie ludzki. W Homerze i Platonie, w dziejach ducha ludzkiego, odnajduje Alain początek wszystkiego, czyste źródło ludzkiej mocy i słabości: ślepą łatwowierność, mądrość, fanatyzm, wiarę, świętość, z których cała nasza materia ludzka się składa. W dziejach zwłaszcza greckich każe Alain szukać tych samych wciąż wiecznie problemów, które trapią również człowieka współczesnego, tę samą nedorzeczną łatwowierność, tę samą niesprawiedliwość, z których się trzeba uwolnić przy pomocy boskiego wysiłku woli i myśli. Przeszłość chce uczynić Alain zwierciadłem ludzkich cnót i błędów, wyzwalających w nas te ludzkie wartości, dzięki którym jesteśmy prawdziwymi ludźmi. Jedynie w perspektywie minionego czasu ukazuje się człowiekowi właściwa droga, z jakiej zboczyć nie powinien.

Ta sama zasada powinna obowiązywać również w kształceniu naukowym. To bowiem, co jest najlepszym w nauce, jest najbardziej starym, najmocniej ustalonym, z tym wszyscy się już żyli w codziennej praktyce. Chodzi więc o to, aby dziecko przejęło się duchem naukowym i aby ten duch przeniknął wszędzie. Dlatego powinno ono przebyć z powrotem tę drogę, po której rozwijała się myśl naukowa. Tales, Pytagoras, Archimedes, Kopernik — oto mistrzowie, którzy powinni dziecku wystarczyć.

Istotę atoli pedagogiki Alaina stanowi myśl, iż „każdy powinien ocalić swą duszę“.¹⁸ Tego domagają się od człowieka wszystkie religie, to jest najgłębszym sensem życia ludzkiego. Religie uczą mianowicie, że rodzina, ambicja, władza, porządek publiczny, ojczyzna jest czymś innym, czymś obcym,

¹⁶ *Op. cit.*, 264.

¹⁷ *Op. cit.*, 208.

¹⁸ *Op. cit.*, 333.

czymś co należy w sobie przewyciężyć i wyjść poza nie, albowiem obowiązkiem naszym jest odnaleźć przede wszystkim siebie i być wiernym sobie. Jeżeli nie chce się być niewolnikiem, musi się wytepić w sobie posłuszeństwo i łatwowierność i obalić te wszystkie małe bóstwa, które kępiają rozwój naszej myśli. Myśl powstaje tylko w człowieku wolnym, który ma świadomość swej mocy i przeznaczenia. Jednostka musi wyrobić w sobie ducha oporu i krytyki, jeżeli ma zachować samodzielność sądu; musi się wyzbyć strachu i płynącego zeń zaboru, jeśli chce swobodnie wątpić, wnioskować, sądzić. „Rzeczy są bardziej proste, niż się przypuszcza — pisze Alain.¹⁹ Kapłani żywią obawę i sięją obawę, i często to piętno pozostaje.“ Należy więc dziecku ukazać świat bez tragedii i przejąć je duchem odwagi, roztropności i zapobiegliwości wobec rzeczy, które nic nie myślą, nic nie chcą i nie są ani dobre ani złe. Tego zaś może nauczyć dziecko, zdaniem Alaina, tylko szkoła świecka.

Wychowanie musi szanować indywidualność dziecka i kochać je takim, jakim ono jest w swej swoistej naturze i w swym bycie indywidualnym. Musi ono wpoić w dziecko tę wiekustą prawdę, że cnota jest heroiczną miłością siebie, oraz że nikt nie może siebie ocalić przy pomocy cnoty drugiego człowieka. Piękno przynależy każdemu bytowi, i jest dziełem harmonii jemu tylko właściwej. Naśladowanie drugich nie tylko rodzi niezadowolenie, ale także grozi utratą swoistości duchowej. Myśleć zaś należy zawsze w kategoriach powszechności, a nie ogólności. Tylko bowiem pierwsze godzą się z wolnością, człowiek zaś wolny dźwiga ludzkość w swoim sercu i pragnie ją urzeczywistniać także wokół siebie.

* * *

Stanowisko Alaina można nazwać czystym humanizmem. Nie przyjmuje on ani nie uznaje żadnej treści pozaludzkiej i pozadoświadczałnej. Wszystko jest dziełem człowieka i z natury się jego wywodzi. Stanowisko to wkłada na barki ludzkie ciężar ogromnej odpowiedzialności. Szczęście, dobro, sprawiedliwość zależy tylko od ludzi, zależy od każdego pojedynczego człowieka. Natura bowiem jest bezdusznym mechanizmem, a Boga uważa Alain za twór ludzki, za zwierciadło potrzeb i pragnień duchowych człowieka. Twór najwyższy stanowi ludzkość, ona jest rzeczywistością zastępującą Boga. Wpływ Comte'a jest tu widoczny najwyraźniej.

Tej swojej wielkiej odpowiedzialności może człowiek sprostać jedynie ogromnym wysiłkiem i trudem woli, przekonanej

¹⁹ *Op. cit.*, 330.

o swej całkowitej niezależności i wolności. Dlatego to Alain kładzie tak silny nacisk na wyrabianie woli u dziecka i od kształcenia woli uzależnia nawet jego inteligencję. Nie bierze on wcale w rachubę wyników badań psychologicznych i dość sceptycznie się do nich odnosi. Wola wolności i wola myślenia stanowią dwa nieodzowne warunki rozwoju duchowego człowieka. W związku z tym pozostaje konieczność wyrabiania niezależności sądu, przyglądania się ze wszystkich stron tak swojej jak i cudzej myśli, zachowywania ostrożnej i wstrzemięźliwej postawy wobec własnych popędów i namietności. Toteż z ogromną wiarą w człowieka występuje u Alaina równocześnie podejrzliwa nieufność, obawa, by nie wzięła góry nad człowiekiem gorsza strona jego natury.

Tą nieufnością tłumaczy się po części, dlaczego Alain chce oderwać dziecko od teraźniejszości, od jej prądów i wierzeń, a natomiast tak wielką przywiązuje wagę do pierwocin myśli ludzkiej. Boi się on, by dziecko, zanurzając się w atmosferę współczesności, nie przejęło się jej namietnościami, nie zamąciło swego umysłu oparami panujących w niej przesądów i klótni. Zapominając o złożoności życia współczesnego, o jego zmienności i dynamizmie, nie dba Alain o przygotowanie dziecka do tego życia, gdyż sądzi, że zastąpi je całkowicie umacnianie w nim pokładów szlachetności i bezinteresowności. Wydaje mu się, że humanitaryzm będzie wystarczającym zupełnie środkiem zaradczym na wszelkie niedomagania współżycia ludzkiego.

Ale owa ludzkość, do której miłością chciałby Alain natłumaczyć młodzież, zbyt mgliste posiada znamiona, zbyt niejasny w jego rozważaniach przybiera charakter. Nie przedstawia on należycie, czy godną miłością ma być owa nierozzerwalna spójnia minionych pokoleń ludzkich, których duchowymi spadkobiercami jesteśmy, czy raczej treść moralna wszelkich doświadczeń ludzkich lub kultura myśli wyzwolonej od przesądów i zabobonów, czy też to wszystko razem. Przecież nie ulega najmniejszej wątpliwości, że prawdziwy humanizm winien przenikać wszystkie sfery życia ludzkiego i czynić je człowiekowi drogie i bliskie, nie zmuszając go do wyrzeczenia się niczego, co go w jego naturze duchowej umacnia i podtrzymuje. Tymczasem Alain z pewnym lekceważeniem patrzy na ojczyznę, choć przecież z kultury rodzimej czerpiemy pierwsze soki duchowe i poprzez nią uczymy się rozumieć treść ogólnoludzką. Jakkolwiek słuszną jest uwaga Alaina, że „najmniejszy ślad dumy lub ambicji czyni nas głupcami”²⁰, jednakże nie możemy również zapominać, iż wszystko należy miłować, co czyni życie ludzkie pełniejszym i bardziej twórczym.

²⁰ Op. cit., 297.

Przecież mimo wątpliwości, jakie budzi pedagogika Alaina, jego wołanie, iż tylko trud i metoda surowa wiedzie człowieka do wielkości, powinno pozostać na zawsze w pamięci każdego wychowawcy i miłośnika młodzieży.

Ważniejsze dzieła Alain'a: *Propos sur l'éducation*, Paris 1932. — *Propos sur le Christianisme*, Paris 1924. — *Propos sur l'Esthétique*, Paris 1923. — *Sentiments, Passions et Signes*, Paris 1926. — *Esquisses de l'Homme*, Paris 1927. — *Les Idées et les Ages*, Paris 1927. — *Vingt leçons sur les Beaux-Arts*, Paris 1931. — *Histoire de mes Pensées*, Paris 1936.

TEOFIL ŁACIAK.

Karność w wychowaniu domowym

Wyniki ankiety Koła Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Dokończenie.

Co rodzice radzą stosować w szkole?

Zawód rodziców		Rolnicy	Robotnicy	Górnicy hutnicy	Rzemieślnicy	Niżsi funkcjonariusze	Urzędnicy woln. zaw.	Kupecy	Inni	Ogólnie
Ostra dyscypl. i rygor	Ilość odpow.	10	97	82	67	96	37	19	41	449
	% „	26,3	31,9	32,5	38,4	37,5	28,0	35,8	25,6	32,5
Łagodn. wyrozumienie	Ilość odpow.	13	76	51	36	51	43	12	32	314
	% „	34,3	25,0	17,0	20,7	20,0	32,7	22,7	20,0	22,6
Złoty środek indywid.	Ilość odpow.	12	74	96	52	83	41	16	49	423
	% „	31,5	24,3	35,7	30,0	32,4	31,0	30,2	30,7	30,5
Brak odpow.	Ilość odpow.	3	57	40	19	26	11	6	38	200
	% „	7,9	18,7	14,8	10,9	10,1	8,3	11,3	23,7	14,4
Razem	Ilość odpow.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
	% „	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. nr 13.

Wobec powyższych okoliczności zjawisko wspomnianych dysproporcji tłumaczyć by można, zdaje się, następująco: Pewna część uczestników ankiety zgodna jest w czynach i słowach; to są ci, którzy kary cielesne zalecają, żądają ich i stosują je w domu. Pewna część omawianej grupy rodziców inaczej mówi, a inaczej czyni: chciałyby nie stosować kary chłosty, ale w praktyce inaczej się to ujawnia. Trzecia część, i ta jest, zdaje się, najliczniejsza, — to ci, którzy właściwie bez zastanowienia, a więc nieświadomie postępują w sprawach stosunku do dziecka. Do tego zagadnienia powrócimy niżej. Można sobie wyrobić pewien pogląd na zagadnienie, dotyczące zapatrywań rodziców na stosunek do dziecka na podstawie przytoczonych niżej wypowiedzi.

Zwolennicy łagodnych środków w wychowaniu, w szczególności w szkole, tak określają swój stosunek do dziecka:

„Uważam za konieczniejsze łagodność i dobre przemówienie do dziecka dlatego, bo surowość i dyscyplina wystrasza. Można ją stosować w późniejszym życiu dziecka, a nie w wieku szkolnym. W każdym razie wyrozumienie i łagodność należy w szkole stosować.“ (Bez zaw., 5 dz.) — „Na ostrą dyscyplinę dzieci dzisiaj są za małe i za słabe; trzeba z nimi postępować łagodnie, ale nie dawać wielkiej swobody. Gdy jest łagodność, wtedy dziecko chętniej idzie do szkoły i chętniej się uczy.“ (Robotnik, 6 dz.) — „Zasadniczo należałoby łagodnie z dzieckiem postępować, aby dziecko na widok ojca, matki lub nauczyciela nie trzęsło się ze strachu, tylko uważało go za swojego dobroczyńcę lub opiekuna.“ (Chałupnik, 5 synów.) — „Jeżeli o rzekach w Afryce lub o starych dziejach nie będą umieć dobrze — to przebaczyć, a jeżeli się czytać i pisać nie nauczyli, to złać ostro i zważać, że jest czasem głodne, a po nauce siedzi za karę i straszenie się niszczy na zdrowiu. Rozumieją państwo, że z powodu bezrobocia jest w domu nędza i głód, to już jest tej kary dużo. Jeżeli dziecię idzie do szkoły głodne, to się mu nawet nauka myli, bo wciąż myśli o chlebie.“ (Bezrobotny, 6 dz.)

„Wielką dyscypliną i surowością dziecka się nie wykształci, bo dziecko tak chowane, tym bardziej się zaniedbuje, staje się krnąbrne, niedbałe, nieczułe. Myśli sobie: czym więcej mnie będą bili, to ja gorzej będę robił. Lepiej wychowywać dzieci łagodnie, chociaż nie z przesadą.“ (Cieśla, 4 dz.) — „Jestem zwolennikiem stosowania wobec dzieci bezwzględnej łagodności i ustepliwości, gdyż to jest jedna najlepszych dróg, prowadzących do wychowania i uświadczenia.“ (Górnik, 4 dz.) — „Najlepsze wyniki można osiągnąć łagodnością i zarazem stanowczością, nigdy ustepliwością. Łagodnością zdobywa się serce i zaufanie dziecka; surowością osiąga się posłuszeństwo, lecz wzbudza bojaźń, a zatem dziecko zatracą zaufanie do rodziców. W szkole powinien być rygor, ale połączony z wyrozumiałością. Podstawą w ocenie dziecka musi być sprawiedliwość i przyjacielski stosunek wychowawcy do dziecka.“ (Urz. państw., 1 syn.) — „Niech dziecko czuje się w szkole dobrze, lecz zbyt swobody może niektóre dzieci popsuć.“ (Szttyg., 2 dz.) — „Korzystniejsza łagodność, niż surowość, natomiast ustepliwym nie powinno się być, gdyż byłoby to wobec dziecka oznaką słabości woli. I tu właśnie cała sztuka, aby nie stosować dyscypliny i nie ustępować.“ (Organista,

7 dz.) — „Znam takie wypadki, że dziecko było bardzo surowo wychowane i wtedy było posłuszne, gdy było pod okiem wychowawcy, a gdy było na wolności, to był urwis pierwszej klasy. Jednak nie można być ustepliwym, tylko łagodnym. W szkole należałoby być więcej ostrym, niż obecnie postępują pp. naucz.“ (Kolej., 3 dz.) — „Łagodność i ustepliwość jest jedną z najlepszych metod, gdyż zastosowuję ją i widzę, że dzieciom moim ona w zupełności odpowiada.“ (Przod., 2 dz.) — „Na lekcjach w szkole powinien być stosowany ścisły rygor i ostra dyscyplina, zaś na osobności i na przerwach wyrozumienie i łagodność“ (Rob., 5 dz.) — „Trzeba uważać oba sposoby za korzys ten. W szkole na wielką swobodę nie trzeba pozwalać. Dziecko w szkole między rozpustnymi dziećmi potrafi się łatwo zepsuć, na co trzeba bardzo uważać i rozpustników surowo karać.“ (Robotnik, 2 córki.) — „Łagodność i swobodę trzeba stosować do grzecznych i pilnych dzieci, a w przeciwnym razie ścisły rygor i dyscyplinę.“ (Urz. skarb., 5 dz.) — „Względna, ojcowska i sprawiedliwa dyscyplina jest najlepsza. Za dużo łagodności ze strony wychowawcy rodzi dużą poufałość, a przez to poderwanie dyscypliny. W szkole tylko łagodność, ale i stanowczość, a także wyrozumienie i sprawiedliwość.“ (Podofic., 3 dz.)

„Dobrocią i łagodnością zyskuje się miłość i zaufanie dzieci; wtedy spełniają one nasze polecenia nie ze strachu przed nami, lecz dlatego, żeby nas nie martwić. Ustepliwość nie jest wskazana, gdyż jeśli się zdarzy, że dziecko może, a nie chce wykonać naszego polecenia, a my to tolerujemy, tracimy skutek tego swój autorytet, a dziecko przestaje nas słuchać. Dobrym sposobem można najgorsze dziecko skłonić do uległości.“ — „W takiej, życiowo naczelnej organizacji, jaką jest szkoła, rygor musi być bezwzględnie utrzymany. Wyrozumienie, łagodność i swoboda są tak konieczne jak i rygor, lecz muszą być umiejętnie stosowane. W czasie nauki i pracy — rygor, potem swoboda, odprężenie, upust energii, utrzymanej w karbach rygoru.“ (Urz. pryw., 1 syn.)

„Jako zasadę w szkole trzeba stosować ostrą dyscyplinę, a gdy ta zasada obejmie szkołę, wtedy należy pozwolić sobie na wyrozumienie, swobodę i łagodność, gdyż bez pierwszego — drugie zawodzi i swoboda.“ (Rest., 5 dz.) — „Wobec dzieci klas niższych stosować wyrozumienie i łagodność, bez swobody. Swobodę należy dopuszczać tylko w czasie wycieczek i to po przybyciu na miejsce przeznaczenia. W wyższych klasach konieczny jest rygor i dyscyplina, wpajanie poczucia obowiązku i odpowiednie postępowanie wobec starszych.“ (Przemysłowiec, 2 dz.) — „W pierwszych klasach ścisły rygor i dyscyplina, w dalszych stopniowe stosowanie wyrozumienia, a to dlatego, że dzieci przychodzą do szkoły w różnym stopniu wychowania domowego i przez brak większej dyscypliny, stają się trudne do prowadzenia.“ (Budown., 4 dz.)

To są głosy oświadczające się zdecydowanie za łagodnością, wyrozumieniem, a nawet tu i ówdzie za ustepliwością. Nadto ostatnie obok łagodności radzą stosować wyrozumiałość, indywidualnie do dzieci i klas stosowaną dyscyplinę i umiarkowany rygor. To są grupy: pierwsza (łagodność i wyrozumienie), oraz druga (złoty środek). Grupa trzecia (ścisły rygor) w wypowiedziach przedstawia się następująco:

„W szkole należy stosować przede wszystkim surowość i dyscyplinę. Na łagodność i ustepliwość będzie czas w późniejszym wieku.

Dziecku nie powinno się dać odczuć, że ono ma wyższość nad starszym, bo staje się zarozumiałe i opryskliwe.“ (Kolej, 4 dz.) — „Ostrą dyscyplinę (stosować) przez cały czas, jak dziecko chodzi do szkoły, albowiem dyscyplina utrzymuje świat, a ludzi bat.“ (Kolej, 2 córki.)

„Bezwzględnie w szkole powinna być utrzymana ostra, choć w pewne formy ujęta dyscyplina. W czasie nauki dzieci muszą siedzieć cicho i grzecznie, w czasie wspólnych przeżyć powinny iść spokojnie i sprawnie, w czasie śpiewu, powinny śpiewać wszystkie. Jeżeli dziecko od najmłodszych lat będziemy wychowywali w domu w duchu sumiennego spełniania obowiązków, chociażby te obowiązki były najdrobniejsze, a rodzice do tego dążyć będą drogą wyrozumiałej łagodności, to tak wychowane dziecko będzie swego nauczyciela zawsze słuchało, będzie zawsze karne, a nałożone nań obowiązki będzie spełniało z uciechą i zadowoleniem.“ (Podofic, 3 dz.)

„Ostra dyscyplina ma być w szkole, jednak taka, aby dziecko miłowało szkołę jak ojców. Najważniejsze jest to, jak rodzice dzieci wychowują. Niejeden (z ojców) wszystko (dzieciom) da, ustąpi i na wszystko pozwoli, a takie (dzieci) to są prawdziwe diabły.“ (Ślusarz, 3 dz.) — „Uważam, że w klasie, gdzie jest 50 łobuzów, trudno się obejść bez ostrej dyscypliny i rygoru, gdyż wychowawca nie dałby sobie rady.“ (Rob., 4 dz.)

„Tylko dyscyplina i ostry rygor, wtenczas będziemy mieć więcej prawych i uczciwych obywateli na przyszłość, a nie kandydatów do więzienia.“ (Funkcj. poczt., 5 dz.) — „Tak, ostrą dyscyplinę stosować, nie żałować kija, zwłaszcza za złe zachowanie się.“ (Rob., 2 dz.) — „Za najkorzystniejsze w wychowaniu uważam silną dyscyplinę, (Górnik, 5 dz.) — „O ile dziecko nie jest w domu należyście wychowane, należy go w szkole wychowywać wielką dyscypliną i morową trzciną.“ (Gospodzki, 3 synów.)

Niektórzy z rodziców wstrzymali się od zdecydowanej odpowiedzi na pytanie ostro, czy łagodnie, czy też pośrednio, natomiast wypisali cały szereg charakterystycznych uwag, rzucających światło na zapatrywania rodziców w wymienionych zagadnieniach:

„Jest dużo do mówienia — pisze górnik z Lipin (4 dz.). — Gdybym jeszcze raz miał malutkie dzieci, chłopców, tobym wiedział teraz, jak mam postępować (z nimi). Göthe powiada: „Mybśmy wychowane dzieci rodzili, gdybyśmy sami wychowani byli.“ Nauczycielem mógłby być tylko ten, kto ma swoje własne dzieci.“ (Górnik, 4 dz.)

Umyślnie dużo wypowiedzi dosłownych przytoczyliśmy, aby dać pogląd, jak różnorodne są zapatrywania rodziców na sprawy postawy wychowawczej wobec dziecka. Jedni radzą postępować bezwzględnie łagodnie, drudzy za ostro; jedni uważają, że tylko łagodność dobra w wychowaniu, ale w praktyce stosują tylko ostre środki karności i w szkole radzą te ostatnie stosować bez zastrzeżeń. Są tacy, którzy dla obcych dzieci inne recepty stawiają, a wobec swoich dzieci inne stosują. W jednych wypadkach wini się szkołę i nauczyciela za brak karności i poszanowania starszych poza szkołą, w drugich odpowiedzialnymi za te wypadki czyni się rodziców i najbliższe otoczenie dziecka. Najcharakterystyczniejsze

sprzeczności zachodzą w poglądach na to, kiedy stosować łagodność, a kiedy surowość w odniesieniu do wieku dziecka. Od najmłodszych lat stosować łagodność, wyrozumienie i uступliwość — mówią jedni — bo dziecko za młode i za głupie; trzeba je przyzwyczaić do pewnych wymagań, a potem, gdy nie usłucha i nie wykona — ostro karać i bezwzględnie żądać pożądanego postępowania. Nie, — mówią drudzy — od najwcześniejszych lat jak najostrzej wychowywać, przyzwyczaić do karności, a potem coraz większą dawać swobodę i łagodność w miarę postępu dziecka w latach życia. Są i tacy, którzy w wypowiedziach dokładnie określili, aby naprzód bić co dzień, potem co tydzień, co miesiąc itd., aż wreszcie przestać od 10—12 r. ż. całkiem i przejść do oddziaływania na ambicję, perswazję, stosowanie łagodności, gdyż już wtedy dziecko zdobędzie wprawę w postępowaniu i posłuszeństwie i życie będzie naprawdę — ich zdaniem — miłe, sielskie i dobre.

Przypomnieć w tym miejscu należy, że nauczyciele, omawiając zagadnienie środków karności w odniesieniu do wieku dziecka⁴⁾, zgodnie wypowiedzieli się, iż najmniej trudności w wychowaniu sprawiają dzieci najmłodsze; trudności wzrastając, osiągają najwyższy punkt w wieku 12—13 lat i stąd najwięcej środków zaradczych właśnie dla tych lat wymienili i w największej ilości wypadków je powtórzyli.

Na czym więc polega nieporozumienie w wypowiedziach rodziców, z jednej strony, a w pewnej części rodziców i nauczycieli z drugiej strony? Wydaje się, że przyczyną tych niezgodności w poglądach jest przede wszystkim zupełna nieświadomość skutków stosowanych środków karności o charakterze represyjnym oraz brak zrozumienia psychiki dziecka ze strony pewnej części odpowiadających na ankietę. Wniosek taki nasuwa się właśnie z tych odpowiedzi, które sugerują, aby od najmłodszych lat represjami i to skrajnymi (kara cielesna) przyzwyczajać dzieci do posłuszeństwa i karności.

Czy należy w szkole stosować karę cielesną?

Na to pytanie twierdząco odpowiada 824 uczestników, tj. 60,5%, przecząco 396, tj. 28,5%, a 166 czyli 11% wstrzymuje się od wypowiedzi. Tak więc ponad 60% rodziców opowiedziało się za stosowaniem kary chłosty w szkole. Jedni czynią to bez zastrzeżeń, upatrując w tym systemie wychowawczym lekarstwo na wszelkie wykroczenia i zamiedbania młodzieży, a nawet wpływ na stosunki społeczne wśród dorosłych. Drudzy czynią zastrzeżenia, udzielając przy tym różnych zaleceń,

⁴⁾ Op. cit.: Karność w praktyce szkolnej, str. 63—64.

kiedy, jak, czym — karać, aby tylko nie pokaleczyć dziecka, a poza tym nie są przeciwni karze chłosty. Wypowiedzi przeciwnie karze cielesnej pochodzą od osób z cenzusem naukowym i społecznym (urzędnicy 42,4%, kupcy 37,5%, niżsi funkcjonariusze 32,8%, oraz z innych zawodów rodzice jedynaków). Wśród robotników natomiast najmniej jest takich, którzy przeciwni są karze chłosty (20%). Zwolennicy kary cielesnej w szkole tak motywują swoje stanowisko:

„O ile dziecko nie jest należycie w domu wychowane, należy je w szkole wychowywać wielką dyscypliną i trzcina. Ładne porządki! —

CZY KARĘ CIELESNĄ NALEŻY STOSOWAĆ W SZKOLE.

RAZEM ODP.	38	304	269	174	256	132	53	160	1386
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BRAK ODP.									
IŁOŚĆ	2	43	23	25	25	14	8	26	166
%	5,2	14,1	8,5	14,4	9,7	10,6	15,2	16,2	11,
NIE									
IŁOŚĆ ODP.	10	61	79	42	84	56	20	44	396
%	26,4	20,	29,3	24,1	32,8	42,4	37,5	23,7	28,5
TAK									
IŁOŚĆ ODP.	26	200	167	107	147	62	25	90	824
%	68,4	65,9	61,9	61,5	57,5	47,	47,3	60,1	60,5
ZAWÓD RODZIC.	ROLNICY	ROBOTNICY	GOR. HUT.	RZEMIEŚL.	NIŻSI FUNKCJ.	URZĘDN. WOL. ZAW.	KUPCY	INNI	OGÓLNE

dziecko psoci, bije się kamieniami, nawet nożami, a naucz. nie wolno ukarać! W przyszłości będzie mało kryminałów, zresztą i tam dzisiaj mają się przestępcy dobrze.“ (Rest.)

„Bić w szkole — pisze kolejarz — bo nie ma człowieka, który by był bez bicia wychowany. Tak było za ojca, tak też musi być za syna.“ Bić, „bo tylko trzcina — mówi kolejarz — może dać dobre wyniki“. „... bo w przeciwnym razie będzie u nas tak, jak u bolszewików.“ (Robotnik.) — „... bo tylko kij należy do dobrego wychowania dzieci, zwłaszcza (!) młodszych.“ (Asyst. kolej.)

„Dzieci należy koniecznie karać w szkole cielesnie (kupiec), a to we wszystkich wypadkach, dotyczących się nauki; a więc za nieodrabianie lekcyj, nieposłuszeństwo, złe pisanie. Gdy dziecko ma brudne ręce, podarte ubranie — należy ukarać cielesnie ile wlezie, a potem zawiadomić rodziców, to oni w tym samym miejscu poprawią.“

„Karać cielesnie, lecz wyjątkowo za niewykonanie lekcyj, niedbałą pracę, zniszczenie sobie lub drugim podręczników i zeszytów.“ (Fabrykant.) — „O ile się nie wyeliminuje do zakładów wychow.-popraw. uczniów specjalnie złośliwych i zepsutych, to wobec takich należy utrzymać w szkole karę chłosty.“ (Urz. pryw.) — „Karać cielesnie nie za naukę, lecz za brojenie.“ (Gajowy.) — „Karać, ale zależnie od stopnia przewinienia i rozwoju umysłowego i moralnego ucznia.“ (Rębacz-górn.) — „Za nieposłuszeństwo, kradzież, kłatwy, lenistwo — karać cielesnie, a za naukę — nie, bo nie każde dziecko jest zdolne.“ (Hutnik.)

W ostatnich wypowiedziach znajdujemy zastrzeżenia, o których była mowa. Zastrzeżenia te różnorodne, zadziwiają swą sprzecznością. W jednych wypadkach radzi się karać za słabe wyniki w pracy, w innych za kradzież i braki wychowawcze w domu.

„Gdy dziecko uporczywie nie chce się uczyć, a wiadomo jest, że w domu rodzicielskim nie ma dozoru (!) lub też ma, ale słaby — należy dziecko ukarać cielesnie surowo.“ (Policjant.)

A więc i za winy rodziców, czy spłót warunków życiowych — także dziecko winno ponieść karę i to surową, cielesną — według powyższych zaleceń!

Są wprowadzić głosy i takie, które tylko w ostateczności żądają kary cielesnej za „zawziętość, upartość, złośliwość, zło-dziejstwa“ (rolnik), „knaźbrność, bóiki między sobą, brud“ (robotnik), „nieposzanowanie cudzego mienia oraz starszych“ (kupiec), „nieposłuszeństwo i uparte lenistwo, poniżające autorytet nauczyciela, a gorszące rówieśników“ ((górn.) „za kłamstwo“ (kował).

„Zauważa się bardzo często — mówią niektórzy — że dzieci zaniedbane przez rodziców, a w szkole z braku chłosty nawet za większe przewinienia — wyrastają na stuprocentowych szkodników społeczeństwa, dlatego tych trzeba wychowywać batem w szkole.“ (Kupiec.)

„Kara cielesna musi być w szkole stosowana niekiedy, ale tylko wobec dzieci knaźbrnych i zuchwałych i tylko wtedy, gdy inne środki zawiodą. Zaś w żadnym wypadku nie należy karać cielesnie dzieci nerwowe i wrażliwe, bo na nie kara ta działa hamująco.“ (Dyr. gimn.)

„Sądzę, że karanie cielesnie byłoby wskazane, ale tylko dzieci do lat 12 najwyżej, gdyż dziecko starsze, karane w ten sposób, zaczy-

na nabierać nienawiści do karzącego i z tego względu buntuje się przeciwko niemu.“ (Robotnik.)

Jak widzimy — tutaj zastrzeżenia ze strony rodziców odnoszą się do tego, aby kary cielesne stosować wyjątkowo w ostateczności, za naprawdę najcięższe przewinienia i bardzo ostrożnie.

„Karać cielesnie chyba tylko te dzieci, którym wszelkie inne środki wychowawcze nic nie pomogą.“ (Sztymar.)

„Trzeba się naprzód przekonać, czy dziecko naprawdę zawiniło tak bardzo, aby go trzeba było aż bić; trzeba próbować przed tym innych środków — może się poprawi.“ (Hutnik.)

Niektórzy z rodziców opowiadają się za karą cielesną w szkole z zastrzeżeniem, by nie spowodowała kalektwa i nie szkodziła dziecku na ciele. Inna znów grupa rodziców jest przeciwna karze cielesnej w szkole — natomiast radzi zawiadamiać rodziców o wykroczeniach ich dzieci w szkole, za co w domu powinny być karane cielesnie.

„Jeżeli dziecko zawini — należy zaraz zawiadomić ojca, a ten niech ukarze cielesnie. W szkole nie wolno karać.“ (Górnik.) — „Dzieci nie wolno bić w szkole; od tego jest matka w domu.“ (Górnik.) — „W razie najmniejszego przewinienia proszę o zawiadomienie rodziców w celu wymiaru kary.“ (Odlewacz żel.) — „W szkole można karać innymi sposobami; cielesnie karać mogą tylko rodzice.“ (Robotnik.) — „Na to są ojcowie, aby karali cielesnie dzieci.“ (Chłupnik.) — „Wychowanie i utrzymywanie dzieci w dzisiejszych czasach jest tak trudne, że karać cielesnie tylko rodzicom ma być wolno.“ (Reporter.) — „Zawiadomić rodziców, bo rodzice wiedzą, czy dziecko jest zdrowe i jak bardzo mogą je ukarać.“ (Palacz w gaz.)

Przeciwnicy zwracają uwagę, że właśnie kara cielesna, nadmiernie stosowana w domu, powoduje zjawianie się jej w szkole, czego nie powinno być, bo jednak „jest to wielki błąd“. Dziecko bite nienawidzi bijącego nauczyciela i rodzica. U robotników, pijaków, biją dzieci do utraty przytomności, robią kalekami lub wykołujeńcami w domu i w szkole“ (polic.).

„Duch nowoczesnego wychowania nie zgadza się z karą cielesną. Zresztą została ona zakazana okólnikiem p. Wojewody Śl. z r. 1932.“ — „Kary cielesne nie są już dzisiaj na miejscu i nie przyczyniają się do uszlachetnienia charakteru.“ (Górnik.) — „Nie karać cielesnie, aby nie być niesprawiedliwym, gdyż nauczyciel mając w szkole dzieci, których rodzice różne stanowiska społeczne zajmują, może łatwo stronniczo ustosunkować się do dzieci i ich karania.“ (Kolej.) — „Każdy z nas był dzieckiem i wie jak dzieci nienawidzą tych, którzy je cielesnie karzą.“ (Kolej.) — „Nie wolno dziecka uderzyć, bo to nie jest środek wychowawczy w szkole.“ (Bezrob.) — „Nie bić dzieci, bo jak będą starsze, to ich bieda dosyć natłucze.“ (Hutn.) — „Kara cielesna może szkodzić dziecku na zdrowiu. Nie wolno bić.“ (Wdowa.) — „Tylko za czasów pruskich nauczyciele dręczyli karami działwę za to, że ich rodzice byli usposobienia polskiego, dlatego w polskiej szkole nie należy bić.“ (Kupiec.) — „Nie karać dzieci w szkole, ale je okryć i dać im jeść, bo są głodne.“ (Robotn.) — „Nie bić, bo to pruski system.“ (Murarz.) — „W żadnym wypadku nie bić. Średniowieczne czasy minęły! Nam trzeba rozumnego, chociaż karnego i konsekwent-

nego wychowania, lecz nie chłosty, przemocy i brutalizmu. Droga serca, rozumu i charakteru szybciej cel osiągniemy.“ (Urzęd.) — „Jeżeli pan ma użalenie do dziecka proszę postać karteczką zawiadomienie, gdyż nam zależy na dobrym wychowaniu i nauce dzieci.“ (Rob. fabr. z Dziedzic.)

Piękne są ostatnie słowa! Gdybyż je wypowiedzieli byli wszyscy rodzice, a co ważniejsze, gdyby tak wychowywali młodzież w domu — o ileż łatwiejszą byłaby praca w szkole, jakże korzystniejsze byłyby owoce tej pracy. Niestety rzeczywistość, jak wynika z całości zestawień, jest inna.

Zanim zbliżymy się do końca, warto jeszcze zatrzymać się nad uwagami luźnymi, tu i ówdzie w odpowiedziach przez rodziców zamieszczonymi.

Różne uwagi rodziców na temat szkoły i dziecka.

„Sztuka wychowania na tym polega — pisze funkcj. niższy — aby nie stosować kary cielesnej i represyj, a swoje cele osiągnąć. Smutne jest stanowisko wychowawcy, którego dzieci tylko się boją. Natomiast prawdziwe zadowolenie może mieć ten, którego dzieci prawdziwie szanują, miłują i są do niego przywiązane, bez przemocy i kar.“

„Jakie wychowanie w szkole, takie przyszłe państwo.“ (Górnik z Gierałt.) — „Koniecznym jest zwiększyć wynagrodzenie nauczycieli, gdyż wtedy chętniejsza i owocniejsza będzie ich praca.“ (Kolej.) — „Nauczycielstwo dużo bez pracy, tylko szkół potrzeba, a oświata się podniesie.“ (Rest.) — „Należałoby pomyśleć o tym, aby każdy opiekun klasy nie był za bardzo przemęczony nadmierną pracą, aby miał dość sił i bystry umysł, to wtedy będzie mógł powtarzać pytania i mieć cierpliwość do dzieci, a nie uniesie się na nie.“ (Górnik.)

„Całkowite zniesienie kary cielesnej w szkole nie było szczęśliwym pomysłem. Wyrozumiały nauczyciel nie będzie kija nadużywał. Zniesienie kary chłosty równoznaczne jest z brakiem zaufania władz do naucz.“ (Bez zaw.)

„Dobre dziecko da się wychować słowami, a złemu ani kij nie pomoże.“ (Stróż.) — „Nie należy z dziećmi spoufalać się bardzo, bo tracą poważanie dla nauczyciela.“ (Hutnik.) — „Rodzice i szkoła powinni dbać o to, aby dzieci szanowały swoich nauczycieli jako osoby starsze i kształcone, inaczej daremny będzie trud nauczycieli w szkołach. Jeżeli tego poszanowania brak ze strony dzieci, to za to powinna być jak najsurowsza kara zastosowana. Tego domaga się w imieniu całego społeczeństwa polskiego.“ (Robotnik z Lipin.) — „Nauczyciel nie powinien wywierać zemsty na dzieciach w zderzaniu, ale złość opanować i być umiarkowanym i sprawiedliwym.“ (Górnik.) — „Nie karać nigdy dziecka w porwywie gniewu i unikać wyzywania, gdyż to drażni dziecko i ośmiesza w jego oczach wychowawcę.“ (Przod. P. P.) — „Dzieci powinny iść ze szkoły zbiorowo i w porządku, a nie, jak obecnie, rozsypane i z wielkim hałasem.“ (Urz. pryw.) — „Nie wypytywać w szkole dzieci — żąda robotnik z Zarz. — co się w domu robi, gotuje, gdzie śpi — bo to do nauki nie należy.“ — „Dawać więcej zadań domowych — zachęca jakiś przodownik drużyn rob. — i korygować je, aby były dobrze wykonane.“ — „Ustalić raz podręczniki i nie zmieniać je wciąż, bo to zamęt sprawia i obciąża materialnie rodziców i budżet Państwa.“

(Urz. państw.) — „Zwiększyć współpracę Związków rodzicielskich ze szkołą.“ (Urz. prywat.) — „... nie ograniczać pracy komit. rodz. do spraw tylko charytatywnych, lecz rozszerzyć ją na sprawy ściśle wychowawcze.“ (Przemysławiec.) — „Nie robić wyjątków pomiędzy dziećmi rodziców biednych a bogatych.“ (Kowal.) — „Należałoby zwrócić baczną uwagę w szkole na dzieci najbardziej zaniedbane i ratować je.“ (Profesor.) — „Wydaje się konieczną izolacją zepsutych moralnie dzieci od zdrowych — do specjalnych zakładów wychowawczych, lub odrębnych klas w szkole.“ (Pracownik.)

„Zdaje się, że wspólna nauka w szkole dzieci rodziców zamożnych z dziećmi, które tylko nędzę znają — wpływa dobrze na jedne i drugie. Jedne mogą pomagać swoim rówieśnikom, drugie nie czują się całkiem odosobnione i skazane na upadek. Może byłby wskazany jednolity strój, aby zatrzeć różnice pochodzenia.“ (Ofic. zaw.)

„Czy nie byłoby lepiej — zapytuje chałupnik z Chybia — żeby dzieci szkolnych nie wciągać za dużo do różnych organizacji, gdyż przez to cierpi nauka.“ — „Może byłoby wskazanym urządzać w szkole dla dzieci lekcje wychowawcze przynajmniej raz na tydzień, celem omówienia i nauczania ich zasad należytego zachowania się w drodze do szkoły, w szkole i w domu.“ (Rob. z Wełn.) — „Cieszę się i popieram w zupełności akcję wstępowania dzieci szkolnych do drużyn zuchowych i zastępów harcerskich, które wychowawczo oddziaływują na nie.“ (Urz. sąd. z Dziedzic.)

IV.

U w a g i k o ń c o w e.

Zbierając wyniki całości zestawień i rozważań ankietowych, trzeba stwierdzić, że w stosunku do rozesyłanych ankiet (3.600) duża ilość rodziców zgłosiła wypowiedzi swoje na temat karności (38%). Jednakże w stosunku do wszystkich rodziców województwa śląskiego, których liczbę można by przyjąć na około 400.000⁵⁾, liczba odpowiadających w przybliżeniu obejmowałaby około 0,34%. Gdyby więc z tego stanowiska oceniać wartość zestawień — to byłaby ona ujemna.

Natomiast jeżeli zwróci się uwagę na ilość bezwzględna wszystkich otrzymanych odpowiedzi, to niewątpliwie posiada ona swą wymowę bez względu na to, jaką wartość przypisze się ankietowej metodzie pracy.

Jednakże daleko ważniejsza w zestawieniach tego rodzaju jest nie ilość — lecz jakość wypowiedzi, oraz ich szczerość i prawdziwość. Z tego względu zestawienia liczbowe powyższej pracy obficie ilustrowałem dosłownymi wypowiedziami

⁵⁾ Według Rocznika statyst. Wojew. Śląskie wykazało w 1931 r. — 1,299.000 ludności. Biorąc przeciętnie roczny przyrost 16.000, zatem w r. 1936 ludność wojew. liczyła około 1,379.000. Około ½ z tego trzeba odliczyć na dzieci, wojsko, bezżennych tak, że na rodziców przyjąć można około 400.000 ludzi.

uczestników ankiety, aby w ten sposób Czytelnikowi dać możliwość kontrolowania moich interpretacji, oraz wyprowadzania własnych wniosków. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi nasuwają się pewne wnioski, a mianowicie:

Rodzice o wyższej kulturze umysłowej i materialnej, mając mniej dzieci (1, 2—3), większą otaczają je troską, stosując w przeważającej większości pozytywne metody wychowawcze i środki karności.

Wręcz odwrotnie jest u warstw społecznie i kulturalnie niżej stojących. Rodziny tych warstw liczą od 4 do 12 a nawet 14 dzieci, oraz wychowują je w większości środkami negatywnymi, przy czym stosują przeważnie kary cielesne (około 70%).

W poglądach na metody wychowawcze szkoły — rodzice w około 70% są z nich zadowoleni, a w 17% częściowo lub całkowicie niezadowoleni z powodu — ich zdaniem — małej dyscypliny w szkole, zniesienia kar cielesnych, wybryków dzieci poza szkołą itp. Równocześnie są w 60% za stosowaniem kar cielesnych w szkole i środkiem tym radzą utrzymywać w szkole karność.

Na tym tle pozycja dziecka, zwłaszcza dziecka niższych warstw społecznych w ich rodzinnych środowiskach przykro się przedstawia, a ujemna atmosfera wychowawcza domu niekorzystnie też wpływa na warunki pracy i nastroje wychowawcze w szkole. Zarazem zwichnięta równowaga karności w szkołach, którą odśłoniły wyniki cytowanych ankiet Instytutu Pedag., skierowanych do nauczycieli — znajduje swoje przyczyny w zestawieniach odpowiedzi rodziców niniejszej ankiety.

Dysproporcje między teorią, a praktyką wychowania uwydatniają się więc wyraźnie zarówno na terenie szkoły (wyniki poprzednich ankiet), jak i domu (wyniki niniejszej ankiety).

Źródło tych dysproporcji tkwi w nastrojach, poglądach i praktyce wychowawczej rodziców, zwłaszcza warstw niższych. Rozbieżność poglądów na pewne kwestie wychowawcze, szczególnie zaś na środki kary cielesnej, stopień jej stosowania oraz wiek dzieci, do którego radzi się ją stosować — jest widoczna, ale zarazem nader ujemnie wpływająca na rezultaty wychowawcze zarówno w szkole jak i w domu.

Wzbudza obawy dość szeroko ujawniona wśród naszych uczestników nieświadomość ujemnych skutków stosowania kar represyjnych, zwłaszcza kar cielesnych. Nieświadomość ta sięga tak daleko, że prawie 80% naszych rozmówców jest

zadowolonych ze swoich zabiegów wychowawczych, które między innymi wyrażają się w 70% stosowaniem kary chłosty w domu, a w 60% zalecaniem jej szkole.

Przekonanie niektórych warstw rodzicielskich, że to, co się robi i co się stosuje w wychowaniu dzieci, jest dobre — określa klasycznie jeden z robotników. Stwierdza on przed tym, że jego metodą wychowawczą w odniesieniu do sześciorga dzieci jest sześciorzemienny bat w każdej okoliczności i na każde wybryki, a następnie powiada, że z metod wychowawczych i osiągniętych wyników „musimy być zadowoleni, bo na inne nie możemy się zdobyć“.

Jeżeli więc jakiegokolwiek wnioski praktyczne wysnuć należy z tej pracy, to przede wszystkim ten, że należałoby uczynić wszystko, aby tych ludzi było stać na inne metody wychowawcze. Należałoby wzbudzić niezadowolenie z negatywnych poczynań, a zatem i wyników wychowawczych i wskazać możliwości zdobywania zadowolenia na innych, pozytywnych drogach.

Znany jest spór na temat, czy szkoła oddziałuje, czy zdolna jest pozytywnie oddziaływać na stosunek rodziców do dziecka, a nawet na cały poziom kulturalny domu, czy też odwrotnie — proces oddziaływania warunków wychowawczych domu na szkołę — hamuje kulturalne i wychowawcze wysiłki tej ostatniej w odniesieniu do młodzieży. Istnieją przekonania, zwłaszcza wśród nauczycieli, że ten wpływ ujemnej atmosfery wychowawczej domu na szkołę jest tak potężny, iż dzięki niemu istnieją owe dysproporcje między teorią a praktyką i że wskutek tego w szkole chwieje się stan karności, oraz tak pożądaný spokój pracy.

Któż więc może i powinien ten stan zmienić?, kto na kogo oddziaływać?, jakimi metodami?, kto istotnie w tym oddziaływaniu jest zależny od strony przeciwnej?

Niewątpliwie, że przede wszystkim szkoła jest powołana do podnoszenia kultury i cywilizacji środowiska, ale ona oddziałuje na środowisko przez młodzież, tymczasem na młodzież działa z większą siłą środowisko głównie poprzez rodziców, a następnie przez całe otoczenie pozaszkolne i pozadomowe. Z tych względów wyłania się konieczność wpływu na starszych w kierunku podnoszenia ich kultury osobistej i wychowawczej.

Tym zadaniom nie da rady sama szkoła, bo jej działanie jest przewidziane na daleką metę — przez młodzież. Przyjść jej więc muszą z pomocą: prasa, radio, instytucje kulturalne i społeczne przez wydawnictwa, odczyty, zebrania, dyskusje, pokazy. Wszystko, co może być w tym kierunku

pomocne — winno być wykorzystane i wprężnięte w rydwan postępu kultury wychowawczej.

Realizacja tych pięknych myśli i projektów jest w dużej mierze uzależniona od warunków gospodarczych. Te są zawsze najtrudniejsze do pokonania na naszej drodze. Wszak uniemożliwiają szybką poprawę stosunków w samej szkole (dostateczna ilość szkół, nauczycieli, zmniejszenie obciążenia pracowników oświatowych, wszechstronne wyposażenie zakładów naukowych, zapewnienie wszelkiej opieki dziecku w szkole, budowa i odpowiednie organizowanie specjalnych zakładów wychowawczych, szczególnie dla dzieci zaniedbanych itd.), a następnie bezsprzecznie przez obniżenie stopy życia w domu, wpływają na obniżenie się warunków kulturalnych rodziny i jej poziomu moralnego.

Patrząc więc trzeźwo na życie i na realne warunki stosunków szkolnych i domowych w wychowaniu stwierdzić trzeba, że poprawa całkowita nie nastąpi natychmiast, niemniej jednak trzeba wysiłki na terenie szkoły kontynuować, a zarazem rozpocząć zgodną i wszechstronną akcję w kierunku uświadamiania rodziców warstw społecznie niższych w kierunku zmiany nastrojów i zabiegów wychowawczych.

Dużo się mówi o kształceniu nauczycieli i wiele wysiłków wkłada się w ich przygotowanie i stałe pogłębianie i rozwijanie fachowych umiejętności, a czyż wpływ rodziców na dziecko jest mniejszy, niż nauczycieli? Kto wie, czy nie odwrotnie. Zatem droga naprawy prowadzi przez rodziców i podniesienie kultury wychowawczej domu — do kształcenia i wychowania młodzieży w szkole i w środowisku rodzinnym.

Kronika Instytutu Pedagogicznego

Komunikat

o przyjmowaniu kandydatów na Studium Pedagogiczne w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach.

I. Cel Instytutu Pedagogicznego.

Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych w kierunku:

- a) pogłębiania ich studiów pedagogicznych,
- b) rozwinięcia, pogłębiania i spotęgowania ich kultury ogólnej i pedagogicznej,
- c) wywołania dążności do ciągłego doskonalenia się zawodowego i zdobycia przez nich umiejętności dalszego kształcenia się.

II. Warunki przyjęcia.

1. Słuchaczem zwyczajnym Instytutu Pedagogicznego może być:

- a) każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły powszechnej, mogący(a) wykazać się świadectwem ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego

lub Pedagogium, studiami akademickimi względnie innymi dodatkowymi kwalifikacjami zawodowymi;

b) każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły powszechnej, który(a) oprócz egzaminu dojrzałości i egzaminu kwalifikacyjnego nie posiada żadnych innych dodatkowych kwalifikacji zawodowych, o ile przy egzaminie wstępnym wykaże dostateczne przygotowanie naukowe w wybranym przedmiocie na poziomie Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

Sluchaczem nadzwyczajnym może być każdy(a) nauczyciel(ka) nie odpowiadający(a) powyższym warunkom, o ile przyjęciu jego nie stanie na przeszkodzie brak miejsca.

Sluchacze nadzwyczajni dopuszczeni są na równi ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów, ale i do ćwiczeń, kollokwium, nie otrzymują jednak dyplomu z ukończenia Instytutu Pedagogicznego.

2. Kandydaci muszą mieć co najmniej 6-letnią praktykę nauczycielską.

3. Przy przyjmowaniu będą uwzględnione tylko te osoby, które wykazują szczególne zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne.

4. Kandydaci muszą być fizycznie zupełnie zdrowi, co stwierdza lekarz urzędowy Instytutu Pedagogicznego.

5. Kandydaci winni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej.

6. Pierwszeństwo będą mieli kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia.

7. Podania o przyjęcie należy skierowywać do Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego za pośrednictwem Inspektoratów Szkolnych. W podaniu tym należy podać miejsce służbowe, dokładny adres kandydata(cki) i zaznaczyć, jaki przedmiot specjalny obiera.

Podania należy zaopatrzyć w następujące załączniki:

a) dokładny życiorys, własnoręcznie napisany, z wyszczególnieniem przebiegu dotychczasowych studiów i praktyki nauczycielskiej. W życiorysie należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej;

b) uwierzytelnione odpisy świadectwa dojrzałości, kwalifikacyjnego, Wyższego Kursu Nauczycielskiego, oraz inne dowody odbytych studiów i dokonanych prac (np. zaświadczenia z kursów, opublikowane własne prace itp.);

c) dokument stwierdzający charakter służbowy kandydata(cki);

d) wykaz przerobionej lektury pedagogicznej.

7. O ostatecznym przyjęciu do Instytutu Pedagogicznego rozstrzyga egzamin wstępny.

Egzamin ten składa się:

a) z egzaminu testowego z psychologii pedagogicznej;

b) z kollokwium na podstawie przestudiowania poniższych dzieł: Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu.

Szuman-Skwrón: Organizm a życie psychiczne.

Suchodolski: Wychowanie moralno-społeczne, Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej.

Rowid: artykuły w Chowannie 1934—1938.

Ziemonowicz: artykuły w Chowannie 1932—1935.

Jeżeli z dotychczasowych studiów kandydata nie wynika, iż opawał on dostatecznie język obcy, sprawdzona będzie przy egzaminie jego możliwość posługiwania się literaturą w języku obcym.

Kandydaci wymienieni powyżej w punkcie 1 b), tj. ci, którzy nie mają świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego,

składają ponadto egzamin wstępny z jednego z przedmiotów wybranych: a) język i literatura polska, b) historia, c) geografia z geologią, d) botanika z zoologią, e) fizyka z chemią, w zakresie wymaganym na Wyższym Kursie Nauczycielskim.

Szczegółowy zakres wymagań przy egzaminie wstępnym ustalają osobne przepisy.

Egzaminy wstępne odbywać się będą w drugiej połowie czerwca 1939 roku.

III. Program i organizacja studiów.

Studium w Instytucie Pedagogicznym trwa trzy lata.

Program pracy obejmuje całokształt zagadnień, traktowany zgodnie z celami Instytutu Pedagogicznego.

Dzieli się on na:

1. Przedmioty pomocnicze: a) filozofia, b) biologia wychowawcza, c) socjologia wychowania, d) antropologia pedagogiczna.

2. Przedmioty główne. — Dział A. Przedmioty pedagogiczne: a) psychologia pedagogiczna, b) psychologia ogólna, c) historia wychowania, d) pedagogika ogólna, e) dydaktyka ogólna, f) dydaktyka poszczególnych przedmiotów, g) organizacja szkoły i ustawodawstwo szkolne, z szczególnym uwzględnieniem nauki o prawie, h) higiena szkolna, i) poradnictwo zawodowe.

Dział B. — przedmioty specjalne (jeden do wyboru): a) język polski i literatura polska, b) historia, c) geografia i geologia, d) zoologia i botanika, e) fizyka i chemia.

Dział C. — studium pracy społeczno-oświatowej.

3. Praktyka szkolna: Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe.

4. Seminaria: a) psychologiczne, b) pedagogiczne, c) filozoficzne — obowiązkowe dla wszystkich.

5. Przedmioty dodatkowo-nadobowiązkowe: Języki obce (w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej).

Trzeci rok studium poświęcony jest głównie samodzielnej pracy słuchaczy, szczególnie zaś wykonaniu pracy dyplomowej, wskutek czego ilość godzin wykładowych i zajęć w Instytucie Pedagogicznym w porównaniu z 1. i 2. rokiem Studium jest znacznie ograniczona.

Wykłady i ćwiczenia odbywają się w wtorki, środy, czwartki i piątki po południu od godziny 15.45 do 19 w lokalach Instytutu Pedagogicznego, wobec czego studium w Instytucie Pedagogicznym — z uwagi na dogodne połączenia komunikacyjne z Katowicami — nie wymaga urlopowania słuchaczy przez władze szkolne.

IV. Uprawnienia.

W myśl rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22 grudnia 1934, nr B. P. 13.560/34 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. 1934 nr 10, poz. 158) Instytut Pedagogiczny w Katowicach jest pod względem uprawnień równorzędny Państwowemu Instytutowi Nauczycielskiemu, Państwowemu Pedagogium, Państwowemu Instytutowi Robót Ręcznych, Instytutowi Wychowania Fizycznego oraz Konserwatorium Muzycznemu (Wydziałowi Nauczycielskiemu), a dyplom ukończenia studium w Instytucie Pedagogicznym daje uprawnienia przewidziane w par. 19 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 1933 o zasadach zaszerzegowania funkcjonariuszów państwowych do grup uposażeń i automatycznego prze-

chodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia itd. (Dz. U. R. P. z 30 grudnia 1933 nr 102, poz. 781).

V. Opłaty.

Każdy słuchacz zwyczajny opłaca rocznie: zł 5. tytułem wpisuowego, zł 120 tytułem czesnego, oraz takse administracyjną za zużycie bateriału i pomocy naukowych w wysokości ustalonej każdorazowo przez władze Instytutu Pedagogicznego.

Czesne może być uiszczane rocznie, półrocznie lub najwyżej w 6 równych ratach (z góry); o ile nie jest uiszczane za cały rok, słuchacz podpisuje deklarację obowiązującą go do uiszczenia całej rocznej opłaty bez względu na to, czy mógł korzystać z wykładów czy też nie.

Słuchacze nadzwyczajni wpłacają zł 5 wpisu oraz czesne zależne od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń.

O ile słuchacz nadzwyczajny zapisuje się od razu na cały kurs, wówczas opłaty wynoszą tyle, ile dla słuchacza zwyczajnego.

Każdy słuchacz jest zobowiązany do prenumerowania oficjalnego organu Instytutu Pedagogicznego: „Chowauny”.

VI. Wpisy.

Podania o przyjęcie do Instytutu Pedagogicznego należy składać w sposób przewidziany powyżej w punkcie II.6. w ciągu kwietnia 1939 r., najpóźniej zaś do dnia 1 maja 1939 r.

Kandydaci zakwalifikowani do egzaminu wstępnego otrzymają wezwanie do egzaminu wstępnego z początkiem czerwca 1939 r.

Szczegółowych informacji co do studiów i wymagań przy egzaminie wstępnym udziela Sekretariat Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ul. Szkolna 9 (telefon nr 346.30). Na odpowiedź piśmienną należy przesłać znaczek pocztowy 25 gr.

Edward Czernichowski, Dyrektor I. P.

Współczesny ruch pedagogiczny

I Ogólnopolski Kongres Dziecka.

W dniach 2—4 X br. odbędzie się w Warszawie Kongres Dziecka połączony z wystawą. Obrady Kongresu oraz wymowa pokazu na wystawie powinny poruszyć opinię troską o los naszego młodego pokolenia, przyczynić się do uświadomienia szerokich warstw ludności w sprawie metod pielęgnowania i wychowywania dzieci. Potrzeba podjęcia akcji w celu poprawy doli dziecka w Polsce i zapewnienia mu odpowiednich warunków rozwoju oraz kształcenia umysłu i charakteru znajduje na ogół duże zrozumienie i chętnę poparcie.

Protektorat nad Kongresem objął Pan Prezydent Rzeczypospolitej. Do Komitetu Honorowego weszli: Pp. Marsz. Al. Piłsudska, P. Prez. M. Mościcka, Premier Sławoj-Składkowski, Minister Opieki Społecznej Zyndram-Kościałkowski, Minister W. R. i O. P. Prof. W. Świątosławski. Prezesem Komitetu jest b. min. opieki społecznej Dr Hubicki. Do Komitetu wchodzi delegaci stu przeszło organizacji społecznych, działacze na polu wychowania i opieki nad dzieckiem, przedstawiciele duchowieństwa, kół rodzicielskich, świata lekarskiego, nauczycielstwa, sfer gospodarczych itd.

W miastach wojewódzkich powstały Oddziały Komitetu, które mają po powiatach swych mężów zaufania. Akcji Komitetu udziela

szczególnie życzliwego i skutecznego poparcia Ministerstwo Opieki Społecznej, tudzież Ministerstwo W. R. i O. P., Fundusz Kultury Narodowej, Urzędy Wojewódzkie, zwłaszcza Śląski, samorząd m. st. Warszawy oraz liczne instytucje finansowe i przemysłowe.

Obrazy Kongresu ześrodkują się około kilku zagadnień najbardziej zasadniczych: „Dziecko i człowiek dorosły“ (ref. dyr. St. Dobrowolski), „Rola rodziny w życiu dziecka“ (J. Czesław Babicki), „Realizacja prawa dziecka do szkoły“ (prof. Helena Radlińska), „Dziecko w polskim prawie rodzinnym“ (prof. dr St. Gołąb), „Zdrowie dziecka“ (prof. dr Godlewski), „Prawo dziecka do zabawy, wczasy dziecięce“ (A. Walicka-Chmielewska), „Dziecko jako przedmiot troski świata“ (W. Wójtowicz-Grubińska). W ramach Kongresu odbędzie się również konferencja na temat dziecka polskiego za granicą.

W Kongresie weźmie udział ok. 2.000 osób z całej Polski. Przypuszczać należy, że przybędą również przedstawiciele ludności polskiej z zagranicy. Uczestnicy Kongresu korzystać będą ze zniżek kolejowych 50%. Komitet dla przyjezdnych przygotuje kwatery w różnych cenach.

Jednocześnie z Kongresem otwarta będzie wystawa (ul. Nowogrodzka 74/76). W jej programie uwzględniono zarówno zagadnienia związane ze zdrowiem dziecka i jego należytym rozwojem fizycznym, jak i kwestie wychowania. Na wystawie znajdują się prace nagrodzone i wyróżnione na konkursie plastycznym pt. „Dziecko Polskie“. Z wystawą związany jest drugi konkurs: „Dziecko w fotografii“. Wystawa trwać będzie przez cały październik br. Przewodnikiem po wystawie będzie obszerny katalog ilustrowany, wyd. nakładem Komitetu Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka.

Biuro Komitetu Kongresu Dziecka przy ul. Koszykowej 19, m. 12a.

„Dola i niedola naszych dzieci“ (Album ilustrowany) — broszura dla wszystkich.

Zamiast pisać rozprawę naukową, lub artykuły literackie Komitet Kongresu Dziecka przemówił do społeczeństwa mową plastyczną, obrazami, ilustrującymi szereg najbardziej palących zagadnień z życia dzieci w Polsce. Broszura albumowa pt. „Dola i niedola naszych dzieci“ jest zbiorem charakterystycznych obrazów fotograficznych z krótkimi objaśnieniami treści. Bez wielu słów, pokazuje, jak wygląda prawda o dziecku szczęśliwym i nieszczęśliwym, o dziecku krzywdzonym i dziecku wychowywanym w miłości i staraniu. Dziecko w rodzinie, w szkole, w zakładzie opiekuńczym, dziecko zdrowe i chore, dziecko w zetknięciu ze społeczeństwem — taka jest treść broszury.

Każdy obywatel powinien interesować się dolą dziecka w swym kraju, więc też Komitet Kongresu Dziecka uprzystępniał cenę swego pięknego wydawnictwa (32 strony rotograviury), które kosztuje za ledwie 30 groszy. Każdy może ją nabyć. Broszurę kolportują organizacje społeczne w całym kraju.

Konkurs na życiorys nauczyciela.

Zawód nauczycielski, warunki pracy i życia nauczyciela, jego społeczno-kulturalna rola w społeczeństwie nie mają jeszcze naukowego opracowania. Brak ten jest tym bardziej dotkliwy, że w dokonywujących się obecnie głębokich przeobrażeniach społecznych Polski niemała rola przypada nauczycielowi, wychowawcy przyszłych pokoleń Państwa Polskiego. Nie ma ważnej sprawy społecznej i państwowej, która by nauczyciela nie dotyczyła. W całej bowiem zawodowej strukturze społeczeństwa zawód nauczycielski zajmuje

wyjątkowe ważne i odpowiedzialne miejsce. Dlatego też naukowe opracowanie problemów zawodu nauczycielskiego w obecnej dobie jest sprawą niecierpiącą zwłoki.

Pragnąc uzyskać materiał naukowy do studium o zawodzie nauczycielskim ogłasza Instytut Pedagogiczny ZNP konkurs na życiorys nauczyciela. Instytut zwraca się do nauczycielstwa ze wszystkich rodzajów szkół, niezależnie od wieku i ilości lat pracy zawodowej, bez względu na narodowość i wyznanie i bez względu na to, do jakiej organizacji zawodowej należą, z prośbą o nadsyłanie życiorysów.

Naukowo cenny biograficzny materiał powinien obejmować koleje całego życia nauczyciela od dzieciństwa do chwili obecnej przedstawiony tak szczegółowo, jak tylko możliwe. Przedstawione być powinny zarówno zewnętrzne warunki życia, jak i stosunki z ludźmi oraz osobiste przeżycia.

Zacząć należałoby od opisu swojej rodziny: jej przodków, ich zawodu, warunków życia i losów życiowych, sięgając wstecz tak daleko, jak sięga pamięć piszącego i członków jego rodziny. Następnie opisać lata dzieciństwa i szkolne. Opis ten powinien przy zachowaniu porządku chronologicznego, przedstawić szczegółowo warunki życia w tym okresie, trudności, zainteresowania własne, konflikty i przeżycia osobiste. Warunki kształcenia się i jego przebieg powinny być ujęte ze szczególnym uwzględnieniem tych osób, spraw, przeżyć, które wywarły najsilniejszy wpływ na kierunek zainteresowań i postawę życiową z tego okresu. Ponieważ chodzi tu o uchwycenie całego procesu kształtowania się osobowości piszącego, przeto uwzględnić należy zarówno najbliższe bezpośrednie oddziaływujące otoczenie, jak wpływy bardziej pośrednie, np. lektury.

W dalszym ciągu przedstawić należy pracę zawodową. Uwzględnić tu należy sprawę wyboru zawodu: w jakim wieku i w jakich okolicznościach powzięta została decyzja wyboru zawodu nauczycielskiego i jakie motywy zadecydowały o wyborze.

Jeżeli pracę nauczycielską poprzedzały inne prace zarobkowe, to należy je również opisać, wymienić miejsca pracy, czas i warunki, uwzględnić także szczegółowo czynniki, pod wpływem których dokonała się zmiana pracy zarobkowej.

Służba wojskowa, zwłaszcza w okresie wojny, nie powinna być pominięta, przy czym uwzględnić należy jej wpływ na dalszy bieg i kierunek przerwanej przez nią pracy zawodowej lub przerwanego przygotowywania się do tej pracy.

Przedstawić należy pracę na pierwszej posiadzi nauczycielskiej: w jakich okolicznościach została uzyskana? czy bezpośrednio po seminarium? czy też poprzedziły ją lata innej pracy lub bezrobocia? Wymienić swoje starania o uzyskanie posady i ewentualne niepowodzenia w tym względzie.

Przedstawić trudności na tej pierwszej posiadzi i braki w wykształceniu ogólnym i zawodowym, jakie się w sobie odkryło. Czy przygotowanie wyniesione ze szkół okazało się dostateczne, czy też nie? Opisać przeżycia doznane w kontakcie z młodzieżą i przełożonymi.

Opisać również dalsze kształcenie się i samokształcenie z uwzględnieniem tych wszystkich przyjacielskich i zawodowych kontaktów z ludźmi, które wywarły wpływ na nie.

Cały bieg kariery zawodowej należy szczegółowo opisać. A więc zmiany posad i okoliczności, w jakich one miały miejsce, stosunki koleżeńskie, kontakty i współpracę z innymi instytucjami wychowawczymi w mieście i na wsi, trudności i konflikty.

Podać ewentualne przemiany poglądów na istotne zadania nauczyciela wobec młodzieży i na możliwości ich realizacji i ewentualne zmiany nastawień w stosunku do wykonywanego zawodu. Podać przyczyny tych zmian.

Praca pozaszkolna i organizacyjno-zawodowa oraz społeczna powinna również znaleźć miejsce w życiorysie.

Tak samo — własne życie rodzinne od zawarcia małżeństwa do usamodzielnienia się dzieci i ich losy zawodowe.

Tak pojęty życiorys, napisany szczerze, dokładnie i obszernie stanowić będzie bardzo cenny dla nauki materiał. Im życiorys będzie obszerniejszy, im bardziej szczegółowy — tym cenniejszym okazać się może źródłem.

Licząc się z tym, że napisanie takiego życiorysu wymaga znacznej pracy, Związek Nauczycielstwa Polskiego ustanowił dla najlepszych 10 życiorysów następujące nagrody:

I — zł 500; II i III po zł 300; IV i V po zł 200; VI—X po zł 100.

O przyznaniu nagród zadecyduje Sąd Konkursowy złożony z osób wchodzących w skład Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego ZNP, oraz socjologów. Materiał nadesłany pozostanie własnością Inst. Pedagog. z prawem publikacji.

Dyrekcja Instytutu podkreśla, że w życiorysie nie chodzi o naukowe opracowanie, lecz o szczerzy i dokładny oraz konkretny opis swego życia. Wszechstronność, dokładność i szczerowość będą stanowiły zasadnicze kryteria przyznawania nagród.

Jeżeli piszący nie życzy sobie, aby dowiedziano się czyj to życiorys, może podawać zmyślane imiona i nazwiska. Trzeba jednak zaznaczyć to na wstępie życiorysu.

Własne nazwisko i adres należy dołączyć do życiorysu w zamkniętej kopercie. Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego poręcza na żądanie piszącego zupełną dyskrecję. Na kopercie należy umieścić jakiegokolwiek godło (wyraz lub zdanie) i to samo powtórzyć na rękopisie życiorysu.

Rękopisy polecane nadesłać należy do dnia 1 grudnia 1938 r. pod adresem: Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

W razie gdyby żaden z nadesłanych życiorysów nie zasługiwał na najwyższą nagrodę, Sąd Konkursowy zastrzega sobie prawo podzielenia nagrody między kilka osób, bądź powtórzenia konkursu.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego zwraca się z gorącą prośbą do wszystkich nauczycieli, ażeby jak najliczniej przystąpili do współpracy nadsyłając swoje życiorysy.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego ZNP.

Państwowe licea pedagogiczne. Na podstawie Ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 Ministerstwo W. R. i O. P. zarządziło otwarcie państw. liceów pedagogicznych z początkiem r. szk. 1938/39: w Grodnie, Krotoszynie, Leśnej Podlaskiej, Ostrogu nad Horyniem, Pułtusk, Rogóźnie i w Sokalu. Razem z otwartymi w ub. roku szk. liczba państwowych liceów pedagogicznych wynosi obecnie 44, w tym 26 męskich, 13 żeńskich i 5 koedukacyjnych. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. nr 8 z 10 sierpnia 1938).

Nowootwarte państwowe pedagogium. Na podstawie Ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 Ministerstwo W. R. i O. P. zarządziło otwarcie państwowego pedagogium w Płocku z początkiem r. szkol. 1938/39 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. nr 8 z 10 sierpnia 1938). Ogółem istnieje obecnie w Rz. Pol. 12 pedagogiów. Pierwsze pedago-

gia w Warszawie, Krakowie i Lublinie zorganizowane zostały na podstawie Statutu ogłoszonego w Dzienniku Urz. Min. W. R. O. P. nr 8 z 28 lipca 1928 z początkiem r. szk. 1928/29. Pierwsze te zakłady w Polsce, torujące nowe drogi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie szkoły wyższej, kończą więc we wrześniu 10 lat swego istnienia.

Nowootwarte pedagogia, korzystają z doświadczeń pierwszych zakładów tego typu, pod względem organizacji i planu studiów oraz metod pracy. Pomocna tu być może publikacja pt. Państwowe Pedagogium w Krakowie — Organizacja i program nauki (Kraków 1936), która zawiera Statut państw. pedagogiów, warunki przyjęcia kandydatów, szczegółowy program przedmiotów nauki i ćwiczeń oraz praktyki pedagogicznej, Statut Bratniej Pomocy Studentów(tek) itp. Problemowi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych poświęcony jest obszerny artykuł w naszym czasopiśmie pt., „Nowa era w ustroju kształcenia nauczycieli w Polsce“. (Chowanna, nr 6 i 7, r. 1936).

Zapiski bibliograficzne

Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Prace Referatu Statystycznego pod redakcją dra **Mariana Falskiego**. Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie. 1935/36. Skł. Gł. „Nasza Księgarnia“, ZNP. Warszawa 1938.

Bogdan Nawroczyński. Polska myśl pedagogiczna, jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1938.

Ludwik Chmaj. Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. „Nasza Księgarnia“ Z. N. P. Warszawa 1938.

Dr Joachim Mettallmann. Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych. Księgarnia D. E. Friedleina. Kraków 1938.

Stefan Baley. Psychologia wychowawcza w zarysie. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa.

Stefan Szuman. Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym. Lwów-Warszawa.

Ignacy Schreiber. Praca domowa ucznia. Księgarnia Nauka i Sztuka. Kraków 1938.

Stefania Sempołowska. Warszawa wczoraj i dziś. Tom I. „Nasza Księgarnia“ Z. N. P. T-wa „Rój“, Wyd. J. Mortkowicza. W-wa 1938.

Felicja Piekarska. Mapa pow. krakowskiego dla kl. IV i VII szkoły powsz. ze skorowidzem i ćwiczeniami. „Orbis“, Kraków 1938.

Franciszek Szymczek. Walka o Śląsk Cieszyński w latach 1914—1920. Wyd. Instytutu Śląskiego. Katowice 1938.

Mieczysław Tobiasz. Na froncie walki narodowej w Opolskiem. Bolesław Koraszewski 1888—1922. Wyd. Instytutu Śląskiego. Katowice 1938.

DO PT. CZYTELNIKÓW ZE ŚLĄSKA

Administracja komunikuje, że „Sprawy Szkolne na Śląsku“, bezpłatny dodatek do „Chowanny“, ukaże się jako zeszyt podwójny w miesiącu październiku 1938 r.

MARIAN ODRZYWOLSKI.

Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika

Dokończenie.

Jest to właściwie aktywność osoby. Tu należą akty, dyspozycje. W odróżnieniu od tej formy mówi autor o *podświadomości* (*Unterbewusstsein*), czyli takich stanach osoby, które jeszcze nie stały się świadomymi, albo już nimi być przestały, są więc jak gdyby czymś niższym w porównaniu ze świadomością.²⁾

Osobowość jako całość, obejmująca dyspozycje, akty i zjawiska, głębia, znaczenie — to zasadnicze kategorie psychologii Sterna. Ale nie sposób pominąć zagadnienia woli, które tak ważną rolę odgrywa dziś w psychologii, tym więcej, że zagadnienie to jest naturalnym przejściem do jego teorii wartości. Pierwiastek woli rozplywa się u Sterna w szerszym a raczej w głębszym ujęciu sprawy. „Dążności stanowią punkt środkowy osobowej przyczynowości.“³⁾ Wszystkie jednak następstwa rozplywają się w znanych nam już terminach dyspozycji, np. kierunkowych i konwergencji. Wola zatem w systemie Sterna zbiega się z tym, co możnaby nazwać przyczynowością wewnętrzną, działaniem całości na swe części. Stern wyraźnie określa ją jako czynne ustosunkowanie się tego, co rzeczywiste, a więc osoby, do swych objawów świadomości.⁴⁾ Poprzednio już wyróżniliśmy reakcje, mające punkt wyjścia w czynnikach zewnętrznych i akty spontaniczne, gdzie impuls wychodzi od wewnątrz — jakkolwiek oba te momenty stale się przenikają. Jeżeli w czynach udział celowości osobowej ujawnia się w stopniu najwyższym,

²⁾ Menschl. Persön. str. 247. — ³⁾ Ibid. str. 86/7.

⁴⁾ Abl. u. Grundl. d. Kr. Per., str. 211: wir fassen zusammen: der Wille ist weder Aggregat von Bewusstseinsphänomenen (wie es die Assoziationisten wollen), noch selber das allein Wirkliche (wie es die Aktualisten wollen), sondern die tätige Beziehung des Wirklichen (der Person) auf seine (ihre) Bewusstseinsphänomene“.

wówczas mamy do czynienia z wolnością. Wolność bowiem ma dwojakie znaczenie: negatywne, np. „być wolnym od czegoś” i pozytywne — „być wolnym do czegoś”. W omawianym przypadku byłaby to wolność do jak najlepszego urzeczywistniania się osobowej entelechii.¹⁾

Dla całkowitego obrazu filozofii Sterna należy choć w paru słowach omówić jego teorię wartości jako podstawę etyki personalistycznej a równocześnie, jako taką dziedzinę przejawiania się osobowości, gdzie zasada immanentnego bytowania i wynikania staje się względnie prostszą i jasną konstrukcją myślową nawet dla tych, co nie są zbyt biegli w rozważaniach filozoficznych. Podstawowym założeniem dla autora jest fakt, że człowiek w istocie swojej jest nie tylko obserwatorem i teoretykiem. Jego własna osoba jak i cały świat otaczający jest dlań przede wszystkim celem działania i stwarzania.²⁾ Każdy człowiek stwarza sobie swój własny pogląd na świat i życie, a znamionym rysem tego poglądu jest to, że jego osią jest własne „ja”. Wszystko się skupia, koncentruje dokoła mojego „ja”. Świat nie jest dany dla człowieka w formie gotowej, a raczej staje przed nim jako wieczyste zadanie.³⁾ Ten pierwotny fakt ustosunkowania się podmiotu do przedmiotu opiera się na wierze w istnienie obiektywnej wartości. Źródłem jej może być jedynie osoba. Ona jest punktem wyjścia w procesie wartościowania i wszystkie wartości sprowadza do siebie. W ten sposób osoba jest momentem zwrotnym, granicznym, podstawą dla dwóch przeciwnych kierunków wartości, które dlatego właśnie muszą się układać jako dwie przeciwne sobie tendencje wartościowe, zmierzające do syntezy, jednoczące się w sobie, jako w swoim prąźródle. Każda wartość wypromieniowana przez osobę znajduje przeciwną sobie drugą wartość. Podstawą i warunkiem istnienia każdej wartości jest równocześnie z nią tworząca się przeciwna wartość. Każda jest sama w sobie zaprzeczeniem drugiej. Dzięki temu właśnie istnieją. To przeciwieństwo warunkujące dane wartości jest zasadniczą formą ich powstawania i istnienia. Stern wymienia pięć takich parzystych układów sprzężonych wartości: zewnątrz-wewnątrz, indywidualność-ogólność, obecność-trwałość, zachowanie-rozwód, ja-nie-ja.⁴⁾ Jak widzimy powstawanie wartości odbywa się na drodze spontanicznej, jako proces samorzutnego przeciwstawiania się pewnych tendencji. Jest to proces wybitnie dialektyczny, stanowiący istotę wszystkiego, co osobowe.⁵⁾ Tak np. „wielość” osoby należy pojmować również nie jako jakiś stan dany w spoczynku, lecz jako ciągły rozkład jed-

¹⁾ Menschl. Persön. str. 153. — ²⁾ Wertphilosophie, str. 1. — ³⁾ Ibid. str. 25. — ⁴⁾ Wertph. str. 136. — ⁵⁾ Ibid. str. 216.

ności w wielość i odwrotnie, opanowywanie, pokonywanie wielości przez jedność. „Jest to zatem nieustanna synteza dwóch antytez, stały dialektyczny proces.“³⁾ Autor nazywa ten proces w zastosowaniu do wartości „konkretną dialektyką.“⁴⁾ Jak widać Stern, wprowadzając zasadę dialektyczną mógł stanąć w zupełności na gruncie absolutnym bez uciekania się do zasady względności.

Proces wartościowania odbywa się po linii trzech kierunków względnie w trzech formach: jako ujęcie wartości, uznanie ich i wytwarzanie. Autor wyróżnia trzy kategorie wartości: wartość własna, sama dla siebie (*Selbstwert*), promieniująca (*Strahlwert*), i użyczona, wartość jako środek (*Dienstwert*).⁵⁾ Wszystko, co jest celem wartości, musi być samo w sobie wartością. Każde istnienie może równocześnie być samo wartością i posiadać wartość użyczoną, przekazaną. Z całokształtu filozofii personalistycznej wynika, że tylko osoba może mieć własną wartość, być wartością jako taka a zarazem każda ją posiadać musi.⁶⁾

Cały świat wartości w systemie Sterna rozwija się według znanych nam już zasad. Ponieważ każda osoba posiada niezależną własną wartość, więc wobec istnienia obok siebie wielu osób, budzi się pytanie, jaki zachodzi między nimi związek w zakresie wartości. Autor wprowadza koncepcję analogiczną do konwergencji, którą nazywa *introcepcją*. Jest to po prostu wcielenie w siebie, wchłonięcie celów obcych we własne. Autor nazywa introcepcją takie zachowanie się, w którym osoba znajdująca się w centrum świata wartości stwierdza zarazem swą własną wartość jako centralnego punktu i wartości inne, poza nią będące.⁷⁾ Introcepcja przedstawia kilka form zasadniczych. Najbardziej bezpośrednią i subiektywną jest miłość; najbardziej obiektywną rozumienie naukowe zjawisk duchowych (*Das geisteswissenschaftliche Verstehen*); najczystsza formą introcepcji, tzn. dającą się najłatwiej oddzielić, wyróżnić, jest przeżycie estetyczne (*Geniessen*); najwięcej niezależną — świętość dochodząca do swego szczytu w introcepcji religijnej, i wreszcie introcepcja praktyczna, skierowana ku urzeczywistnianiu wartości, a więc objawiająca się w działaniu.⁸⁾ Zasada introcepcji odgrywa tak ważną rolę w teorii wartości Sterna, że autor nie waha się uczynić z niej nakazu

³⁾ Ibid. str. 136. — ⁴⁾ Ibid. str. 136. — ⁵⁾ Ibid. str. 36. — ⁶⁾ Ibid. str. 65.

⁷⁾ Wertph. str. 253 „Introzeption ist dasjenige Verhalten, welchem die im Zentrum eines Wertkosmos stehende Person zugleich den eigenen und die Excentrowerte bejaht.“

⁸⁾ Ibid. str. 257.

etycznego: „Tak pokieruj swym życiem, aby twoje zachowanie się względem wartości uświęconych było zarazem spełnianiem twej własnej wartości.”)

Bibliografia.

Jakkolwiek cała twórczość naukowa Sterna przepojona jest jego filozoficznymi poglądami, to jednak niektóre prace jego są specjalnie poświęcone zagadnieniom filozoficznym. W poniższym wykazie ograniczam się do niektórych tylko.

Stern W. „Person und Sache“. System des kritischen Personalismus. 3 tomy. I tom: „Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus“, XX + 432, 2 wydanie 1923 r. Lipsk; II tom: „Die menschliche Persönlichkeit“ XX + 272, wyd. 3. Lipsk 1923; III tom: „Wertphilosophie“, XX + 474. Lipsk 1924.

2. „Studien zur Personalistik“. I Teil „Personalistik als Wissenschaft“, XII + 148. Lipsk 1930.

3. „Die Psychologie und der Personalismus“, Lipsk 1917.

4. „Personalistische Psychologie“ w zbiorze: Saupe E. „Einführung in die neuere Psychologie“. Wyd. IV, 1930.

5. „Die menschliche Persönlichkeit und ihr psychisches Leben“. Zeitschr. f. Ps., z. 1, 1920.

6. „Vorgedanken zur Weltanschauung“, Lipsk 1915.

7. „Grundgedanken der personalistischen Philosophie“ (Votr. in d. Kantgesellschaft, Berlin 1918).

8. „Psychische Präsenzzeit“ (Zeitschr. f. Psychologie, t. 13, 1897).

2. Geneza personalizmu krytycznego.

(Wpływ filozofii greckiej: Arystoteles — Wpływ filozofii nowożytnej: monadologia Leibniza, idealizm Fichtego i Hegla; Fechner, Hartmann. Wpływ środowiska; współczesny ruch umysłowy; tendencje socjalne.)

Im głębiej jakiś autor sięga w postawione sobie zagadnienie, im większy zasięg obejmuje swą myślą, tym więcej nici myślowych łączy go z poprzednikami, tym więcej system jego zawiera punktów stycznych z innymi, tym silniej odbija się na nim wpływ współczesnej doby, choćby nie wiem jak starał się od nich uciec i odgraniczyć na drodze krytyki i spekulatywnych rozważań. Dwa bowiem źródła składają się na każdą teorię naukową a specjalnie filozoficzną, bez względu na jej oryginalność, a mianowicie: ciągłość myśli w danej dziedzinie wiedzy, przekazana tradycja wieków minionych i współczesna tendencja życia duchowego wraz z całym nierozłącznym splotem warunków socjalnych. Dopiero na tym tle i w takim oświeceniu można obiektywniej zrozumieć i oce-

³⁾ Ibid. str. 413: „Gestalte dein Leben so, dass dein Verhalten zu geheiligten Werten in deine eigene Selbstwert-Erfüllung aufgenommen werde. Oder kürzer: „Introzipiere!““

nić wartość danej teorii. Rozpatrzmy więc choć pobieżnie oba źródła krytycznego personalizmu.

Już w odległej starożytności spotykamy myślicieli, którzy głosili podobne zapatrywania na istotę zjawisk otaczających i przejawy życia ludzkiego, jakie znajdujemy u Sterna. Autor sam przyznaje, że po wykończeniu swego systemu¹⁾ uderzyła go analogia własnego stanowiska z filozofią Arystotelesa. Cóż go więc łączy z wielkim Stagirytą? — Czytelnik wmyślający się w dzieła Sterna niemal na każdym kroku doznaje wrażenia, jak gdyby autor mimo całą oryginalność swego systemu i swoje idealistyczne stanowisko obracał się stale w kategoriach myślenia artystotelesowskiego. Odnosi się to tak do pojęć, jak i do założeń, które stanowią podwalinę systemu personalistycznego. Substancja, entelechia, przyczyna celowa, pojęcie całości, jej stosunek do części jako momentu pierwotniejszego jako racji do następstw, wreszcie osoba jako czynnik kształtujący, nawet jej oryginalny związek w konwergencji ze światem jako konieczny materiał dla własnego spełniania się, kształtowania, co mimo różnej terminologii przypomina arystotelesowską koncepcję materii i formy jako czynnika kształtującego — słowem w całej metafizyce Sterna, w jego epistemologii widać wyraźny wpływ myśliciela-perypatetyka. Dla naszych celów wystarczy, jeżeli zaznaczymy, że dwa kardynalne pojęcia, na których się opiera cały system personalizmu krytycznego, a mianowicie zasadnicze cechy osoby: *c a ł o ś ć*, i czynność kształtowania się — *e n t e l e c h i a* są zaczerpnięte z filozofii Arystotelesa.

Nie tylko filozofia starogrecka wpłynęła na zasadniczy zrąb personalizmu krytycznego. Ma on drugie swe źródło niemniej bogate w filozofii nowoczesnej. Pod tym względem należy na pierwszym miejscu wymienić *monadologię Leibniza*²⁾, do czego się również i sam autor przyznaje. Punkty styczne obu systemów występują przede wszystkim w pojęciu osoby i monady. Leibniza monada posiada analogiczne cechy do tych, jakie później Stern nadał pojęciu osoby, np. rozwijanie swych własnych stanów spontanicznie bez współdziału czynników zewnętrznych; wielość wyobrażeń (które mają charakter również monad), w jedności monady, przypomina „*unitas multiplex*“ osoby; immanentny charakter monad (wyobrażeń) i gradacja monad według stopnia jasności wyobrażeń jest jakby prawzorem dla zasady hierarchii osób w personalizmie krytycznym; u Leibniza wielość monad —

¹⁾ Abl. u. Grundl., str. 24.

²⁾ Aloys Fischer: „William Sterns Personalismus“ (Z. Päd. Ps. XXXII 1931), str. 215.

u Sterna wielość osób; obarczanie monad przeszłością — to jakby „świat uprzedni“ (Vorwelt) u Sterna. Wreszcie Leibnizowskie przeciwstawienie pierwiastka czynnego — formy pierwiastkowi biernemu — materii, przy czym pierwiastek bierny nie stanowi czegoś cielesnego lecz raczej czynnik otamowawczy, znajduje swe odbicie w koncepcji konwergencji Sterna, spec. stosunku osoby do świata otaczającego jako koniecznego dla rozwoju osoby przeciwstawienia.

Dalszym etapem w historycznej genezie personalizmu krytycznego jest filozofia Fichtego i Hegla. Wprawdzie Stern sam dostrzegając podobieństwa swego stanowiska z tymi przedstawicielami idealizmu niemieckiego, usilnie stara się podkreślić różnice między swoją filozofią a wymienionych myślicieli. Mimo jednak tych różnic nie da się zaprzeczyć ścisłego związku myślowego między Fichtowskim „Ja“ i „Nie-ja“ i pojęciem „osoby“ i „świata otaczającego“ zwłaszcza w takim ujęciu, jakie spotykamy u Sterna w jego „Personalistycie“, jak tzw. „świat personalny“. W tym dziele bowiem pogląd autora na stosunek „osoba/świat“ uległ zmianie w duchu więcej idealistycznym. Podczas gdy w pierwotnym ujęciu (Die menschliche Persönlichkeit) konwergencja jest wynikiem stosunku dwóch czynników pierwotnie sobie obcych, które właśnie przez konwergencję wchodzą ze sobą w kontakt, to w swym syntetycznym dziele („Personalistik“) konwergencja jest czymś zasadniczym, pierwotnym, prafaktem.¹⁾ Nie jest to już istnienie obok siebie, lecz świat jest koniecznym warunkiem. Osoba go zakłada podobnie, jak u Fichtego „ja“ zakłada „nie-ja“. Tak samo trudno zaprzeczyć decydującego wpływu Hegla²⁾ na Sterna choćby w dialektycznym ujęciu świata wartości, co w swej personalistycie autor już rozciga na osobę w ogóle. „Okazuje się zatem — powiada Stern³⁾ — znowuż i tutaj dialektyczna właściwość osoby: stosunek do samej siebie i do świata nie wykluczają się, lecz są uzupełnieniem siebie.“ W rozwoju poglądów tego myśliciela daje się zauważyć tendencja w kierunku od arystotelizmu ku idealizmowi niemieckiemu.

¹⁾ „Personal. als Wissensch.“ Einleit., str. VI. „Vielmehr ist die Konvergenz von Person und Welt das Urfaktum“.

²⁾ Znamionną rzeczą jest, że z tego samego podłoża idealizmu niemieckiego wyrosła filozofia porozbiorowa polska doprowadziła Trentowskiego na pół wieku wcześniej do analogicznych koncepcyj, jakie znajdujemy u Sterna np. jedność wielości. W tym względzie istnieje ciekawa praca Henryka Rowida: „Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym“ (na tle koncepcji osowości w Chowanie Trentowskiego). Kraków 1934.

³⁾ Ibidem, str. 19. „Nun erweist sich aber hier wieder die dialektische Beschaffenheit der Person: Selbstbezogenheit und Weltbezogenheit schliessen sich nicht aus, sondern sind komplementär zueinander“.

Dalsze ogniwo w łańcuchu genetycznym personalizmu stanowi Fechner. Z tym myślicielem łączy Sterna pojęcie całości, które u Fechnera jest już znacznie nowocześniej sformułowane a zatem i bliższe Sternowi. Mamy tu przede wszystkim jednoczący charakter ducha w stosunku do części materialnych, których potrzebuje jako podłoża dla swych czynności tak, jak u Sterna osoba dla spełnienia własnego celu wymaga świata otaczającego. Wielość bytów całościowych, immanentne przenikanie — to również momenty zbliżająca Sterna do metafizyki Fechnera. Jeżeli w końcu wskażemy na Hartmana i jego filozofię nieświadomości — to otrzymamy, jako linię kierunkową dla personalizmu krytycznego: Arystotelesa, Leibniza, Fichtego, Hegla, Fechnera, Hartmanna. Już sam ten ciąg myśli świadczy wymownie o głębokości filozofii Sterna.

Możnaby się tak wyrazić — używając przerośnię — że ludzkosć myśli epokami. Zdarza się bowiem, że w tych samych okresach czasu powstają pewne koncepcje naukowe w umysłach różnych ludzi niezależnie od siebie. Ma to miejsce tak w szczegółowych pomysłach, jak i w tworzeniu się ogólniejszych teorii, np. zasady geometrii nie-euklidesowej, zachowanie energii w fizyce, teoria ewolucji w biologii itd. Wspólność tła środowiska jednoczy indywidualne wysiłki myślowe, wyznacza im niejako kierunek. Filozofia Sterna w wysokim stopniu nosi piętno ogólnego nastawienia umysłowego swojej epoki. Jak widzieliśmy, Stern zajmuje wręcz przeciwne stanowisko w stosunku do mechanistycznej koncepcji świata, którym miałyby rządzić przyczyna zewnętrzna, — koncepcji wyrosłej na gruncie empirii nauk przyrodniczych. Na pierwszy rzut oka zdawałoby się mogło, że między konstrukcją mechanicznego działania na sobie odrębnych elementów a immanentną celowością, jako jedyną i wystarczającą zasadą istnieje przepaść nie do przebycia, że o nauki przyrodnicze musi się rozbić cała koncepcja Sterna. A jednak jeżeli się nieco zagłębi w trudności, z jakimi dziś właśnie porają się te dziedziny wiedzy, które budują owe teorie na doświadczeniu, to uderzy nas wspólna nuta dla obu przeciwnych stanowisk: brak zaufania w mechanistyczny, przyczynowy pogląd na świat a zarazem poszukiwanie innych założeń. Niezwykły rozrost nauk empirycznych, szczególnie fizyki, do nieoczekiwanych konsekwencji, wobec których dotychczasowe kategorie myślenia w kierunku okazały się niewystarczające. Klasyczne doświadczenia Wertheimera w dziedzinie psychologii zachwiały teorią asocjacji elementów prostych na rzecz zespołów całkowych, jako pierwotniejszych. W naukach biologicznych ten zwrot myślowy ku jedności i całości zaznaczył się znacznie wcześniej, gdzie zagadnienia morfologiczne oparły się wy-

jaśnieniom czysto mechanistycznym, zmuszając niektórych biologów (Reinke, Driesch) do szukania jakiejś nowej wewnętrznej siły rozwoju. Dziś kroczy tą drogą cały szereg współczesnych badaczy, operując pojęciem całości. Przyczyniła się do tego i teoria mutacji De Vries'a i odgrzebaną z pyłu zapomnienia teoria Mendla, silniej podkreślająca moment dynamiczny życia, jako wewnętrzny impuls w przeciwstawieniu do mechanicznie działających warunków zewnętrznych. Wreszcie i w dziedzinie fizyki pod wpływem szeregu badaczy, jak Planck, Minkowski, Einstein itd., zaznaczył się zwrot jakby w kierunku przeciwnym przyczynowości mechanistycznej. W zakresie budowy atomów, mechaniki kwantów fizycy usiłują zasadę przyczynowości zastąpić zasadą prawdopodobieństwa (np. Heisenberg, Schrödinger, Jeans i inni). Kohnstamm¹⁾ posuwa się nawet do twierdzenia, że nie tylko dla tego rodzaju zjawisk konieczne jest posługiwanie się pojęciami całości (Ganzheitskategorien), ale i dla fizyki w skali makroskopowej niesposób się obejść bez pojęć o charakterze jakościowo-morfologicznym. Naturalnie, że trzeba być dalekim od tego, aby w tym ogólnikowym podobieństwie dopatrywać się jakiejś zależności. Zwłaszcza fizycy zupełnie inaczej formułują swe założenia, inne im służą argumenty za przesłanki. Jednakże konsekwencje się zbiegają w tym, że mechanistyczna przyczynowość nie wyjaśnia świata.

Obraz warunków, w jakich się kształtowała teoria personalizmu krytycznego, byłby niepełny, gdybyśmy nie wspomnieli jeszcze o wielkich przekształceniach, które się w tym właśnie okresie dokonywały w życiu społeczeństw, narodów i jednostek. Wysuwanie się na plan pierwszy czynników irracjonalnych w kształtowaniu warunków bytu, zachwianie się wszystkich zapatrywań, zasad w życiu ekonomicznym, politycznym, etycznym, które dotychczas uchodziły za niewzruszone, jedynie możliwe i bezwzględnie słuszne, przyście do głosu pierwiastków indywidualnych bądź jednostkowych, bądź w formie wyższorzędnych całości narodowych, państwowych, wyłanianie się nowych form ustroju politycznego, społecznego, słowem cały ten przewrót życiowy, którego pierwszym aktem była wielka wojna — stanowić musiał mimo woli wdzięczny a silny rezonans dla teorii wysuwającej jako sprężynę działania spontaniczność, jako formę istnienia indywidualność, traktowanie zbiorowości, np. naród jako osoby wyższego rzędu. Wszak podstawowe swe dzieło

¹⁾ Philipp Kohnstamm: „Über Typen des Personalismus“, str. 159 (Festschr. W. 5).

„Die menschliche Persönlichkeit“ poświęca autor swym uczniom, poległym w boju, filozofię wartości publikuje w 1924 roku, a personalistyka ujrzała światło dzienne w 1930 roku. Całe życie współczesne jest nastawione krytycznie wobec spuścizny tradycji; nic dziwnego, że to nastawienie znajduje swój wyraz i w twórczości naukowej w ogóle, a w filozofii specjalnie.

3. Niektóre krytyczne uwagi o metafizyce Sterna.

(Analiza pojęcia całości, jako przewodniej myśli systemu; krytyka teorii konwergencji.)

Rozpatrzywszy, co prawda w bardzo ogólnych zarysach, genetyczne i historyczne podłoże krytycznego personalizmu, możemy sobie łatwiej zdać sprawę z roli, jaką spełnia on w rozwoju dociekań filozoficznych. Całe bogactwo myśli, które autor rozwija przed nami, obraca się dokoła dwóch odwiecznych zagadnień, a mianowicie zagadnienia bytu i stosunku podmiotu do przedmiotu. W pojmowaniu bytu twórca personalizmu kryt. sprowadza jego istotę do jedności niepodzielnej, która się celowo rozwija przy zachowaniu jednak swej integralności. Wobec tego wszystkie przejawy rozwoju tkwią w niej immanentnie, stanowią całość (*unitas multiplex*). Autor nazywa ją osobą. Osoba więc jest osią bytu. Stąd płyną pojęcia przyczyny celowej, zachowania swej odrębności, indywidualności itd. Wszędzie jednak ten pierwiastek jednoczący, całościowy jest podstawowym faktem. Natomiast stosunek podmiot/przedmiot zastępuje pojęciem *konwergencji*, w której jako w dyspozycji osoby staje się zbyt czynnym działaniem przyczyny sprawczej, zewnętrznej i mechanicznej. Mamy więc dwa podstawowe pojęcia: *całość* (osoby) i *konwergencja*.¹⁾ Zakres tych pojęć jest bardzo wielki. Nasuwa się więc pytanie, czy istotnie wystarczają one do ujęcia całokształtu zjawisk w logiczny układ; czy nie kryją w sobie trudności w odniesieniu do rzeczywistości danej empirycznie. Jeżeli bowiem metafizyczny system pojęć ma służyć do racjonalnego rozwikłania zagadki świata, to nie może naszego doświadczenia pozostawić na uboczu, musi je w siebie wchłonać. Wszak pier-

¹⁾ Richard Falkenberg: „Geschichte der neueren Philosophie“ (Lipsk 1921, wyd. VIII) również te dwa pojęcia wysuwa jako najważniejsze w filozofii Sterna, widząc w „osobie“ przeciwieństwo w stosunku do całej metafizyki od Decartesa aż do Haeckla i Euckena (tamże str. 658) a w konwergencji próbę rozstrzygnięcia zagadnienia „zewnątrz/wewnątrz“, dotychczas w filozofii jednostronnie ujmowanego (tamże str. 660).

wotnym faktem, z którego wszelka myśl ludzka bierze początek, jest właśnie owo doświadczenie — w najszerszym słowa znaczeniu, nie wyłączając naszych subiektywnych stanów. W tym tkwi właśnie tragizm wszelkich konstrukcyj metafizycznych, że będąc ucieczką przed niepokojem naszym, wiążącym z tajemnicy nieznanego nam bliżej doświadczenia, operują takimi tylko kategoriami myślenia, które się stosuje do empirii: o ile się od nich oddalają, o tyle tracą na swej wartości wyjaśniającej, o ile natomiast zacieśniają się do empirii, tracąc charakter teoretyczny i metafizyczny.

P o j ę c i e c a ł o ś c i. „Całość“ może mieć różne znaczenia. Poprzestaniemy na dwóch przeciwnych. O „całości“ mówimy, gdy chcemy wyrazić skończoność i odrębność jakiegoś zbioru elementów, np. dom jest cały, o ile nie brak w nim żadnego elementu, żadnej części, którą uważamy za konieczny jego składnik; cała jest ziemia, na której żyjemy; cały wszechświat. Tak samo „całą“ jest melodia, dramat, głos. Mówimy o „całym“ narodzie, całej instytucji, armii itd. Innymi słowy mówi się o „całości“ świata, armii, instytucji, narodu, ziemi, domu, melodii, dramatu, głosu itd. itd. W tym zastosowaniu termin „całość“ jest pojęciem granicznym, wyodrębniającym dany układ, jako osobny, niezależny myślowo przedmiot. Odcinek na „prostej“ nieograniczonej jest dla siebie zamkniętą, określoną, skończoną całością w stosunku — z jednej strony do nieograniczonej pod względem długości linii, — z drugiej zaś do jego części, ułamków prostej. Oprócz tej roli odróżniania przedmiotów wyraz ten spełnia równocześnie jeszcze inną rolę: s c a l a j ą c ą składowe części, jako p r z y n a l e ż n e do siebie przestrzennie, czasowo i zależnością wzajemną. Elementy związane w całość wzajemnie się determinują i modyfikują, np. ton w akordzie. Zjawisko to jest nie tylko natury psychicznej, ale i fizycznej, np. interferencja fal głosowych, świetlnych itp. To pozwala nam dany element występujący pojedynczo zaliczyć do pewnego zbioru, odpoznać jako część całości, np. liść „dębowy“, szkielet „kręgowca“, fragment „obrazu“, jako jego część, urywek muzyczny jest „częścią“ melodii, czy kompozycji itd. Ale wyraz ten jeszcze dalszą spełnia rolę, mianowicie oznacza c e c h ę j a k o ś c i o w ą zbioru jako takiego, wzajemny układ elementów stanowiących daną całość. Np. „las liściasty“ oznacza nie tylko ilość, zbiór drzew określonych, lecz szereg nowych cech powstałych dzięki temu zespołowi, np. podszycie, fauna, flora, temperatura, wilgotność gruntu itd. Dlatego usprawiedliwione jest twierdzenie, że każda taka całość ma sobie właściwą strukturę. Ale też zarazem z tego wynika, że z tego punktu widzenia każda całość posiada części dające się wyróżnić logicznie i empirycznie, a tym samym jest podzielna teore-

tycznie i praktycznie. Toteż różne całości przedstawiają różny stopień scalenia zależnie od łatwości wyróżniania w nich części.¹⁾ Poza tymi właściwościami jest jeszcze drugi warunek w pojęciu całości. Wszystkie części danej całości są spojęne jakimś wspólnym sensem, znaczeniem, np. melodia, obraz, człowiek, charakter itd. Jest to moment niedający się zidentyfikować z żadną częścią całości, ani z żadną poszczególnie wziętą jej cechą. W zdaniu „pies mię ugryzł“ wiązę czynność ugryzienia nie z zębami, pyskiem, głową lub złą wolą psa, ale z psem jako „całością“, będącą ponad tymi elementami. Sens, znaczenie nie jest niczym innym, jak tylko sposobem mojego odnoszenia się, mojego zachowania się względem danego układu, danej sytuacji. Całość jest więc nie tylko specyficznym zbiorem, obiektywnie danym niezależnie ode mnie. Wyraża ona także nasze nastawienie, nasz stosunek do zespołu „całego“, cel, jaki w ten stosunek wkładamy. Niebo dla człowieka niewykształconego, lub dla dziecka przedstawia luźny zbiór gwiazd mniejszych i większych, księżyc i ziemia wcale nie tworzą całości — inaczej dla astronoma. Ten sam las obserwowany przez tego samego człowieka może być raz lasem jako całością nieodłączną od jego zabarwienia uczuciowego, drugi raz wartością finansową, jako ilość jednostek handlowych, innym razem obiektywnym spostrzeżeniem itd., na dom patrzę już to jako na formę architektoniczną, już to jako na przedmiot użytku itp. itp. Te zmiany, które w nas zachodzą w związku z danym układem, zdają się być nieodzownym warunkiem w istnieniu całości. Sam układ zewnętrzny tu nie wystarczy. Dwa interferujące, modyfikujące się tony w akordzie równie dobrze można wyrazić w terminach energetycznych jako wypadkową, sumę elementów, a jednak zachowanie się nasze względem akordu jest inne, niż względem tonów oddzielnych. Na pojęcie całości składa się zatem określona forma zachowania się naszego względem określonego układu. Oba czynniki są tu konieczne.

Oprócz powyższego, empirycznego znaczenia, termin całości może być inaczej jeszcze rozumiany, nie jako graniczne pojęcie dla warunków naszego zachowania się, lecz jako moment niepodzielny. W takim właśnie znaczeniu całość będzie absolutną jednością, np. punkt matematyczny, pojęcie jako forma treści przeżycia, trwania itp. W tym wypadku nie ma tego odgraniczenia, nie ma cech wyróżnia-

¹⁾ Marian Borowski: „Konspekt filozofii całości“ (Przegl. Filozof. Roczn. 33, zes. III, 1930) podaje klasyfikację rozmaitych „całości“, wyróżniając pięć grup.

jących. Wszelka bowiem cecha już byłaby elementem swego podłoża, musiałaby więc być z nim identyczna. Tego rodzaju twór da się określić tylko negatywnie, albo też przez analogię przy pomocy cech zapożyczonych od innych zjawisk konkretnych a więc nie tkwiących w nim immanentnie. Nie jest on dany empirycznie, lecz jako pojęcie jest wyprowadzony logicznie. Posiada więc tylko jeden z warunków całości empirycznej, a więc nic nie oznacza poza mną. Toteż tego pojęcia całości nie można utożsamiać z całością empiryczną. Empiryczna całość nie wyklucza współczesnego, równoległego istnienia jej części i wzajemnej zależności w stosunku do nich, może też być podzielna; w ujęciu zaś spekulatywnym całość jest istotnie niepodzielna, ale też nie może zawierać w sobie wieleści, gdyż wówczas nie byłaby całością.

Skąd się bierze tego rodzaju „całość”? Czy jest ona obiektywnie danym faktem jak moje zachowanie się wobec danego układu w określonej sytuacji? — Sądzę, że nie. Jest naszym *n a s t ę p s t w e m*, czymś wtórnym, wyprowadzonym, a więc pochodnym względem danych naszego życia. Dla dziecka „punkt” fizyczny jest całością, matematyczny dlań nie istnieje. Zjawia się dopiero później jako *p r o d u k t m y ś ł o w y*. Całość tego rodzaju jest więc *a b s t r a k c y j n a*. Tego rodzaju abstrakcje nie dają się zastosować w praktyce. Klasycznym przykładem może być pojęcie eteru kosmicznego w astronomii, który po różnych usiłowaniach zeszedł do roli fikcji.

Stern nie odróżnia tych dwóch znaczeń całości: empirycznej i spekulatywnej. Cechy obu pojęć połączył w jedno — stąd jego „*unitas multiplex*“ w zastosowaniu do osoby. Trudności stąd wynikające dobitnie występują w pochodnym pojęciu osoby, mianowicie „*o s o b o w o ś c i*“, która w określeniu Sterna jest tylko specjalną formą istnienia osoby. Stern kładzie silny nacisk na idealną stronę osobowości, jako niedającej się nigdy urzeczywistnić, nieskończonej. Ponieważ osobowość istnieje tylko jako rozwój, tzn. jako tworzenie się nowych form (*Abhebung*), co jest możliwe tylko dzięki przyjmowaniu postaci określonych, np. twórczość geniusza, przeto całe istnienie osobowości zamyka się w postaciach konkretnych, skończonych. Wobec tego osobowość w pojęciu Sterna schodzi do rzędu fikcji metafizycznej, nieużytecznej w zakresie realnych zjawisk. Natomiast pojęcie osoby, jako całości empirycznej otwiera szerokie pole możliwościom teoretycznym, jakkolwiek w poszczególnych dziedzinach wiedzy wymaga ściślejszego sprecyzowania. Wybitny zwolennik personalizmu krytycznego Giese¹⁾ dochodzi do wniosku, że w biologii konieczne

¹⁾ Fritz Giese: „Personalismus und Biologie“ (Festschrift William Stern 1931).

jest wprowadzenie, oprócz osoby, mniejszych jednostek całościowych, mianowicie indywidualności. Stern uważa indywidualność tylko za cechę osoby. U Giesego pojęcie osoby uległoby więc zróżnicowaniu. Podobnie cytowany już wyżej Kohnstamm²⁾ jest zdania, że pojęcie osoby u Sterna ma za szeroki zakres i że da się zastosować jedynie do człowieka. W każdym bądź razie pojęcie osoby jako całości konkretnej, empirycznej, ma bezsporną wartość w nauce, a zwłaszcza w pedagogice.

Nieco inaczej ma się rzecz z pojęciem *konwergencji*. W systemie personalizmu krytycznego konwergencji przypadło w udziale zadanie przerzucenia mostu ponad trudnością, jaką przedstawia oddziaływanie wzajemne na siebie dwóch niezależnych, odrębnych i jakościowo różnych czynników danych w stosunku podmiot/przedmiot. Sposób tłumaczenia przy pomocy przyczyny zewnętrznej zastępuje Stern konwergencją, która mu pozwala wysunąć na plan pierwszy celowość, jako przyczynę wewnętrzną. Tu właśnie zaczynają się piętrzyć trudności. Według określenia Sterna³⁾ konwergencja jest pozytywnym, celowo wyznaczonym stosunkiem osoby i świata otaczającego. Z pojęć: osoby i rzeczy wynika, że w tym stosunku świat otaczający jest raczej bierny, a osoba czynna.⁴⁾ Ona potrzebuje świata dla swego rozwoju. Celowość tego procesu każe przypuszczać istnienie wyboru. W tym się mieści ciche założenie, że kontakt między obu czynnikami jest dany pierwotnie. Tymczasem na innym miejscu autor wypowiada zdanie¹⁾ w związku z osobą jako działającą, że bezpośrednia sfera działania nie może sięgać dalej, niż sfera istnienia, gdyż zdolność działania stanowi kryterium dla istnienia. Zatem przedmiot działania musi należeć do sfery działającego, nie może być względem niego zewnętrzny. Wobec psychofizycznej neutralności tych pojęć nie można tu stosować kategorii przestrzennych. Dochodzimy więc do wniosku, że przedmiot działania, w tym wypadku świat otaczający, musi tkwić immanentnie w osobie. Istotnie w swej personalistyce autor staje wyraźniej na gruncie idealizmu, wprowadzając koncepcje „świata personalnego”.²⁾ W takim ujęciu rzeczy świat staje

²⁾ Philipp Kohnstamm: „Über Typen des Personalismus“ (Festschr. Wil. Stern, str. 161—2).

³⁾ W. Stern: „Die menschl. Persönlichkeit“, str. 10. „Dies positive, zweckbestimmte Verhältnis von Person und Umwelt bezeichnen wir als „Konvergenz“. — ⁴⁾ Ibid. str. 8.

¹⁾ „Abl. u. Grundl. d. kr. Pers.“, str. 257—8.

²⁾ „Personal. als Wissensch.“ str. VI, wyraźnie zaznacza autor różnicę w stosunku do swego poprzedniego stanowiska w pojmowaniu świata. Świat nie jest czymś pierwotnie obcym osobie. Tamże str. 87 czytamy: „es gibt keine Umwelt als völlig fremde, unpersönliche, eindeutig von aussen drückende Macht“.

się immanentny względem osoby, a razem z tym znika zagadnienie kontaktu ze światem. Wyłania się natomiast cały szereg nowych zagadek. Konwergencja staje się zbyteczna. Może być jednak inna jeszcze interpretacja stosunku podmiot/przedmiot, wynikająca z pojęcia hierarchii bytów. Wszak jedynie realnym bytem jest osoba. W takim razie cały świat otaczający (inne osoby i rzeczy) wraz z obserwowaną osobą stanowią części immanentne praosoby. Wówczas pozostaje w mocy zasada przyczyny wewnętrznej, jako działanie celowe całości na swoje części. Osoba i świat otaczający podpadałyby pod to działanie. I w tym wypadku kontakt między tymiż czynnikami byłby iluzoryczny, konwergencja zaś zbyteczna. Tego rodzaju interpretacje jednak nie odpowiadają intencjom twórcy personalizmu krytycznego. Konwergencja jest pozytywnym stosunkiem osoby i świata; nie oznacza ona ani działania osoby na swe części (jak to wynika z schematu, wzoru podanego dla konwergencji), ani rozwoju osoby, wyodrębniania się (Abhebung) nowych postaci. Zwłaszcza tam, gdzie autor z konieczności staje na gruncie empirycznym, jak to ma miejsce w psychologii dziecka¹⁾, konwergencja przyjmuje wybitnie charakter oddziaływania na się dwóch realnych czynników: dziecka i świata otaczającego. Występuje to nie tylko w takich pojęciach jak naśladowanie, co ze swej strony postuluje wybór spośród danych warunków, jak charakter, który się ustala jednak pod wpływem czynników otaczających, ale przede wszystkim w całym życiu świadomym. Charakterystyczne jest dla Sterna pojmowanie świadomości jako konfliktu.²⁾ Pojęcie konfliktu implikuje samo przez się działanie czynnika obcego, zewnętrznego, istniejącego jednak współcześnie. To przeciwstawienie osoby i świata otaczającego zarysowuje się jeszcze wyraźniej w twierdzeniu autora, że odbicie tej walki staje się zarazem bronią w walce.³⁾ Dziecko przeżywa po prostu typową walkę motywów.⁴⁾

¹⁾ „Psychologie d. früh. Kindheit“, wyd. 6 wyszło w roku 1930, a więc wówczas, kiedy Stern sformułował już konwergencję jako fakt pierwotny w swej personalistyce, która się również w tym roku ukazała.

²⁾ Psych. d. frühen Kindheit, str. 389 czytamy: „Bewusstsein tritt nur dort auf, wo es auf Grund der persönlichen Teleologie erforderlich ist, und dies gilt nur für Fälle des Konflikts“.

³⁾ Ibidem str. 390: „In allem Bewusstsein — auch in dem lustvollsten — spricht sich Hemmung und Spannung, Gegensatz und Überwindung aus. So bezieht sich die Spiegelung des Bewusstseins nicht auf den ganzen Lebensgehalt und Sinn, sondern nur auf die Kampfseiten des Lebens“ i dalej (tamże): „Der Spiegel des Kampfes wird zugleich zur Waffe im Kampf“.

⁴⁾ „Das Kind erlebt dann einen regelrechten Kampf der Motive“. — To pojęcie świadomości jako walki jest przeniesieniem metody dialektycznej ze świata wartości na sferę poznania. Zbie-

W takim ujęciu konwergencja nabiera sensu pierwotnej koncepcji autora, czyli pozostaje tylko ów pozytywny związek między osobą i światem otaczającym. Konwergencja byłaby więc jedynie innym wyrazem, terminem dla stosunku podmiot/przedmiot. Obojętnym jest bowiem, czy fakt zbiegania się, przenikania dwóch czynników nazwiemy konwergowaniem, czy kojarzeniem. Istota rzeczy tkwi w tym, że Stern ten proces konwergowania chce uzależnić od czynnej postawy tylko jednego członu, osoby. Lecz to nie wynika z analizy danych empirycznych. Przeciwnie, w zastosowaniu do konkretnych przykładów zasada ta okazuje się niewystarczająca np. w zastosowaniu do zagadnienia kary. Na tym się jeszcze nie wyczerpują wszystkie ewentualności. Można by konwergencję traktować jako zjawisko wchłaniania, wcielania (Einverleibung) obcych elementów. Pominąwszy już to, że w ten sposób przesuwamy tylko zagadnienie nieco dalej, to jeszcze pozostaje do wyjaśnienia fakt cierpienia (zresztą nieodłącznego od „konfliktu“): dlaczego osoba będąc głównym aktorem konwergencji potrzebuje formy cierpienia? — Tak więc pojęcie konwergencji niewiele się przyczynia do pogłębienia i wyjaśnienia problemu, dla którego zostało stworzone, wyrażając raczej konieczność wzajemnego oddziaływania na siebie obu czynników, tj. wewnętrznego i zewnętrznego.*)

Dr JÓZEF MADEJA.

Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-cio letnich dzieci katowickich i krakowskich

Wstęp.

1. Jest rzeczą znaną, że pod względem językowym istnieją na terenie województwa śląskiego pewne trudności, bądź dla samych dzieci, bądź też dla uczących. Słyszy się o różnych brakach w mówieniu, o słabych nieraz wynikach nauczania w porównaniu z dziećmi pochodzącymi z innych dzielnic

ga się to częściowo z obecnym kierunkiem, opartym zresztą o teorię ekonomiczną Marksa, przeniesienia dialektyki na teren empiryczny i nadania jej realnego znaczenia (np. walki klas) a zarazem uczy-nienia z niej empirycznej metody naukowej.

*) Część II-ga rozprawy *prof. Odrzywońskiego* ukaże się w jednym z następnych zeszytów „Chowanny”. (Red.)

Polski. Nawet i badania testowe wykazują na ogół lepsze wyniki u tych ostatnich, co nasunęło mniemanie, jakoby dzieci śląskie były mniej inteligentne od innych. Dziwić się przeto należy, że nauka mało zajmowała się tą sprawą. Z wyjątkiem pracy dra J. Pietera brak do tej pory w literaturze pedagogicznej ścisłego materiału statystycznego i naukowego. Fakt ten zachęcił mnie do podjęcia badań naukowych nad wprawą językową dzieci naszych oraz nad ich słownikiem, przy czym wybrałem najbliżej mnie leżące środowisko m. Katowic. Aby uzyskać materiał porównawczy, przeprowadziłem te same badania na terenie Krakowa, które jako środowisko również wielkomiejskie ma pod wielu względami podobne warunki życiowe. Praca niniejsza ma na celu wypełnienie luki w literaturze pedagogicznej dotyczącej mowy dzieci śląskich.

2. Zagadnienie rozwoju mowy wchodzi w zakres badań psychologii dziecka, powstałej jako odrębny dział psychologii ogólnej z końcem ub. w. Badania dotyczyły przede wszystkim rozwoju mowy w pierwszych latach życia. Pierwsi autorzy, jak Pérez, Egger, Preyer badając pochodzenie, rozwój mowy i jej stosunek do inteligencji, zapoczątkowali bogatą literaturę z zakresu psychologii dziecięcej w Francji, Niemczech i Anglii. W Ameryce rozwinęli owocną działalność w tej dziedzinie Stanley Hall i J. M. Baldwin, których badania objęły w znacznej mierze dzieci szkolne. Wielkie znaczenie dla badań językowych miała praca Wilhelma Amenta pod tytułem: „*Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*“ (1899). W XX w. zagadnienie mowy badają m. in. Meumann, Wundt i Stern. Meumann wyświecił sprawę zasobu wyobraźniowego, konkretnego i ogólnosłownego, oraz kwestię, czy znaczenie, jakie dziecko przypisuje danemu wyrazowi, odpowiada istotnie jego treści. Zajął się też badaniami procesów warunkujących mowę jak reprodukcją, asocjacją, pamięcią i myśleniem. Podkreśla fakt, że początkowo dziecko nie określa przedmiotów lub zjawisk otoczenia, ale stronę emocjonalną i woluntarną tych przedmiotów, ich stosunek do jego dążeń i pragnień, jego uczuć przyjemnych i przykrych. Te wyrazy (*Wunschwörter*) intelektualizuje dopiero z biegiem czasu. Pomijam badania Wundta, gdyż wychodzą one poza ramy mowy dziecka. Szczegółowe i planowe badania dotyczące rozwoju mowy własnych dzieci od 0 do 6 r. ż. przeprowadzili W. i Cl. Sternowie. Szczególnie ważne są fakty dotyczące rozwoju i budowy zdań i czynników wpływających na ukształcenie się mowy dziecka, oraz chronologicznie podzielona bibliografia. Podobnie i wyświecenie strony gramatycznej i logicznej mowy dzieci posiada dla nauki pierwszorzędą wartość.

W nowszych czasach odznaczyły się szczególnie trzy ośrodki w badaniach nad mową dzieci: Genewa, Lipsk i Wie-

deń. W pierwszym ukazały się pod kierunkiem Claparède'a prace *A. Descoedres* i *J. Piageta*. Descoedres ułożyła system testów dla ustalenia wieku mowy i tym samym wieku inteligencji i rozwoju umysłowego. Swe badania słownikowe dotyczące dzieci w wieku przedszkolnym rozszerzyła też na dzieci szkolne do lat 14. Autorce udało się udowodnić wyższość dzieci ze sfer zamożniejszych pod względem zasobu słownego nad dziećmi ze sfer proletariackich. Piaget dał wyjaśnienie przy czynowe, dlaczego mowa i mówienie dziecka odznacza się sprzecznością, nielogicznością, naiwnością i werbalizmem, innymi słowy, jakie są cechy jego logiki, mowy i myślenia, jego sądów i rozumowania. Żywą działalność na polu badań psychologicznych rozwija też Instytut Związku Nauczycielskiego w Lipsku. Do najważniejszych publikacji z zakresu badań językowych dziecka szkolnego zaliczyć można prace *Noltego*, *Marii Thomas*, *Schlottego*, *Beckmanna*, *Schäfera*, *Stumpfa* i in. Do nich powróć jeszcze w III części swej pracy.

Dużo ciekawych uwag poświęca temu zagadnieniu *K. Bühler* w dziele: „Die geistige Entwicklung des Kindes“. Wskazuje na właściwości myślenia i ich wpływ na wystawianie się dziecka, oraz na podkład pojęciowy mowy. *Charlotte Bühler* podkreśla rolę mowy i mówienia w życiu socjalnym dziecka małego i włącza swoje testy językowe w poczet testów inteligencji. Zagadnienie mowy dziecka szkolnego jest też w Anglii i Ameryce przedmiotem licznych dociekań, o czym świadczy bogata literatura w tym przedmiocie. Spośród polskich psychologów wymienić należy *Dawida*, *Szycównę* i obecnie *Szumana*, którego inicjatywie niniejszą pracę zawdzięczam. Na terenie Śląska ukazały się w ostatnim czasie dwie prace, a mianowicie dra *E. Trzaski* i dra *J. Kikena*. Stanowią one pierwszą próbę wykorzystania teoretycznych badań dla praktyki i metodyki szkolnej.

3. W niniejszej rozprawie chodzi mi szczególnie o wniknięcie w mowę dziecka śląskiego. Postawiłem sobie za zadanie zbadać jego słownik i mechanizm mówienia, oraz jego sposób wyrażania się przy swobodnym opowiadaniu. Wybrałem dzieci w wieku od 10—11 lat, a to z dwóch przyczyn, po pierwsze że dzieci młodsze zasadniczo różnią się w sposobie myślenia od starszych, co odbija się i na sposobie mówienia. Tak np. egocentryzm i synkretyzm zanikają powoli, subiektywizm ustępuje miejsce realizmowi w ujmowaniu rzeczy i zjawisk i właśnie 10-letnie dzieci stoją na progu tej głębokiej przemiany psychicznej. U nich znajdujemy więc i konkretne i subiektywne nastawienie, jak i abstrakcyjne i obiektywne określenia zjawisk świata zewnętrznego, związane z pewnym krytycyzmem. Język ich nie jest jak u 6-cio albo 7-letnich

wyrazem magicznego, iluzyjnego i zmysłowego światopoglądu, ale jest wyrazem pojęć więcej lub mniej dokładnych, zależnie od różnych czynników warunkujących w ogóle rozwój umysłowy. Dziecko nie zadawała się tylko nazwą rzeczy, ale stara się w wielu wypadkach wniknąć w głębię jej istoty. Jest, jak określają go psychologowie, realistą, badaczem.

W wyborze 10-letnich dzieci chodziło też o badanie języka naturalnego, wolnego od przymusu, erudycji i frazeologii. Swobodna, prosta mowa dziecka niekrępowana regułami gramatycznymi i narzucanymi nieraz wyrażeniami i zwrotami wyjętymi z języka dorosłych, to jedna z istotnych cech dzieciństwa, ułatwiająca odgadnięcie psychiki dziecka. W czasie samych badań starałem się wyeliminować przedwczesne wnioskowanie i aprioryczne poglądy na wyniki, skupiając uwagę tylko na obserwacji i dokładności dociekań. W niektórych wypadkach trzeba było odrzucić wyniki badania, gdyż nasuwały się wątpliwości co do samodzielności odpowiedzi.

Część pierwsza.

Mechanizm mówienia.

1. Do badania mechanizmu mówienia wybrałem testy polegające na wymienianiu dni tygodnia i miesięcy, oraz liczeniu od 1 do 10. Szeregi te zostały przez badanych powtórzone naprzód w kolejności zwykłej, a następnie odwrotnej, przy czym ustalono czas reakcji. Wyliczanie liczb jako test występuje już u Bineta¹⁾ i Termana. Tak np. dla 8-letnich daje się jako zadanie liczenie wstecz od 20 do 0 w ciągu 20 sekund, zaś podania nazw tygodnia od poniedziałku do niedzieli żąda się od 7-letnich w ciągu 15 sekund. Wyliczenie nazw miesięcy w ciągu 15 do 20 sekund, to test zastępczy dla 9-letnich.²⁾

2. Liczenia lub wymieniania nazw uczymy się w ten sposób, że równocześnie z zapamiętywaniem poszczególnych liczb lub wyrazów utrwalamy w pamięci prawidłową kolejność. Badania naukowe nad pamięcią lub kojarzeniem ściśle rozgraniczyły te dwa momenty, t. zn. uczenie się elementów i utrwalenie ich kolejności. Na skutek połączenia elementów w czasie uczenia się nazw dni tygodnia i miesięcy jak i liczb istnieje przy każdym słowie dotyczącym tych nazw tendencja do reprodukcji szeregu, a przynajmniej następnego elementu. Külpe nazwał to tendencją do ideacji (*Ideations-*

¹⁾ Alfred Binet i Th. Simon: La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Paris 1926, str. 40.

²⁾ Dto, str. 42.

tendenz), stanowiącą podstawę czynności reprodukowania (*Reproduktionsgrundlage*⁸⁾). Przy reprodukcji więc następują po sobie wyobrażenia w tej kolejności, w której zostały przy-swojone. Ze względu na silne skojarzenie zachodzące np. między nazwami dni tygodnia możemy natrafić na trudności przy próbie kojarzenia tych nazw z wyobrażeniami innego rodzaju. Wyobrażenie, które na podstawie asocjacji wywołuje inne wyobrażenie, budzi według Külpego tendencję do reprodukcji (*Reproduktionstendenz*). Takim motywem noszącym nazwę motywu reprodukcyjnego (*Reproduktionsmotiv*) jest np. w szeregu 1, 2, 3.... wyobrażenie 1 w stosunku do wyobrażenia 2, wyobrażenie 2 w stosunku do 3 itp., w szeregu poniedziałek, wtorek, środa..... wyobrażenie poniedziałek w stosunku do wyobrażenia wtorek, wyobrażenie wtorek w stosunku do wyobrażenia środy. Obok tych skłonności do kojarzenia i reprodukcji istnieje także perseweracja, t. zn. tendencja do ujawniania się w naszej świadomości pewnych ubocznych treści psychicznych (np. w związku z przeżyciem tremy, poczuciem konieczności, nadmiernym podnieceniem), które dzięki różnym okolicznościom wypierają nawet najbardziej skojarzone wyobrażenia. Tendencja reprodukcji i tendencja perseweracji, to dwie odrębne czynności psychiczne, których wypadkowa wyznacza kierunek naszego zachowania się i nadaje każdemu człowiekowi właściwe nastawienie. Im częściej powtarzamy pewne wyobrażenia, tym silniejsza powstaje tendencja do ich reprodukowania i tym bardziej słabnie perseweracja. Szybkość uczenia się również wpływa na utrwalenie asocjacji. Według Külpego nastąpi to utrwalenie prędzej przy szybszym tempie, jednak nie nazbyt szybkim, bo to je utrudnia. Musi być zachowane pewne minimum szybkości, np. na jedną zgłoskę bezsensowną 0,4'', na jedną zgłoskę sensowną 0,3'' do 0,25''. Osoby, które uczą się czysto mechanicznie, zwykle mają szybszą reakcję od osób uczących się logicznie.

Reprodukcja liczb i nazw dni tygodnia wzgl. miesięcy odbywa się na podstawie uprzednio dokonanej asocjacji bezpośrednio następujących po sobie w czasie elementów szeregu. Przez wielokrotne łączenie poszczególnych treści wyobrażeniowych przy uczeniu się dane szeregi stają się zwarte, jakoby spoiste. Gdy dziecko usłyszy pierwsze ogniwo szeregu liczb i nazw, musi jeszcze dla dokonania reprodukcji szeregu pokonać i usunąć z pola świadomości wszystkie inne treści, nie należące do danego zakresu wyobrażeń. Wobec tego powstają pewne trudności, które zmniejszają się przy drugim ogniwie szeregu. Natomiast to drugie ogniwo bardziej jest związane z pierwszym, niż pierwsze z ogniwem trzecim.

⁸⁾ Külpe: Vorlesungen, str. 190—215, rozdz. IV.

Trzecie zaś ogniwo szeregu i dalsze oddalają się coraz to więcej od pierwszego ogniwa, wskutek czego przy wymienieniu całego szeregu związek między pierwszym a następnymi staje się coraz to luźniejszy. Poniedziałek jest więc ściślej skojarzony z wtorkiem, niż ze środą lub czwartkiem, a najmniej z sobotą, styczeń silniej połączony z lutym a najsłabiej z czerwcem, z wrześniem, grudniem. Liczenie wstecz wywołuje większe zahamowanie poszczególnych treści wyobrażeniowych, aniżeli liczenie zwykłe. Z początku zahamowanie to jest opanowywane przez wzmożoną koncentrację uwagi, dlatego ostatnie ogniwa szeregu, wymieniane przy odwrotnej kolejności jako pierwsze, są zazwyczaj reprodukowane najwierniej. Im częściej pewien szereg był kojarzony, tym mniejszy jest udział myślenia i uświadamiania sobie poszczególnych jego ogniw, tym zupełniejsze zautomatyzowanie się czynności, w tym wypadku czynności reprodukcji w mowie. Liczenie lub wymienianie dni tygodnia lub miesięcy w kolejności zwykłej staje się z czasem czynnością urzeczywistnioną bez udziału świadomości na podobieństwo odruchów lub ruchów refleksyjnych. *Bernheim*⁴⁾ próbuje wyjaśnić automatyczne występowanie elementów szeregu wymienionego t. zw. przezeń prawem ideodynamizmu, mającym polegać na wprawianiu systemu nerwowego w stan czynny przez ideę, powstałą w umyśle osoby badanej w związku z usłyszanym przez nią poleceniem (np. „Licz od 1 do 10“).

Zachodzi jeszcze pytanie, czy istnieje pewien stosunek pomiędzy liczeniem w kolejności zwykłej i odwrotnej. Otóż z wymienianiem nazw lub liczb w kolejności zwykłej tworzą się nie tylko asocjacje szeregu idącego naprzód, ale i asocjacje szeregu idącego wstecz, aczkolwiek bardzo słabo. Na ten fakt wskazuje *Müller*.⁵⁾ Fakt, że przy liczeniu normalnym równocześnie tworzą się asocjacje w kierunku odwrotnym, zdaje mi się, uwydatniają wyniki tak u dzieci krakowskich jak i katowickich. Korelacja pomiędzy testem I (liczenie od 1—10) a testem II (liczenie od 10—1) jest u wszystkich dzieci z wyjątkiem jednej grupy dodatnia, wynosi bowiem 0,39 i 0,14 u chłopców i dziewcząt katowickich i 0,45 i 0,59 u chłopców i dziewcząt krakowskich. Są to czynności psychiczne, zbliżone do siebie. Dużą pomocą przy odwrotnym liczeniu jest poniekąd wybrzmiewanie następce dopiero co głośno wypowiedzianych zgłosek (*Nachklingen*). Wybrzmiewanie następce pobudza zainteresowanie i uwagę i ułatwia zapamiętywa-

⁴⁾ Dr H. Bernheim: *Automatyzm i sugestia*. Przekł. A. Arct i St. Błachowski, Poznań 1924, str. 16.

⁵⁾ E. G. Müller: *Abriss der Psychologie*. Göttingen 1924, str. 16, rozdz. III.

nie tych zgłosek. Zauważyłem również, że niektóre dzieci tworzyły szereg na wspak przez odejmowanie liczby jeden od poprzednich liczb, np. $10 - 1 = 9$, $9 - 1 = 8$, $7 - 1 = 6$ itp. Ten środek pomocniczy może mieć zastosowanie przy liczbach, natomiast nie nadaje się przy wymienianiu nazw dni tygodnia i miesięcy. Lippmann⁶⁾ twierdzi, że odwrotne recytowanie szeregu uda się z trudnością i przeważnie tylko tam, gdzie reprodukuje cały szereg częściami w normalnej kolejności (*vorwärtsläufige Teilreproduktionen*). Nawet i wtedy, gdy dana osoba należy do typu wzrokowego. Wskazuje też na rolę asocjacji idących naprzód i wstecz przy nauczaniu języka obcego. Łatwiej nam według jego zdania tłumaczyć tekst z języka obcego na język ojczysty, aniżeli z języka ojczystego na język obcy.

3. Przy liczeniu od 1 do 10 dziecko 10-letnie nie napotyka na żadne trudności. Jest to po prostu zwykłe kojarzenie poszczególnych dźwięków bez udziału myślenia. Już małe dzieci w wieku przedszkolnym wymieniają nieraz przy zabawach liczby, z początku jeszcze nie kolejno, jednak z czasem dochodzą nawet do 50-ciu lub 100. Nie chodziło tu o badanie arytmetycznego myślenia, ale o czysty mechanizm mówienia. Test ten poza tym miał na celu nastawić i wprowadzić dzieci do rozwiązywania dalszych podobnych zadań, jak wymienianie nazw tygodnia i miesięcy, i był dla nich niby próbą wstępną. Ze stoperem w ręku dałem dzieciom polecenie „licz od 1—10“. Z chwilą rozpoczęcia liczenia nacisnąłem stoper i otrzymałem dokładny czas reakcji. Zaskoczone łatwością zadania, dzieci nieraz z uśmiechem przystępowały do liczenia, niektóre wyraźnie akcentowały każde słowo, mówiąc powoli, staramie, inne znów starały się osiągnąć jak największą szybkość. Pomyłki lub przestawienia nie zdarzały się wcale.

Czas reakcji przy liczeniu od 1 do 10 był szybszy u dzieci katowickich, niż u krakowskich i wynosił w pierwszym wypadku 426, w drugim 457,2 sek. Zaznaczyła się też różnica pomiędzy chłopcami a dziewczętami na korzyść ostatnich. Największa ilość dzieci wyliczała szereg od 1 do 10 w czasie 4 i 5 sek., t. zn. wymawiała w 1 sek. przeciętnie dwa słowa.

4. Cośkolwiek dłużej trwała reakcja przy liczeniu od 10 do 1. Tu dziecko musiało reprodukować wyobrażenia liczb lub pojęć liczbowych. Zauważyłem w wielu wypadkach, że tworzyło ono w pamięci najpierw szereg liczb w kolejności normalnej, a następnie w kolejności odwrotnej. Nieraz konkretyzuje pojęcia liczbowe, pokazując i licząc na palcach.

⁶⁾ Otto Lippmann: Psychologie für Lehrer. II wyd. Leipzig 19928. Str. 81 i 62. Rozdz.: Technik des Einprägens.

Dziecko np. wymówiło głośno: dziesięć, dziewięć, osiem, siedem, następnie raz, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć — tu zatrzymując się znowu, głośno liczyło sześć, pięć, itd. Czas reakcji wynosił u dzieci katowickich 644,4, u dzieci krakowskich 558,4 sek. Przy tej próbie liczenia zdarzały się już pomyłki w formie opuszczenia lub przestawienia liczby. Aczkolwiek dzieci krakowskie szybciej liczyły od katowickich, to jednak więcej popełniały błędów, co znacznie obniża wartość testu. Iloczyn szybkości i błędów wynosi bowiem u nich 21.119,2, podczas gdy u dzieci katowickich 14.176,8. Ogólnie biorąc można powiedzieć, że dobrze zmechanizowane szeregi, jak szereg liczb od 1 do 10 i od 10 do 1 rozwiązują lepiej. Błędy przy liczeniu odwrotnym popełniano przeważnie w ostatnich liczbach szeregu, przedstawiając trzy lub dwa lub opuszczając cztery i dwa i w jednym wypadku ośm.

5. Podobnie jak przy liczeniu postąpiono z testem następnym, polegającym na wymienieniu nazw tygodnia. Dla dzieci zadanie to było trudniejsze od poprzedniego, na co wskazuje dłuższa reakcja przy odwrotnym wyliczaniu nazw i większa ilość popełnianych błędów. Czas wyliczenia dni tygodnia od niedzieli do poniedziałku jest prawie dwa razy dłuższy jak przy wymienieniu ich w zwykłej kolejności. U dzieci katowickich wynosił 861, u krakowskich 735,6, zaś w kolejności zwykłej u pierwszych 416,5, u drugich 386,1. Na ogół czas reakcji u dziewcząt jest krótszy, niż u chłopców. Podczas gdy u dzieci katowickich wymienienie dni tygodnia trwało przeważnie 4—7 sek., to u dzieci krakowskich 3—6 sek. Błędy zachodzące przy zwykłym wymienieniu nazw polegają według mego zdania nie tyle na nieznaomości dni tygodnia, ile raczej na nieuwadze lub dążności do jak najszybszego wymienienia ich. Dwukrotnie opuszczono niedzielę, a w jednym wypadku środę.

6. Znacznie więcej popełniono błędów przy wyliczeniu dni tygodnia w kolejności odwrotnej. Tutaj ilość błędów u dzieci katowickich wynosi 116, a to u chłopców 70, u dziewcząt 47, u dzieci krakowskich 56, u chłopców 36, dziewcząt 20. W dokładności rozwiązania testu dzieci krakowskie miały przewagę nad dziećmi katowickimi. Pomyłki zdarzały się zwykle tam, gdzie czas reakcji był dłuższy — zwłaszcza u tych ostatnich. Spośród 17 dzieci katowickich popełniających błędy, tylko u 4 wynosił czas reakcji mniej niż średni, t. zn. 8,61 sek., zaś spośród 6 dzieci krak. troje, tj. połowa przewyższa średnią szybkości, tj. 7.35 sek. W siedmiu wypadkach liczono zamiast wstecz naprzód, w dwóch zachodziły mylne asocjacje dźwiękowe, zamieniono bowiem poniedziałek—piątek, wtorek—piątek, wtorek został dwukrotnie opuszczony. W trzech wypadkach pomyliły się dzieci w środku szeregu.

Poza tym zachodziły pomyłki jak piątek—wtorek, ponie-
dzialek—wtorek i inne.

7. Jeszcze większe trudności musiały dzieci pokonywać przy wymienianiu nazw miesięcy, a to ze względu a) na większą objętość szeregu (12 ogniw) oraz b) na rzadszą używalność miesięcy jako zamkniętego szeregu. W mowie codziennej niektóre nazwy miesięcy zastępuje się nazwą pory roku. Najmniej są dzieciom znane nazwy miesięcy przypadających w czasie wielkich wakacji, to też najwięcej błędów zdarzyło się w postaci opuszczenia miesięcy: lipiec, sierpień, wrzesień, zwłaszcza sierpień. Pomyłki występują dlatego w środku i rzadziej na końcu szeregu nazw. Przeszkodą w liczeniu miesięcy były również asocjacje dźwiękowe, jak np. maj—marzec, lipiec—listopad i inne. Dzieci łatwiej mówią o lecie, zimie, wiosnie i jesieni, aniżeli o poszczególnych miesiącach dotyczących pór roku.

W niektórych miesiącach jak np. w grudniu, kwietniu, marcu i czerwcu przypadają wielkie święta, które znowu zastępują nazwy miesięcy. Najbardziej popularne, to miesiące maj, listopad, gdyż spotykamy je w związku z uroczystościami i imprezami kościelnymi i państwowymi. W nauce szkolnej występują miesiące prawie odosobnione od reszty miesięcy, a nieraz tylko bywają zastępowane cyframi. To też wymienianie ich wymaga od dzieci większego skupienia uwagi, zwłaszcza wymienianie ich wspak. Niemniej jednak możemy ten szereg miesięcy zaliczyć do zmechanizowanych zwrotów, gdyż przez częste używanie tych nazw stały się niby łańcuchem asocjacji, kompleksem, który przy reprodukcji występuje również jako kompleks. W szybkości reakcji dzieci krakowskie wykazują znowu znaczną przewagę wobec dzieci katowickich (767.5 : 976.5). Dziewczęta, zwłaszcza krakowskie, szybciej wymieniały nazwy miesięcy aniżeli chłopcy. Okazało się, że zmniejszona szybkość reakcji oddziaływa zwykle i na zmniejszenie wydajności, wzgl. dokładności. Prawie wszystkie dzieci popełniające błędy znajdują się w średnich i po większej części w niższych rangach szybkości z wyjątkiem tych wypadków, gdzie na skutek opuszczenia szereg nazw jest szczuplejszy i tym samym bywa w krótszym czasie wyliczony. Tam, gdzie chodzi o przedstawienie występują perseweracje różnej jakości i hamują proces myślenia oraz proces kojarzenia i reprodukcji. Dziecko wtedy wyraża ruchami palców i rąk jak i mimiką twarzy niepokój, zniecierpliwienie, obawę, zniechęcenie. Powtarza szereg, zaczyna kilkakrotnie i kończy nieraz miesiące zamiast grudniem — lipcem lub listopadem itp. U przeszło 25% dzieci katowickich nazwy miesięcy nie są odpowiednio utrwalone, z wyjątkiem miesięcy początkowych. Ogółem opuszczono marzec: jeden raz, czerwiec: dwa razy, lipiec — 6 razy,

sierpień — 22 razy, wrzesień — 19 razy, październik — 5 razy, listopad — 1 raz, grudzień — 2 razy. Nad to w 3 wypadkach zupełnie zamieniono kolejność, w innych przestawiono listopad, lipiec, wrzesień i październik. W każdym razie przypadają błędy na środkowe lub końcowe człony tego szeregu nazw. Tylko w jednym wypadku pomyłono się w miesiącu marcu.

8. Wymienianie nazw miesięcy w odwrotnej kolejności wymagało jeszcze większego wysiłku umysłowego, co odbijało się i na długości reakcji i na wynikach. Czas reakcji wynosił w szkołach katowickich 4633 (2353,5 chł., 2279,5 dz.) w szkołach krakowskich 2991,3 sek. (1562,2 chł. — 1429,1 dz.). Nieznacznie różnią się wyniki wśród dzieci katowickich między chłopcami i dziewczętami a więcej wśród dzieci krakowskich i prawie o 65% między Katowicami a Krakowem. I liczba pomyłek w formie przestawienia nazw lub opuszczenia jest znacznie większa jak przy wyliczeniu miesięcy od stycznia do grudnia. Dzieci, które popełniały największą ilość błędów w poprzednim teście, zajmują ostatnie miejsca w rangach. Stwierdziłem też, że szybsza była reakcja wtedy, gdy nazwy miesięcy tworzyły jednolitą, dobrze skojarzoną całość. Tam, gdzie mimo braku błędów czas reakcji był dłuższy, dzieci tworzyły szereg na wspak przez wyliczenie nazw miesięcy po cichu w kolejności zwykłej. Najdłużej trwało wyliczenie u tych, które pomyliły się w szeregu, lub które prócz opuszczeń popełniły przestawienia. W kilku wypadkach wymieniono po prostu miesiące w zwykłej kolejności, a nie na wspak. Przy tym teście okazało się również, że najlepiej tkwią w pamięci miesiące jak listopad, maj, październik, a najmniej sierpień, lipiec, czerwiec, kwiecień. Największe trudności przy wyliczaniu wstecz występowały na początku szeregu i malały ku końcowi. Ważną przeszkodę w wymienianiu miesięcy stanowiły perseweracje w postaci asocjacji dźwiękowej. Lipiec i listopad lub luty oraz maj i marzec często były zamieniane. Większą odporność na asocjacje wykazały dzieci krakowskie. One też popełniały znacznie mniej błędów.

9. Po zaznajomieniu się z poszczególnymi testami przystępuję do przedstawienia wyniku ogólnego. Odnosi się on do liczenia od 1 do 10, od 10 do 1, do wymieniania nazw dni tygodnia i miesięcy naprzód i wstecz. Przy ustaleniu wyniku ogólnego wyznaczyłem każdemu dziecku miejsce w randze. Za najlepsze rozwiązania testów uważam takie, gdzie szybkość reakcji jest największa a ilość błędów najmniejsza. Kryterium przy ocenie testów, to iloczyn czasu reakcji i ilości błędów, gdyż o wartości wyniku decyduje nie tylko szybkość wyliczenia liczb lub nazw, ale i brak błędów t. zn. prawidłowość w rozwiązaniu testów. Na odrębność funkcji psychicznej przy wymienianiu

dni tygodnia od poniedziałku do niedzieli (test III) i od niedzieli do poniedziałku (test IV) wskazuje słabsza lub minimalna korelacja między testami III i IV. U dzieci katowickich wynosi ona u chłopców 0,07 i 0,03 u dziewcząt, natomiast u dzieci krakowskich 0,28 u chłopców i 0,004 u dziewcząt. Te wyniki świadczą równocześnie o słabszych dźwiękach kojarzeniowych przy wyliczaniu nazw dni tygodnia u dziewcząt, które nieznacznie przewyższały chłopców pod względem szybkości wyliczenia dni od poniedziałku do niedzieli i znacznie przewyższyły ich przy wyliczaniu odwrotnym. Dzieci, mając krótszy czas reakcji, popełniły mniej błędów. Szybsze tempo przy procesie uczenia się nie decyduje jednak wyłącznie o lepszych wynikach, jak stwierdził *Ebbinghaus*, ale raczej w uzyskaniu lepszych wyników u dziewcząt odgrywa rolę zdolność łatwiejszego uczenia się jednostki w ogóle i przewaga pod względem językowym nad chłopcami. *Meumann* jest tego zdania, że im szybciej się czegoś nauczymy, tym krócej pamiętamy. Więc tam, gdzie chodzi o trwałość, tam szybkie uczenie się byłoby nieekonomiczne. Pod względem szybkości wykazują ogólne wyniki prawie wyłączną przewagę dzieci krakowskich. Zarysowują się też wyraźne różnice w reakcji u chłopców i dziewcząt w ogóle. Szybki sposób mówienia zapewnia im pierwsze miejsce i w innych badaniach czynionych przez różnych psychologów. Tak np. przytacza *Oseretzky* wyniki dotyczące ilości czytanych słów w ciągu minuty. Badania polegały na czytaniu 10 krótkich ustępów składających się z 50 do 60 słów. W ciągu minuty dziewczęta do lat 10 przeczytały więcej wyrazów luźnych, czy to w tekście, czy w oderwaniu, aniżeli chłopcy, którzy dopiero w ostatnich latach nauki szkolnej często przewyższają dziewczęta. Podobnego zdania o szybkości reakcji przy liczeniu i czytaniu jest *Lippmann*⁷⁾. Opiera się przy tym na badaniach *Burt-Moora*. Lepsze wyniki u dziewcząt, które według *Goldscheidera* już w 10-tym r. ż. stoją na szczycie pamięci słownej reprodukowania wyuczonego szeregu, potwierdziły też i moje badania.

Ogólne wyniki testów liczenia i wymieniań liczb i nazw wykazują krótszy czas reakcji i mniejszą ilość błędów u dzieci krakowskich. Znaczną przewagę w testach III, IV, V i VI wyrównały w zupełności gorsze wyniki uzyskane w testach I i II. Dzieci katowickie potrzebowały nie tylko więcej czasu do rozwiązania testów, ale popełniły blisko trzy razy tyle błędów, ile dzieci krakowskie. Dziewczęta w obydwu środowiskach znacznie przewyższały chłopców. W związku z ogólnymi wynikami można zauważyć, że to, co zostało drogą

⁷⁾ Otto Lippmann: *Psychologische Geschlechtsunterschiede*, cz. I, str. 39.

mechaniczną pamięciowo przyswojone, jest bardzo silnie utrwalone i z łatwością może być tak samo mechanicznie zreprodukowane. Dlatego wymienianie liczb wypadło lepiej u dzieci, u których szeregi te były dobrze zautomatyzowane — zaś to, co zostało przyswojone z udziałem myślenia może być zreprodukowane tylko za pomocą myślenia. U dzieci mniej inteligentnych istnieje większa skłonność do zmechanizowania, dlatego praca mechaniczna daje lepsze wyniki.

10. Jako konkretne wnioski przedstawionych wyżej badań nad mechanizmem mówienia stwierdzamy co następuje:

1. Dzieci katowickie przewyższają dzieci krakowskie w szybkości i dokładności mechanicznego wypowiadania szeregu liczb od 1 do 10, gdyż mają większą skłonność do zmechanizowania. Podkreśla to fakt, że przy wymienianiu dni tygodnia i miesięcy, gdy mechanizm występuje w coraz to mniejszym stopniu, dzieci katowickie osiągnęły gorsze wyniki.

2. Szeregi nazw niezmechanizowane, ale oparte na procesach myśleniowych, zostały lepiej wymienione przez dzieci krakowskie. Znacznie gorzej zreprodukowały te szeregi dzieci katowickie, popełniając większą ilość błędów przy dłuższym czasie wyliczania nazw.

3. Dziewczęta przewyższają w wszystkich testach dotyczących mechanizmu mówienia chłopców, przy czym różnice uwydatniają się u dzieci krakowskich.

Część druga.

Słownik dziecka.

1. Badania słownika dzieci katowickich i krakowskich opierałem na testach *Alicji Descoeudres*. Składają się one z 5-ciu serii dotyczących nazw zawodów (A), materiałów (B), kolorów (C), czynności (D), kontrastów (E). Jej badania obejmowały ponad 600 dzieci od 8 do 14 lat. Były one przeprowadzone zbiorowo i pisemnie w szkole powszechnej i w pierwszej klasie szkoły zawodowej. Z swej strony zdecydowałem się na badania indywidualne. Uważałem, że dzieci słabe w ortografii i wysławianiu się albo mogły ominąć odpowiedzi, albo zatrzymywać się zbyt długo nad trudniejszymi pytaniami, przez co powstałoby poczucie niepewności, zniechęcenie, niezadowolenie. Te czynniki wpływałyby ujemnie na wynik ogólny. Pytając ustnie, miałem możliwość wykluczyć takie objawy przez zręczne formułowanie pytań.

2. Pierwsza seria pytań (A) dotyczyła nazw dwunastu zawodów, mianowicie:

1. kto	sprzedaje	ryż, cukier, kawę?	kupiec korzenny
2. „	„	kielbasę?	wędliniarz, masarz, rzeźnik
3. „	buduje	dom?	murarz
4. „	sprzedaje	książki?	księgarz
5. „	kieruje	samochodem? ⁸⁾	szofer
6. „	aresztuje	przemysłowców na granicy?	celnik, żołnierz K. O. P.
7. „	sprzedaje	nici, igły, guziki?	kupiec
8. „	„	(robi) cukierki, ciastka?	cukiernik, piekarz
9. „	„	biżuterię?	złotnik
10. „	uczy w	gimnazjum? ⁹⁾	profesor, nauczyciel
11. „	broni	oskarżonego?	adwokat
12. „	sprzedaje	żelazo, gwoździe, śruby?	kupiec żelaza

W wyżej wymienionych pytaniach, jak i w pytaniach dotyczących innych testów, pozwoliłem sobie na niektóre zmiany. Wynikały one po części z odrębności języka francuskiego i polskiego, a po części z odrębności krajowych zwyczajów i urządzeń. W teście A. Descoedres unikała w pytaniach takich wyrazów, które by mogły nasuwać odpowiedzi na podstawie asocjacji dźwiękowej, np. kto stawia mury (*qui batit les murs*), murarz (*maçon*). Dlatego też musiałem pytanie tak sformułować, ażeby tę asocjację wykluczyć. Z tego powodu zmieniłem pytanie 5. Próbné badania wykazały bowiem, że dużo dzieci nie zna wyrazu parowóz. Musiałem więc dodać lokomotywę lub maszynę, co oczywiście wywołało odpowiedź: maszynista. Zawód cukiernika był w Katowicach prawie nieznan, dlatego w tym wypadku zatrzymałem to samo pytanie jak Descoedres. Odrębność krajowych urządzeń i zwyczajów zmusiła mnie także do zmiany w ocenie testów i do rozszerzenia pytań. Dodałem więc do słowa „biżuteria“ obrączki, pierścionki, łańcuszki. Uznałem za pełnowartościową odpowiedź na pytania 1) 7) 8) kupiec, sklepikarz, gdyż niema w języku polskim tego ścisłego rozgraniczenia wśród branż kupieckich, jak w języku francuskim (*épicier, mercier, quincailler*). Pytanie 10) zmieniłem z tego powodu, że niema wyższych uczelni na Śląsku, zaś w Krakowie wyraz „studenci“ odnosi się przeważnie do uczniów gimnazjalnych. Odpowiedź „nauczyciel“ w miejsce profesora uznałem również za pełnowartościową. Doświadczenie w czasie badań nakazało także większą subtelność w ocenach. Podczas gdy Descoedres rozróżniała tylko odpowiedzi dodatnie lub ujemne, przyjąłem trzy stopnie. Za poprawną odpowiedź stawiałem dwa punkty, za pół poprawną jeden punkt a za mylną 0 punktów. Tak np. na zapytanie: kto buduje dom?

⁸⁾ Według Descoedres: Kto prowadzi lokomotywę? — ⁹⁾ Kto udziela lekcji studentom?

¹⁰⁾ Według Descoedres: Z czego są zrobione korki?

odpowiedź „murarz“ otrzymuje dwa punkty, „robotnik“ jeden punkt, „stolarz“, „malarz“ 0 punktów. W innych przykładach za poprawne wymienienie zawodu stawiałem dwa punkty, za podanie warsztatu pracy jeden punkt, za zupełnie niedorzeczną odpowiedź — 0. Sądzę, że przez takie stopniowanie w ocenach sprawiedliwie traktowałem dzieci, tym więcej, że przy mylnej odpowiedzi upewniałem się, czy dziecko bez zastanawiania się odpowiada, czy też odpowiedź jego wypływa z nieznamości rzeczy. Poza tym kierowałem się następującą zasadą: Wyrażenia gwarowe, o ile zniekształcają wyraz fonetycznie lub gramatycznie, obniżają odpowiedź poprawną o 1 punkt; wyrażenia wzięte z języka niemieckiego obniżają odpowiedź o dwa punkty, t. zn. uznane są za mylne.

Na pytanie 1-sze: kto sprzedaje ryż, cukier, kawę — otrzymałem przeważnie trafne odpowiedzi. Jednak trafiały się i odpowiedzi mniej dobre, nawet mylne, jak np. kolonialka, rzemieślnik, kelner w sklepie i inne. Najbardziej znany wyraz to kupiec bez określenia jego branży, ale i sklepikarz, jak w Katowicach często słychać; skłapiarz, względnie sklepiorz, spotyka się w odpowiedziach. Wyraźnych różnic przy tym teście pod względem etymologicznym niema.

Również dobrze odpowiadały dzieci na pytanie 2-gie: kto sprzedaje kielbasę. Dzieci katowickie znają lepiej wyraz rzeźnik aniżeli masarz. Dzieci krakowskie częściej używają wyrazu „masarz“ i obok tego „wędliniarz“, słowo prawie nieznane u tamtych. Ciekawym momentem występującym w odpowiedziach zwłaszcza dziewcząt są samotwórcze wyrażenia jak: rzeźniarz, wędlarz, wędlik, wędliniarnik. W różnym stopniu jak pytania 1 i 2 było i pytanie 3-cie łatwe, co sprawiło, że korzystnie wypadły odpowiedzi. U dzieci katowickich wyraz mularz, często zastępuje wyraz murarz, podczas gdy w Krakowie prawie że jest nieznany. Określenia „technik“, „budowniczy“ oceniłem jednym punktem, gdyż chodziło mi o nazwę rzemieślnika, co dodatkowym pytaniem starałem się od dzieci wydobyć. Mówiłem: technik, budowniczy kieruje budowaniem, rysuje plan domu, ale kto pracuje z kielnią w ręku na rusztowaniu? O ile wtedy dziecko nie zmieniło odpowiedzi, musiałem przypuszczać, że nie zna w danej chwili słowa „murarz“. Takie komentarze do pytania dodawałem wszędzie i zawsze tam, gdzie odpowiedź była z początku mylna, lub nieścisła jak np. malarz, stolarz, chłopci.

Pytanie 4-te: kto sprzedaje książki — sprawiało dzieciom już znaczne trudności. Dzieci katowickie określały skład, w którym sprzedaje się książki, a nie umiały po większej części powiedzieć zawodu tego, który posiada księgarnię. Wyrazów „kupiec“ lub „handlarz“ nie uznawałem za pełnowartościową

odpowiedź, gdyż nie jest to pojęcie równorzędne z pojęciem „księgarz”. Dużo lepiej wypadły wyniki u dzieci krakowskich. W wszystkich odpowiedziach uderza nas brak znajomości rzeczy. To np. autor, drukarz, czytelnicy, bibliotekarz, fabryka, architekt, i introligator sprzedają książki. W ten sposób też tłumaczyć należy samotwory słowne jak: księgarnik, księgar-niarz. Ta nieznajomość nazwy zawodu księgarskiego zdziwi nas tym więcej, gdy sobie uświadomimy, że dzieci 10-letnie już od 3 do 4, a nawet 6-ciu lat posiadają książki, kupują je co rok i mają kilka księgarni w mieście. C. d. n.

Recenzje i sprawozdania

J. Metallmann. *Determinizm nauk przyrodniczych*. Kraków 1934, str. XIV + 424, 8°. Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności.

Książka ta miała dla mnie duże znaczenie; z jednej strony dlatego, że wiąże się z moimi krótkimi dociekaniem nad prądami bezcelowymi i obszerniejszymi nad prądami celowymi, a następnie, że pobudziła mnie w pewnej mierze do opracowania zagadnienia o granicach poznania z mego stanowiska, które przedstawiłem na III Polskim Zjeździe Filozoficznym. Mając to w pamięci, piszę niniejsze sprawozdanie przede wszystkim w tym celu, aby zachęcić tych, co dzieła tego jeszcze nie znają, do jego przestudiowania. Z drugiej strony mam ochotę skonfrontować niektóre punkty moich przekonań z wyłuszczonymi w tej książce. Proszę się więc nie spodziewać systematycznej krytyki; nie rezygnuję jednak z zaznaczenia zasadniczych rezultatów, do jakich autor doszedł w swym dziele.

Na początku należy wyjaśnić, że książka traktuje tylko o zjawiskach nieorganicznych; następna praca ma objąć zjawiska biologiczne.

Idea przewodnią jest wykazanie centralnego stanowiska determinizmu w przyrodoznawstwie. Wynika z tego możliwość uwolnienia podstaw przyrodoznawstwa od zbędnych założeń, oraz wydobycia na jaw nowych zasad wzgl. niewyraźnie sformułowanych.

Dzieło jest wynikiem pracy od r. 1928, której rezultaty były ogłaszane w rozprawach. Pisane jest nadzwyczaj sumiennie ze skrupulatnym uwzględnieniem dawnej i nowej literatury, tak polskiej jak i obcej.

Jasnym jest, że zagadnienie determinizmu wymaga, i to na początku, gruntownej analizy zasady przyczynowości i stosunku przyczynowego. Autor odróżnia słusznie oba pojęcia, pierwszemu poświęca rozdz. I, drugiemu II (razem

130 str.). — W zasadzie przyczynowości tkwi nie tylko składnik ontologiczny, związany ściśle z jednostajnością przyrody, ale także schemat przepowiadania. Żadnego z tych składników nie możemy pominąć. Gdybyśmy pominęli składnik ontologiczny byłaby dla nas ewolucja zasady przyczynowości w związku z rozwojem przyrodoznawstwa niezrozumiałą; gdybyśmy pominęli schemat przewidywania, musielibyśmy uznać przyrodoznawstwo za niemożliwe.

Cała analiza jest rzeczywiście gruntowna i subtelna. Omówieni są nie tylko znani filozofowie, ale i cała masa przyrodników.

Stosunek przyczynowy wycisniony jest na różne strony. Tutaj mają głos nie tyle filozofowie, co przyrodnicy i matematycy. Wynik sformułowany jest zupełnie jasno w 4 wzgl. 9 punktach. — W stosunku przyczynowym aRb , gdzie R jest symbolem stosunku, właśnie przyczynowego, zaś a , b są faktami, są a i b zdarzeniami (czterowymiarowymi, a więc w czasie). Zdarzenia a i b muszą być różne; w teorii stosunków mówimy, że R nie może być zwrotne. Zdarzenia a i b są powtarzalne. Stosunek R utrzymuje się niezmiennie (samoidentyczność). Stosunek R jest asymetryczny, tzn. jeżeli jest aRb , to nie może być bRa . Stosunek R jest przechodni, tzn. z aRb i bRc wynika aRc . Ze zdarzenia a można przepowiadać b . Stosunek R pozwala wyjaśniać przyczynowo (teorie).

Wszystkie te dociekania tworzą I część dzieła, podstawową, ale nieistotną. Nasuwa mi się tutaj taka uwaga. Badania przyczynowości są oczywiście tak dawne jak świat. Jednak w ostatnich latach XIX w. nastąpił w tych badaniach ważny zwrot, który spowodowany był z jednej strony chęcią usunięcia pierwiastka antropomorficznego, z drugiej postępami nauk matematycznych i fizyki teoretycznej. Pojawiły się głosy zastąpienia przyczynowości funkcjonalnością, w czym prym wiedli Mach, Petzold i i. Autor mówi w swym I rozdziale o funkcjonalności, ale może za mało. U nas w Polsce kwestia ta była na porządku dziennym. „Przegląd Filozoficzny“ rozpiął na rok 1912 konkurs na ten temat i konkurs przyniósł kilka prac wartościowych. Dodam jeszcze, że stosunek funkcjonalny Macha (jego badania w tym kierunku są pierwsze obszerne i najdokładniejsze) jest matematyczną, jednoznaczną, odwracalną funkcją.

Dwa pierwsze rozdziały, III i IV-tydrugiej części książki obejmują badania statystyki i rachunku prawdopodobieństwa w związku z doświadczeniem i determinizmem. Zasadniczych trudności dla determinizmu nie ma tutaj, co sobie tak wyobrażam. W związku przyczynowym aRb po każdym a jest b , w prawidłowościach statystycznych jest inaczej, po n -krotnym zaistnieniu a jest m -krotne zaistnienie b , przy czym mamy $m < n$, a n bardzo wielkie. Jeżeli $n = m$ zjawia się przyczynowość. Dlatego pojedyncze fakty nie są w zjawiskach ma-

sowych przepowiadalne, lecz tylko zbiory faktów. Słusznie więc reasumuje Metallmann rozdział III o statystyce twierdzeniem, że statystyka nie stanowi uproszczenia przyczynowości, ani jej nie obala, lecz może być uważana za nową swoistą postać determinizmu. Tak, ale co zrobić z pojedynczymi faktami owych zbiorów, które nie są przepowiadalne? Może jest tak jak powiedział Lactantius, że wiedza ludzka nie ogarnia nigdy tego wszystkiego, co wie Bóg, a ogarnia więcej, jak wie zwierzę. Musi ona pozostać zawsze w pośrodku, jako mądrość połączona z niewiedzą. A obiektywnie: są fakty absolutnie nieprzepowiadalne, ale nie w sensie współczesnego indeterminizmu fizycznego, lecz w związku z charakterem statystyki. Wtedy absolutny determinizm otrzymałby rzeczywiste nową postać, ale postać ta wynikłaby z jego zacieśnienia. Pozostawię tę sprawę na boku, bo jej autor też nie rozstrzyga teraz, a zajmę się nią później.

Dla zupełności scharakteryzuję jeszcze krótko stanowisko Metallmanna wobec rachunku prawdopodobieństwa. Rachunek prawdopodobieństwa o doświadczeniu nic nie mówi, mimo to jest stosowny do zjawisk, podobnie jak system geometrii, np. Euklidesa.

Nad następnym V rozdziałem zastanowię się najdłużej, gdyż jest on dla całości podstawowym, a poza tym najbardziej mnie interesuje. Jest to zagadnienie indeterminizmu w fizyce współczesnej. Autor zwraca słusznie uwagę przede wszystkim na trzy punkty: postulat dostrzegalności, teorię falową materii i jej dualizm (zjawiska posiadają raz oblicze korpuskularne, raz falowe), oraz zasadę niewystarczalności. Nie będę streszczał całego rozdziału, lecz pozostanę przy punkcie trzecim, kardynalnym dla całego dzieła.

Wiemy, że makrofizyka uznawała w całej rozciągłości zasadę przyczynowości (np. Laplace). Mamy tutaj absolutny determinizm. Ale już z końcem XIX w., jak trafnie zauważa autor, było wiadome, że sama znajomość praw nie wystarcza do przewidywania, musi być znany jeszcze „przekrój teraźniejszości, tzn. potrzebna jest kompletna wiedza o położeniach i szybkościach elementów w danym obszarze.“ A czy to jest możliwe? Heisenberg wykrył tzw. zasadę niewystarczalności, którą w postaci matematycznej tak można napisać: $\Delta x \cdot \Delta v \geq h/m$, gdzie Δx oznacza niedokładność w pomiarze odciętej położenia elektronu np., Δv niedokładność w pomiarze składowej jego szybkości, równoległej do osi XX, m masę elektronu, h stałą Plancka, równą $6.54/10^{27}$ erg. sek., która jest współczynnikiem proporcjonalności dla energii ϵ i częstotliwości drgań ν kwantu promieniowania w równości $\epsilon = h\nu$. Jeżeli więc m jest bardzo duże, to iloraz h/m jest znikomo mały, gdyż h jest bardzo małe, a więc iloczyn $\Delta x \cdot \Delta v$ bardzo mały, czyli niedokładność w wyznaczaniu położenia i szybkości równoczesnej

również znikomo małe, czyli i położenie i szybkość dadzą się określić dokładnie (mechanika klasyczna). Jeżeli jednak m jest bardzo małe (elektron), to h/m jest wielkością stosunkowo dużą, a więc i $\Delta x \cdot \Delta v$. Jeżeli chcę teraz uczynić Δx małe, czyli chcę określić położenie elektronu dokładnie, to Δv musi być duże, tzn. szybkość nie może być podana dokładnie i odwrotnie. Nie możemy więc określić równoczesnych dokładnych wartości wielkościowych położenia i szybkości. Trafne porównanie podał Jeans: „Wygląda to zupełnie tak, jak gdyby położenie i ruch elektronu były naznaczone po obu stronach przeźrocza; gdy włożymy przeźrocze do niedokładnego aparatu projekcyjnego, to możemy nastawić na ostrość w pół drogi między jedną a drugą stroną i zobaczymy względnie wyraźnie zarówno położenie jak i ruch elektronu. Natomiast z dokładnym aparatem nie moglibyśmy tego uczynić; im bardziej nastawialibyśmy jedną stronę ostro, tym bardziej zamgloną stawałaby się druga.“ Obie strony istnieją (zapamiętajmy sobie to, bo będzie potrzebne), tylko nie można ich **r ó w n o c z e ś n i e** dokładnie uchwycić na ekranie.

Aby uprzytomnić, że opisane zjawisko nie jest jedynym znany (już ono odnosi się nie tylko do elektronów, ale do mas w ogóle), przypomnę, że do tej samej kategorii należy rozpad atomu ciała promieniotwórczego, który to rozpad nie da się przepowiedzieć; niemożliwość równoczesnego wyznaczenia natężenia pola elektrycznego i magnetycznego w bardzo małej przestrzeni; zjawisko liniowej polaryzacji kwantu światła, przy którym nie da się przepowiedzieć przejścia wzgl. nieprzejścia kwantu przez pryzmat itp.

Autor wyciąga z zasady niewyznaczalności mikrofizyki taki wniosek: — a) Poniżej wartości progowej, wyznaczonej ową zasadą, terminy miejsce i szybkość tracą wszelki sens. „Ale też właśnie dlatego nie istnieją więcej elektrony w ścisłym znaczeniu i samo żądanie wyznaczenia ich współrzędnych i impulsów nie może być zrozumiałe. Stąd jednak wynika, że o indeterminizmie i teraz także nie może być mowy.“ „Indeterminizm wystąpiłby na jak... gdyby... było... pewne, że poniżej wartości“ progowej „elektron »istnieje« w jakimś określonym sensie tego wyrazu, a zarazem było wiadome, że wyznaczenie jego położenia i impulsu jest zasadniczo niemożliwe lub zgoła pozbawione znaczenia“. A w innym miejscu w przypisku: b) „wykazałem w § 11 (właśnie przytoczone były odpowiednie zdania), że skoro poniżej granicznej wartości, określonej stosunkiem niedokładności, pewne pojęcia, jak miejsca, szybkości, w obrazie korpuskularnym są pozbawione treści, przeto w myśl postulatu, dostrzegalności nie podobna korpuskułom przypisać w zrozumiałym fizykalnym sensie istnienia, a tym samym nie natrafiamy na indeterminizm zasadniczy. Trudność tej teorii dostrzegam w tym, że jednak pomiar położenia samego o lub szybkości samej uważa się za nieograniczenie (w zasadzie)

dokładny, a więc przywraca się sens pojęciom, które poniżej określonej granicy zasadniczo pozbawione zostały znaczenia.“ Inne miejsca pomine, bo mniej charakterystyczne.

Co do a) to najpierw nie mogę się zgodzić na to, że poniżej progu tracą terminy miejsce i szybkość wszelki sens. Nie można podać ich wartości i to tylko wtedy gdy chcemy mieć wartości równoczesne. Pojedynczo oznaczenie tych wartości jest możliwe (eksperyment Bethe-Geigera-Simonsa). Wobec tego nie można, jak sędzę, wyciągać wniosku o ich nieistnieniu pojedynczo, a więc i razem. Być to jednak to samo dla fizyka, co być przedmiotem obserwacji. A autor sam mówi, że o identerminizmie można by mówić, gdyby było pewne, że poniżej wartości progowej elektron istnieje w jakimś określonym sensie tego wyrazu itd. — Te uwagi odnoszą się również i do b). — Jeżeli staniemy na stanowisku Metallmanna, to ratujemy się w ten sposób przed indeterminizmem, że odrzucamy to, co się nie da ująć w schemat przepowiadania. — Jak się teraz przedstawia determinizm w ujęciu autora omówię później.

Obecnie poruszę jeszcze kwestię ciągłości, o której autor często wspomina. Opiera się on na definicji continuum, w której występuje porządek liniowy, postulat gęstości (między każdymi dwoma elementami znajduje się trzeci) i pewnik Dedekinda. Nie mogłem sobie uprzytomnić, aby autor wniosek który wyciągnął, o którym zaraz pomówię, wyciągnął na podstawie tej definicji ciągłości. Czyż z tej definicji wynika zaprzeczenie idei, jakoby świat był gotowy, a więc przekreślenie rygorystycznego schematu, jakim posługiwał się determinizm przyczynowy? Zanim omówię ten wniosek, przedstawię definicję ciągłości, która będzie w zgodzie z przyjętą w matematyce i różnych dziedzinach poza nią. Wzorowana jest ona na określeniu Bradwardiny (XIV w.) i nie odbiega od stanowiska Arystotelesa, a nawet współczesnych, jak np. Brouwera.

Continuum składa się z nieskończonej ilości jakichkolwiek części podobnego pod jakimś względem rodzaju jak samo, ale nie da się złożyć ze swych ostatecznych elementów. To samo odnosi się i do każdej jego części. — Nie jest to definicja wyraźna lecz uwikłana, ale ta wystarcza. Jeżeli oznaczymy klasę przedmiotów składających się z nieskończonej ilości jakichkolwiek części przez n , klasę przedmiotów składających się z części podobnego rodzaju przez p , klasę przedmiotów dających się złożyć ze swych elementów przez z , a negacje tych klas przez n' , p' , z' , to klasa npz' , iloczyn logiczny n , p i z' oznacza klasę przedmiotów ciągłych. Nieciągłość w ściślejszym znaczeniu scharakteryzowana jest symbolem $n'p'z$, w najobszerniejszym, symbolem p' .

Przerwę teraz te objaśnienia i zajmę się wnioskiem Metallmanna z pojęcia ciągłości. Ciągłość jest zaprzeczeniem gotowości

świata, a więc i schematu absolutnego determinizmu. „Jeżeli w przyrodzie, w prądzie stawania się i przemian, nie ma elementów bezpośrednio po sobie następujących, bo jakiegokolwiek dwa weźmiemy, zawsze znajdują się inne, leżące między nimi, w takim razie żaden układ nie może być gotowy z chwilą, gdy jego jakiś stan przejdzie do przeszłości; układ ten będzie się dalej określał poprzez stany, które dopiero nastapia...” Na to odpowiem, że w prądzie ciągłym każdy stan jest określony nie przez następne, ale właśnie poprzednie; to jest istota ciągłości. Tkwi to także w postulatcie Dedekinda; tylko wystąpi jaśniej, jeżeli ograniczymy się, co się często robi, do podklasy L_1 (znakowanie autora). Wtedy L_1 określa M , czyli elementy poprzedzające określają M . W każdej funkcji ciągłej jest każda wartość określona którąkolwiek poprzednią. Dlatego też w matematyce dyscypliny operujące ciągłością są łatwe do opracowania, podczas gdy te, które mają do czynienia z przedmiotami nieciągłymi, a więc z tym co oznaczyłem przez p' , są do opracowania nieraz bardzo trudne. Przykładem metody elementarne stosowane w zagadnieniach z zakresu rachunku wyższego, szeregi Fouriera, a zwłaszcza teoria liczb ze swym ważnym zagadnieniem liczb pierwszych. I co jest charakterystyczne, że te zagadnienia dadzą się po części rozwiązywać za pomocą pojęcia ciągłości, jak np. w teorii liczb za pomocą pojęcia całki (analityczna teoria liczb). Także w rachunku prawdopodobieństwa i statystyce tylko przez wprowadzenie pojęcia ciągłości (rachunku wyższego) możliwy jest postęp.

A dlaczego w mikrofizyce usiłowano usunąć trudności, a nawet po części i indeterminizm za pomocą pojęcia ciągłości? Trudności których dawniej nie było we fizyce klasycznej pojawiły się z chwilą pojawienia się nieciągłości w teorii kwantów. Stara się je usunąć Schrödinger, wprowadzając ciągłość w postaci fal. Sam autor mówi, że stosunek niedokładności czerpie swe uzasadnienie... z faktu, że w świecie atomistycznym istnieje nieciągłość...“ A z drugiej strony metody matematyczne usiłujące ująć w ostatnich czasach nieciągłość formami ciągłymi, jak teoria nieskończonych macierzy, operacje i funkcjonały.

W procesach ciągłych nie ma zasadniczo nowych istotnych elementów; to co nas interesuje są to elementy podobne, stosownie do definicji ciągłości. W zagadnieniu określenia położenia i szybkości elektronu w tym samym momencie zjawia się coś nowego, niepodobnego do tego co było. Przypuśćmy, że położenie elektronu wyznaczamy za pomocą mikroskopu. Należy więc elektron oświetlić, a wtedy z powodu uginania się światła jego położenie wyznaczymy tylko z dokładnością nieprzekraczającą długości naszej fali świetlnej wzgl. pół długości przy ultramikroskopie. Ponieważ chodzi o możliwie dokładne oznaczenie położenia elektronu, więc trzeba wziąć falę jak najkrótszą. Fala taka posiada jednak dużą energię. Energia ta wywoła zatem zmianę w szybkości elektronu.

Odwrotnie będzie, gdy zechcemy o ile możliwości mało modyfikować szybkość elektronu; wybierzemy falę długą, ale wtedy będzie położenie elektronu niedokładnie oznaczone. Wynika z tego, że stan elektronu zależny jest nie tylko od momentów poprzednich, ale i od teraźniejszych, od warunków pomiaru. Zjawilo się tutaj coś nowego niepodobnego do tego co było, a więc nieciągłość. To jest sedno rzeczy.

Jakież więc do tego czasu przedstawia się determinizm? Są trzy stadia: absolutny, ograniczony czy zmodyfikowany statystyką i to samo mikrofizyką. — Jeśli chodzi o statystykę to Metallmann mówi, że ta ani nie upraszcza, ani nie neguje czystej przyczynowości, lecz daje nową, swoistą postać determinizmu. „Nie liczba założeń się zmniejsza, ale ich treść ulega zmianie.“ W ten sposób determinizm absolutny otrzymuje nową postać. — A w mikrofizyce nie ma żadnego uogólnienia zasady przyczynowości, ale jest znowu uogólnienie determinizmu. Uogólnienie to sięga dalej, niż w statystyce; „mówi ono bowiem, że albo w ogóle nie ma zastosowania postulat przyczynowy, albo też wtedy i w tych granicach możemy w mikrofizyce dokonać wyznaczania przyczynowego, gdy uskutecznić się daje określanie statystyczne dla wielkości, która dopiero wraz z tamtą opisuje stawanie się w sposób wystarczający. Postulat przyczynowy został ograniczony, rozciągnięty natomiast determinizm.“ — A w odniesieniu i do statystyki (rachunku prawdopodobieństwa) i mikrofizyki mówi w innym miejscu: „Fizyka śródatomowa nie może naprawdę również obejść się bez żadnego ze składników każdego determinizmu; przyjmuje jak przedtem, określone hipotezy o ustroju przyrody, posługuje się tym samym w zasadzie schematem przewidywania: zawsze jeszcze nieodzowne są prawa i daty do wyznaczania dat nowych. Tylko charakter (większości) owych praw, podobnie jak i dat samych, zmienił się. Nie są to obecnie już prawa różniczkowe, ale prawdopodobnościowe. Zdarzenia zaś są takie, że pomiary charakterystycznych wielkości, w określony sposób ze sobą związanych, nie mogą być jednocześnie precyzowane nieograniczenie. Zawsze wszakże daty o charakterze statystycznym nieodzowne są, ale i wystarczają, do jednoznacznego wyznaczania innych dat również statystycznego typu. Natomiast nie uległa zmianie ogólność praw, wyrażona za pomocą hipotez o tożsamościach, które mikrofizyka przyjąć musi.“ „Determinizm przyrodoznawstwa musiałby z punktu widzenia naszej teorii być zakwestionowany i można by mówić o indeterminizmie ze stanowiska nauki, gdyby a) opis konkretny faktów był z jakichkolwiek powodów całkowicie niemożliwy; albo b) gdyby opis taki dał się dokonać, ale z natury faktów niepodobna by było sformułować ogólnych praw...; w obu wypadkach nie umielibyśmy stworzyć, a więc i zastosować schematu wyznaczania, bez którego nie ma determinizmu naukowego, ściślej mówiąc determinizmu

przyrodoznawstwa.“ „Indeterminizm współczesny maskuje tedy tylko fakt, że w fizyce dzisiejszej mimo ograniczenia postulatu przyczynowego ważny jest determinizm w sensie uogólnionym.“ — Ja bym taki indeterminizm, dla którego opis faktów jest całkowicie niemożliwy i ogólne prawa nie dadzą się sformułować nazwał sceptycyzmem.

Następne rozdziały nie są już tak istotne jak poprzednie; dlatego omówię je krócej. — Cz. III traktuje w dwu rozdziałach o determinizmie kwalitatywnym czyli morfologicznym i naiwnym. Determinizm morfologiczny wiąże się z koegzystencją i jej prawami „strukturalnymi“ (Stumpf), a następnie klasyfikacją, która najpierw jest sztuczna (np. Linné), a wtedy tylko orientacyjna, później naturalna. Wymaga on istnienia praw strukturalnych. Stosunek do zasady przyczynowości określa Metallmann w następujący sposób, streszczając rozdz. VII: „Zadaniem niniejszego rozdziału było naprzód: a) negatywnie okazać, że cech nie podobna bez reszty sprowadzić do procesów, oraz b), że żądanie, ażeby tego dokonać, uzasadnione jest tylko założeniami, że 1) zasada przyczynowości jest jedynym typem prawidłowości w przyrodzie, 2) że wszelkie wyjaśnienie polega na znalezieniu praw przyczynowych. Żadne z tych założeń jednak nie jest usprawiedliwione. Usiłowaliśmy wykazać, że istnieją koegzystencje cech nieprzypadkowe, trwałe, a zatem i prawa, które je streszczają; co więcej, że istnieje ogólna zasada, zupełnie analogiczna do przyczynowej, której te prawa podlegają. Zasada ta jest podstawą klasyfikacji naturalnej.“ We wszystkich naukach przyrodniczych istnieje tendencja do zastąpienia systemów sztucznych naturalnymi. „Tę tendencję można... zrozumieć tylko z owej zasady.“ Jednocześnie pada nowe światło na istotę determinizmu, który nie może być identyfikowany z zasadą przyczynowości.

Determinizm naiwny omawia autor w rozdz. VIII, przedstawiając również przejrzyście historię wiary w przeznaczenie, prawidłowość itp. Determinizm naiwny nie dochodzi do przewidywania i rozumienia zjawisk. „Wszystko jest“ bez reszty oznaczone; nic, zgoła nic, nie jest nam naprawdę dostępne.“ Wszystko jest wyznaczone, ale nic nie jest wyznaczalne naukowo, tj. na mocy praw. Mimo to ma ten determinizm pretensję do wyjaśnienia wszystkiego.

Przeznaczenie dotyczy ustroju rzeczywistości; to samo powiedzieć musimy i o zasadzie indukcji, której autor poświęca rozdz. IX (części IV), a która wyprowadza nas poza doświadczenie w sensie bezpośrednich danych. Wiaże się ona z przyczynowością, statystyką i koegzystencją i jest aksjomatem natury ontologicznej. Dotyczy ustroju rzeczywistości, wybiega poza empirycznie dany wycinek doświadczenia, akceptuje też same elementy w czasie a także i w przestrzeni, a więc wielość elementów.

Jest to zasada bardzo ogólna; przyjmuje w przyrodzie ład, polegający na tym, że elementy są powtarzalne, czyli twierdzi, że w przyrodzie nie ma unikatów. „O tym kiedy elementy się powtarzają, w jakim stopniu i granicach, zasada ta nas nie poucza.“ Trzeba więc przyjąć założenie bardziej szczegółowe: „Jeżeli pewien element przyrody się powtarza, powtarza się zawsze inny.“ Jest to nie tożsamość elementów, lecz tożsamość związku. Jest to, jak się autor wyraża, zasada częściowej tożsamości, którą formułuje tak: „Jeżeli szereg przedmiotów przyrody w najogólniejszym sensie tego wyrazu, o charakterach w ogóle zmiennych, posiada pewną cechę wspólną, utrzymującą się stale w dostatecznie wielkiej liczbie takich przedmiotów, to istnieją zawsze jeszcze prócz uważanej inne cechy, wspólne tej grupie przedmiotów, wobec cech zmiennych.“ Z tych rozważań wynika, że zasada indukcji i częściowej tożsamości są zasadami różnymi, które niesłusznie identyfikowano; zasada częściowej tożsamości pociąga za sobą zasadę indukcji, ale nie odwrotnie; przyrodoznawstwo wymaga obu zasad.

Do tego dwie uwagi. Autor mówi, iż zasada indukcji wyklucza unikaty. Łagodzi potem to powiedzenie w „uzupełnieniach“ wspominając o Machu i Russellu, którzy stoją na przeciwnym stanowisku. Autor przyznaje, że chodzi tylko o częściową odnowę, o powtarzanie się pewnego fragmentu przyrody pod pewnymi względami. — To słusznie. Ale pomija przecież to, co się nie powtarza, a na pewno jest i dla indeterminizmu ma zasadnicze znaczenie. To niepowtarzalne występuje w mikrofizyce i w życiu codziennym, na co zwróciłem uwagę w kilku poprzednich moich pracach, mówiąc o wyróżnikach i prądach bezcelowych.

Druga uwaga odnosi się do zasady indukcji zupełnej w matematyce, którą się autor także krótko zajmuje, opierając się na Russellu. Może sformułuję tę zasadę prościej za pomocą zwyczajnych terminów, a nie biologicznych jak Russell. Jeżeli s jest jakąś własnością, jeżeli 0 (zero) posiada tę własność, jeżeli posiada tę własność liczba następująca po a o ile ją posiada, to każda liczba naturalna z zerem (0, 1, 2, 3...) posiada tę własność. Można by również powiedzieć: Jeżeli jakieś twierdzenie jest ważne dla zera, jeżeli jest ważne dla liczby następującej po a o ile jest ważne dla a , to jest ważne dla każdej liczby a (naturalnej). Otóż co daje ta zasada, podstawa arytmetyki, dla arytmetyki? — Ciągłość, a przez to przepowiadalność prawdziwości twierdzenia dla dowolnych wartości.

Na końcu książki zbiera autor rezultaty swych badań nad determinizmem w ten mniej więcej sposób. — Determinizm uogólniony domaga się przyjęcia, że istnieją rzeczy w najogólniejszym znaczeniu procesów, zjawisk, cech, ich kompleksów, zawsze w pewnych uporządkowaniach. Rzeczy te są tylko po części dane, po części zaś są wyznaczalne w dalszym ciągu na podstawie

teorii, praw i dat. Domaga się przyjęcia stałej korelacji między doświadczeniem a zasadami przyczynowości, statystyki i koegzystencjonalności. Taki determinizm jest naukowy, gdyż przyjmuje, że wszystko jest wyznaczone i wyznaczalne; jest też ontologiczny, gdyż jest też założeniem o strukturze przyrody. — Alternatywa determinizm-indeterminizm nie jest istotna, jest pozorną i sztuczną wobec stwierdzenia, że w przyrodoznawstwie mamy naprawdę do czynienia tylko z różnymi formami tego, co stanowi istotę determinizmu.

Książka cała jest pierwszorzędnej wartości, jest prawdziwą książką naukową. Rozumowanie konsekwentne i jasne mimo ogromu materiału w postaci zagadnień ubocznych. Literatura przedmiotu opanowana w bardzo rozległym zakresie, nie tylko współczesna ale i dawna. Cytowanych jest przeszło 300 autorów. Powinna spełnić dwojakie zadanie: przedstawić i wyjaśnić, dotychczas dość fragmentarycznie traktowane zagadnienie determinizmu (w naukach matematyczno-fizycznych na razie), następnie zachęcić do dalszych badań tak determinizmu jak i całej masy spraw poruszonych w dziele.

Autorowi chodziło o determinizm, o to, że jest on faktem, że jest naczelną zasadą badań naukowych, że w nim odzwierciedla się niejako naukowość, niezależnie od tego, czy w zakresie nauk „pewnych“, czy statystycznych, czy nawet dygresjach mikrofizyki. Według mego przekonania pozostała tutaj jeszcze do opracowania druga strona zagadnienia, której autor unikał, to, co determinizm wyklucza, nieprawidłowość, nieciągłość, dokładniej to, co nazwałem ogniwami prądów bezeelowych, a w innym miejscu wyróżnikami, a co występuje tak w statystyce jak i mikrofizyce, a także i w naukach biologicznych i społecznych. Nie jest to oczywiście żadna wina autora, bo w założeniu nie miał zamiaru zajmować się tą sprawą, pilnując słusznie tylko determinizmu. Sądzę, że w tomie następnym z konieczności opracuje to zagadnienie, zwłaszcza, że ogłosił już w bieżącym roku sporą notatkę o determinizmie i pojęciu emergencji w biologii, którą warto przeczytać (Przegląd filozoficzny, XLI, 1938).

E. S t a m m.

Współczesny ruch pedagogiczny

Władysław Witowski.

Selekcje szkolne i poradnictwo zawodowe w Austrii, Czechosłowacji i Niemczech.

Sprawozdanie niniejsze oparte na odbytej w ub. roku podróży naukowej zawiera treściwy przegląd urządzeń poświęconych selekcji szkolnej i poradnictwu zawodowemu w wymienionych w nagłówku krajach.

Sprawa selekcji szkolnej i poradnictwa zawodowego w warunkach współczesnych wrasta bardzo silnie w życie społeczeństwa. Posiada ona i znaczenie indywidualne i społeczne. Chodzi bowiem o wybór kierunku nauki i zawodu, który by odpowiadał uzdolnieniom i zamiłowaniom jednostki i stwarzał najbardziej korzystne warunki jej duchowego i fizycznego rozwoju. Powtórze racjonalny dobór jednostek do różnych warsztatów pracy i stanowisk przynosi dobru społecznemu niezaprzeczone korzyści gospodarcze i zapobiega marnowaniu energii ludzkiej. Problem selekcji szkolnych i poradnictwa zawodowego zależy od warunków politycznych, gospodarczych i kulturalnych społeczeństwa. Instytucje zajmujące się tym problemem mogą być w rękach państwa narzędziem planowania i kierowania życiem społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

I. Austria. Akcja ta rozwinęła się tu bardzo silnie w latach powojennych. Przyczyniły się do tego panujące kierunki polityczne, które kładły duży nacisk na opiekę nad pracą i na racjonalny dobór społeczny, kierowany tylko uzdolnieniami jednostek, jak również trudne położenie ekonomiczne i polityczne, w jakim się znalazła Austria po wojnie światowej: przeludnienie, ciasnota rynków pracy, brak rynków zbytu i surowców. Stąd też poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy rozbudowano, zwłaszcza na terenie Wiednia, jako planową i powszechną akcję społeczno-gospodarczą. Organizacja jej przedstawiała się następująco:

Całą akcję ujął w swoje ręce Krajowy Urząd Pracy we Wiedniu, zajmujący się sprawami pośrednictwa pracy, opieki nad bezrobotnymi itp. zarówno w stosunku do młodzieży jak i dorosłych. W ramach tej instytucji zorganizowano dwie inne, poświęcone głównie sprawom młodzieży: Urząd poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy oraz Instytut Psychotechniczny. Obie instytucje, jakkolwiek organizacyjnie wyodrębnione, współpracują ze sobą ściśle. Pierwsza zajmuje się poradnictwem zawodowym i pośrednictwem w wyszukiwaniu placówek nauki zawodowej, opiekuje się również i młodzieżą już pracującą w wieku od 14—21 lat. Instytut Psychotechniczny przeprowadza na żądanie Poradni badanie uzdolnień zawodowych jednostki, którego wyniki stanowią jedną z podstaw udzielania porady zawodowej i pośredniczenia w wynalezieniu pracy. Cała akcja jest ściśle skoordynowana: Poradnia udziela nie tylko porady, opartej na badaniu uzdolnień, ale wyszukuje warsztat lub szkołę, w której kandydat będzie mógł uczyć się pracy zawodowej. Przebieg poradnictwa od szkoły ludowej, wzgl. głównej aż do chwili ostatecznego skierowania do pracy, wzgl. nauki zawodowej przedstawia się następująco:

Poradnia współpracuje ze szkołą: corocznie obejmuje swą ewidencją wszystkich uczniów szkół elementarnych, którzy mają być zwolnieni od nauki z końcem roku szkolnego. Dla każdego ucznia sporządza się specjalną teczkę, gdzie się gromadzi wszystkie dane o jego przydatności zawodowej. Z pomocą przychodzi szkoła, głównie nauczyciel i lekarz szkolny, podając charakterystykę ucznia, ze względu na jego zawodowe uzdolnienia. Wypełnione kwestionariusze zawodowe otrzymuje Poradnia. Po tej wstępnej pracy Poradnia wzywa kolejno wszystkie ostatnie klasy wiedeńskich szkół powszechnych i przeprowadza rozmowy, notuje życzenia zawodowe, orientuje się najogólniej w zainteresowaniach i uzdolnieniach zawodowych uczniów, rozstraca nad nimi tak długo opiekę, dopóki nie znajdą pracy. Po zwolnieniu ze szkoły absolwent zgłasza się ponownie i wtedy następuje rozstrzygnięcie co do wyboru zawodu i pośredniczenia pracy w wybranym kierunku. Wybór zawodu następuje w porozumieniu z uczniem i rodzicami. Punktem wyjścia jest życzenie zawo-

dowe ucznia. Ponadto bierze się pod uwagę opinię szkoły, świadectwa szkolne i opinię lekarza szkolnego. Kandydata poddaje się badaniom lekarskim co do jego przydatności zawodowej, nawiązuje się rozmowę z badanym i ocenia jego wytwory itp. Doradca zawodowy może przekazać ucznia Instytutowi Psychotechnicznemu, o ile ma wątpliwości w sprawie uzdolnień ucznia, i nie orientuje się, jaki zawód byłby dla niego najodpowiedniejszy lub też gdy uczeń obiera zawód, w którym przed wstąpieniem do nauki obowiązuje badanie psychotechniczne.

Dla badań psychotechnicznych skonstruowano serie testowe poradnictwa zawodowego. W tej dziedzinie przoduje Instytut wiedeński i metody jego przejmują instytuty zagraniczne, m. in. także i instytuty w Polsce. W wiedeńskim Instytucie przeprowadza się dwa rodzaje badań psychotechnicznych:

a) dla celów ogólnego poradnictwa zawodowego, gdzie chodzi o ustalenie, do którego z zawodów badany posiada największe uzdolnienia. Bada się wówczas serią testów zróżnicowaną na kilka grup, odpowiadających różnym grupom uzdolnień zawodowych, jak uzdolnienia techniczne, handlowe itp.; b) dla wykazania zdolności do jednego obranego już przez ucznia zawodu. Bada się wówczas serią testów odnośnego zawodu.

Wszystkie wymienione czynniki tj. opinia szkoły, badanie lekarskie, wywiady z uczniem i rodzicami, badanie psychotechniczne, mają jeden wspólny cel: ustalić uzdolnienia zawodowe ucznia. Jest to jednak tylko jedna strona zagadnienia. Albowiem porada nie ma wartości, jeśli jej nie można urzeczywistnić, ze względu na brak pracy. Dlatego też poradnictwo zawodowe bierze też pod uwagę potrzeby rynku pracy. Kieruje młodzież do zawodów, gdzie istnieje zapotrzebowanie na siłę roboczą. Doradca zawodowy nie może być wyłącznie psychologiem, musi posiadać orientację w bieżących warunkach gospodarczych. Poradnia wiedeńska drogą odpowiedniej propagandy stara się, by firmy zgłaszały wolne miejsca. Robią to chętnie, gdyż otrzymują uczniów dobranych pod względem uzdolnień. Ponadto Poradnia ma do dyspozycji statystykę zapotrzebowania pracowników w różnych gałęziach przemysłu na najbliższą przyszłość i odpowiednie opracowania ekonomiczne o rynku pracy.

Poradnia obejmuje działalnością swą wszystką młodzież opuszczającą 8-letnie powszechne szkoły wiedeńskie. Praca ma charakter masowy i stąd wynika pewna powierzchowność oceny: doradca zawodowy załatwia dziennie przeciętnie 30 kandydatów. Przez poradnię przesuwają się codziennie setki młodzieży obojga płci. W instytucji pracuje 7 doradców zawodowych, 3 lekarzy i personel kancelaryjny. Ze względu na duży zakres działalności zrationalizowano do możliwych granic system pracy administracyjnej: wzorowe ewidencje, system kartotek, druków itp. Utrzymuje się ścisły kontakt z każdym badanym, którego obowiązuje stałe zgłaszanie się co pewien okres aż do chwili uzyskania pracy. Ponieważ w wielu wypadkach chodzi o młodzież ubogą, wydaje się jej bezpłatne bilety tramwajowe na dojazd do Poradni i powrót do domu.

II. Czechosłowacja. Główną placówką badań psychotechnicznych w Czechosłowacji jest Centralny Czeskosłowacki Instytut Psychotechniczny w Pradze, który poza badaniami psychotechnicznymi dla celów doboru zawodowego przeprowadza również badania na terenie szkół, mianowicie w kl. IV i VIII gimn. Badania w klasie IV-tej mają na celu udzielenie porady w sprawie wyboru typu wyższego gimnazjum, zróżnicowanego pod względem programu naukowego. Badania w kl. VIII są podstawą udzielania porady w spra-

wie wyboru kierunku wyższych studiów. Instytut posiada asystenta dla spraw szkolnego poradnictwa zawodowego. Badanie jest dobrowolne: przeprowadza się w tych szkołach, gdzie tego żądają rodzice, uiszczając niską opłatę. Dla celów poradnictwa Instytut opracował dokładne metody pracy; uczeń, szkoła i rodzice wypełniają odpowiednie kwestionariusze, po czym przeprowadza się badania psychologiczne, specjalnie dla tych celów skonstruowanymi seriami testów, opracowanymi bardzo dokładnie.

Podobne zadanie spełnia Szkolna Poradnia Zawodowa. Jest to instytucja prywatna, subsydiowana przez Ministerstwo Oświaty. Zajmuje się głównie poradnictwem zawodowym szkolnym dla kandydatów do gimnazjum ogólnokształcącego i uczniów klas IV-tych, przeprowadza rozmowę z rodzicami, organizuje badania lekarskie i psychologiczne. Na tej podstawie udziela porady w sprawie wyboru szkoły, informuje o istniejących typach szkół, ułatwia zapis, stara się o stypendia dla młodzieży niezamożnej itp. Rocznie bada się w Poradni około 400 dzieci. Wymienione instytucje zajmują się głównie poradnictwem zawodowym (i częściowo selekcjami) na terenie gimnazjum.

Na terenie szkół powszechnych przeprowadza się selekcję do szkół specjalnych. Wyłącza się już po 1-szym r. nauki te dzieci, które ze względu na upośledzenie umysłowe nie mogłyby podołać wymogom programu w szkole dla uczniów normalnych. Wniosek o przekazanie dziecka do szkoły specjalnej podaje nauczyciel i kierownik szkoły dla dzieci normalnych. Specjalna komisja, złożona z kierowników i nauczycieli, lekarza szkolnego i okręgowego opiekuna dzieci rozstrzyga o przekazaniu dziecka do szkoły specjalnej. W wypadkach, w których komisja przewiduje opór rodziców kieruje się dziecko do badania w Krajowym Instytucie Pedologicznym, zajmującym się poradnictwem wychowawczym i opieką społeczną nad różnego rodzaju anormalnymi dziećmi. Przeciw skierowaniu dziecka do szkoły specjalnej przysługuje rodzicom prawo odwołania się do Rady Szkolnej, która zwykle przekazuje dziecko do ponownego zbadania przez Instytut Pedologiczny i na podstawie jego opinii decyduje ostatecznie. Atoli mimo to czynniki fachowe starają się rodziców przekonać, że dla dobra samego dziecka należy je umieścić w szkole specjalnej.

III. Niemcy. Przewrót narodowo-socjalistyczny w Niemczech dokonał podobnie jak i w innych dziedzinach wielu zmian w dziedzinie selekcji szkolnych, poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy. Nader skrupulatnie przeprowadza się selekcję do szkół średnich, w których wychowuje się przyszłą elitę. Szkoła średnia prowadzi do najwyższego wykształcenia, predestynującego niejako do objęcia kierujących stanowisk w hierarchii społecznej. Jest szkołą tych, którzy kiedyś przodować będą społeczeństwu, kierować nim i organizować je, którzy tworzyć mają nowe wartości społeczne, gospodarze i kulturalne. Ten charakter szkoły średniej powoduje, że każdy ustrój społeczny chce ją zrobić narzędziem dla osiągnięcia swych celów. Szczególnie dotyczy to ustrojów totalistycznych, pretendujących do oragnizowania nie tylko życia zbiorowego, ale również życia indywidualnego jednostki: dobór tej elity poprzez szkołę średnią jest rzeczą bardzo ważną, od tego bowiem zależy przyszłość partii i głoszonej przez nią ideologii. Jest to sprawa zasadnicza w ideologii narodowo-socjalistycznej z tego także względu, że na miejsce demokratycznych ideałów udziału mas w systemie rządzenia i kolegiałnego systemu kierowania społeczeństwem, stawia zasadę wodzostwa. Dobór „wodzów“ na różnych odcinkach życia, od wielkich

grup do najmniejszych komórek, jest dla ustroju rzeczą zasadniczą, kwestią egzystencji; doboru tego dokonuje się przez specjalne „szkoły wodzów“, ale również na różnych odcinkach życia, poprzez szkołę średnią.

Z tych względów doborowi kandydatów do szkół średnich poświęca Ministerstwo Oświaty szczególną uwagę. Osobne zarządzenie podaje kryteria i organizację selekcji. Zadaniem szkół średniej jest — według rozporządzenia — „wychować w ten sposób młodzież fizycznie oraz pod względem charakteru i wyrobienia umysłowego, ażeby była zdolna na wyższych lub kierowniczych stanowiskach odpowiednio kształtować polityczne, gospodarcze i kulturalne życie narodu“. Stąd też ważność odpowiedniego doboru młodzieży do szkół średnich, w którym decydować winny następujące kryteria:

a) Ze względu na dobór fizyczny nie dopuszcza się do szkoły średniej młodzieży ze schorzeniami powodującymi spadek sił życiowych jak również ze schorzeniami dziedzicznymi, wykazującej stałą niechęć do pielęgnacji ciała, okazującej niechęć do ćwiczeń cielesnych i podnoszenia swej sprawności fizycznej. b) Ze względu na cechy charakteru nie kwalifikuje się do szkoły młodzieży, wykazującej częste uchybienie przeciw dobrym obyczajom, brak poczucia społecznego, uchybiającej stale zasadom koleżeńskości i karności, porządku i uczciwości. c) Ze względu na rozwój umysłowy wymaga się opanowania materiału naukowego klasy, z której uczniowie przechodzą do szkoły średniej. Jako wartościowsze uznaje się wybitniejsze uzdolnienie w pewnej specjalnej dziedzinie (z brakami w innych) niż ogólną przeciętność. Decydująca jest nie suma wiadomości, ale dojrzałość umysłowa, stosunek do pracy i chęć kształcenia się. d) Ze względu na pochodzenie i stosunek do narodu (Völkische Auslese) pierwszeństwo mają zawsze uczniowie pochodzenia aryjskiego. Niearyjczycy nie mogą otrzymać żadnych udogodnień i ulg (np. w opłatach szkolnych), dopóki ich nie otrzymają wszyscy aryjczycy. Podług tego kryterium nie dopuszcza się również do szkoły średniej tych, którzy działają szkodliwie dla wspólnoty narodowej i państwa.

Te same kryteria obowiązują przy przejściu do wyższego stopnia szkoły średniej przy egzaminie dojrzałości itp. Świadectwa szkolne, obok not z poszczególnych przedmiotów nauki, zawierają zawsze słowną opinię wydaną z uwzględnieniem tych samych momentów. Podkreślanie roli sprawności fizycznej, karności, poczucia społecznego, momentów rasowych, przy równoczesnym deprecjonowaniu wartości czynników intelektualnych jest charakterystyczne dla całego światopoglądu narodowo-socjalistycznego.

Dla dokładniejszego zobrazowania zagadnienia omówię szczegółowiej selekcje w Hamburgu, Lipsku i Bremie.

Władze szkolne w Hamburgu wydały rozporządzenie, regulujące organizację selekcji. Całe miasto podzielono na obwody egzaminacyjne. W każdym z nich działa komisja egzaminacyjna, w skład której wchodzi dyrektor szkoły średniej jako przewodniczący, jeden z nauczycieli szkoły średniej i po 1 przedstawicielu każdej szkoły ludowej w dzielnicy. Przy zgłoszeniu ucznia oprócz świadectw szkolnych, opinii szkoły podanej na podstawie wymienionych kryteriów i świadectwa lekarskiego, wymaga się jeszcze świadectwa w sprawie pochodzenia. Egzamin trwający ok. 8 dni składa się z 3 części: z badania sprawności fizycznej, piśmiennej i ustnej. Pierwsze 3 dni przeznaczono na egzamin piśmienny i egzamin sprawności fizycznej, poczem odbywa się 5-dniowy egzamin ustny. Egzamin piśmienny

obejmuje streszczenie odczytanego urywku, wolne wypracowanie, rachunki pamięciowe, działania rachunkowe i rachunkowe zadania praktyczne. Egzamin ustny odbywa się w postaci swobodnie organizowanych lekcji w klasie. Może to być np. lekcja fizyki, języka obcego itp. W czasie lekcji egzaminuje się na podstawie podanego materiału, przy czym bada się zdolność przyswajania sobie wiedzy, bystrość umysłu, ogólną dojrzałość umysłową. W każdej klasie egzaminują wspólnie nauczyciel szkoły powsz. i średniej. Po egzaminach odbywa się konferencja dla oceny wyników, w której może również brać udział wychowawca egzaminowanych uczniów. O ostatecznym wyniku decyduje wyłącznie przewodniczący, jednakże decyzja jego podlega zatwierdzeniu przez władze szkolne. Rodzice mogą żądać podania motywów, dla których uczeń nie zdał egzaminu i wnosić odwołanie do władz szkolnych. Decyzja następuje po ponownym rozpatrzeniu akt ucznia i po zasięgnięciu opinii przewodniczącego komisji. Badania psychologiczne przy egzaminach wstępnych przeprowadzano do r. 1929 pod kierunkiem W. Sterna, obecnie zastąpiono je formą dłuższego egzaminu, opisanego powyżej.

Egzamin w Lipsku opiera się na badaniach psychologicznych, które przeprowadza Szkolna Pracownia Psychologiczna pod kierownictwem H. Winklera. Egzamin wstępny składa się z dyktanda, rachunków, historii, ćwiczeń cielesnych i testowego badania inteligencji. Badania testowe obejmują tylko dzieci wątpliwe, szczególnie te, co do których zachodzi niezgodność opinii szkoły z wynikiem egzaminu wstępnego. Na szeroką skalę prowadzi badania psychologiczne przy egzaminach wstępnych Instytut Młodzieżoznawczy w Bremie; są one częścią składową egzaminu, obejmującego pracę piśmienną z rachunków, rachunek pamięciowy, dyktando, wypracowanie piśmienne i zadanie z gramatyki. Uwzględnia się ponadto opinię szkoły powszechnej i opinię lekarza. Badania psychologiczne przeprowadza się obecnie serią testów Bobertaga. Przy egzaminie wstępnym (i badaniu psychologicznym) bierze się pod uwagę czynniki deprymujące ucznia, by ograniczyć wpływ przypadku. Instytut kładzie duży nacisk na sprawdzanie wartości badań selekcyjnych do szkoły średniej. W tym celu dokonuje zestawień porównawczych: opinii szkoły powszechnej, średniej i wyników badania psychologicznego. Okazuje się, że wielu uczniów, których nauczyciel szkoły ocenił jako nadających się do szkoły średniej, w szkole tej zawiodło. Opinię szkoły średniej przesyła się nauczycielom szkoły powszechnej dla porównania jej ze swoją. Władze szkolne mogą odebrać możliwość opiniowania uczniów tym nauczycielom, którzy popełniają dużo błędów w ocenie i w konsekwencji odbiera się im kl. IV, z której dzieci wstępują do gimnazjum.

Opieka nad młodzieżą upośledzoną umysłowo jest częścią problemu opieki nad dzieckiem nienormalnym w ogóle. Na tym polu przewrót narodowo-socjalistyczny wprowadził duże zmiany, które omawiam szczegółowiej w pracy pt. „Z zagadnień poradnictwa wychowawczego nad dziećmi i młodzieżą w Austrii, Węgrzech, Czechosłowacji i Niemczech. (Biuletyn Instytutu Higieny Psychicznej, 1938 r., nr 2.) Tu tylko nadmienię, że narodowy socjalizm akcentuje bardzo silnie zasadę, że dziecko jest najwyższym skarbem społecznym, któremu społeczeństwo winno poświęcić najwięcej sił. Ale nie każde dziecko posiada równą wartość społeczną. Dzieci normalne są społecznie bardziej wartościowe, rokują bowiem nadzieje rozwoju na dobrego obywatela państwa, przysparzającego mu sił. Dziecko anormalne nie przedstawia tej wartości społecznej, z czego narodowy socjalizm wyciąga praktyczny wniosek: należy więcej uwa-

gi poświęcić dziecku normalnemu. Dziecku nienormalnemu należy jedynie, ez względów ludzkich, zapewnić warunki egzystencji i pracy, by nie było ciężarem społeczeństwa. Zagadnienie opieki nad dzieckiem anormalnym zostało tymczasem zdeprecjonowane w swej roli społecznej. Poświęca się mu mniej uwagi, niż to było przed przewrotem. Nie znaczy to jednak, by opieki tej zaniedbano; zmieniły się tylko jej formy i nasilenie. Informatorzy moi wskazywali krytycznie na wspaniałe urządzenia zakładów dla dzieci nienormalnych, stwierdzając, że dzieci normalne warunków takich nie posiadały. Określali to jako marnotrawstwo społeczne. Wyboru dzieci do szkół specjalnych spośród uczniów szkół powszechnych dokonują przeważnie nauczyciele i kierownicy szkół specjalnych. Szkoła powszechna przedkłada wnioski, dołączając do opinii swojej opinię lekarza szkolnego o rozwoju fizycznym i duchowym ucznia. Selekcji dokonuje się po 2 latach pobytu dziecka w szkole elementarnej i do badań do szkoły specjalnej przesyła się te dzieci, które w ciągu tego okresu nie podołały wymaganiom klasy I. W Hamburgu, w zwiedzanej przeze mnie szkole, bada się testami Bineta-Bobertaga. Badający przeważnie rezygnuje z ustalania ilorazu inteligencji, któremu nie przyznaje wartości diagnostycznej, ustala natomiast charakterystykę ogólnego rozwoju dziecka. Dziecko zakwalifikowane do szkoły specjalnej obowiązkowo musi do niej uczęszczać. Ze szkoły specjalnej wyłącza się dzieci o ciężkim upośledzeniu umysłowym i dzieci „trudne”, skierowując je do odrębnych zakładów. W szkole specjalnej istnieją 2 równoległe oddziały — dla dzieci mniej i więcej upośledzonych. Szkoła specjalna jest szkołą 6-klasową (uczeń wypełnia w ten sposób 8-letni obowiązek szkolny, wliczywszy w to 2 lata nauki w szkole powszechnej). Zdarzają się wypadki powrotnego skierowania dziecka ze szkoły specjalnej do powszechnej, po stwierdzeniu poprawy w jego rozwoju umysłowym.

Poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy jest organizowane jednolicie w całym państwie niemieckim. Akcją kieruje centralna placówka w Berlinie, Państwowy Zakład Poradnictwa Zawodowego. Poradnie zawodowe, zajmujące się równocześnie pośrednictwem pracy, nie są placówkami samodzielnymi, lecz stanowią one oddziały urzędów pracy. Cała Rzesza jest podzielona na okręgi, w każdym z nich działa Urząd Pracy z oddziałem poradnictwa zawodowego. W ten sposób akcja poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy jest prowadzona planowo, systematycznie, ma charakter powszechny. Jest to bardzo ważne ze względów społecznych i gospodarczych, ma jednak pewne wady: praca poradni musi być masowa, z czego wynika powierzchowność i zmechanizowanie. Przy obecnym systemie gospodarczym Niemiec jest ta akcja narzędziem polityki gospodarczej. Każde państwo, a państwo totalistyczne w szczególności, musi organizować życie gospodarcze według pewnego planu. Plan ten decyduje o wzmocnieniu wzgl. osłabieniu produkcji pewnych gałęzi przemysłu, czasami forytuje pewne zawody ze względu na nowe potrzeby państwowe. Zależnie od tego kieruje się siłą roboczą; forsowane przez państwo gałęzie produkcji wymagają większego napływu pracowników. Sprawy te regulują w Niemczech Urzędy Pracy. Zależnie od aktualnych i przewidywanych potrzeb kieruje się młodzieżą do zawodów. Tak np. wzmoczone tempo produkcji metalurgicznej w związku z akcją zbrojeniową wymagało skierowania tam większej ilości robotników. Robiły to Urzędy Pracy, zaś w stosunku do młodzieży, poradnie zawodowe. Odbywała się akcja przeszkolenia robotników z jednych gałęzi przemysłu do innych (np. robotników przemysłu graficznego do przemysłu metalurgicznego). Uwagi te naświetlają poradnictwo zawodowe od strony społecznej i gospodarczej. Należy tu jed-

nak uwzględnić czynniki wymienione już poprzednio, tj. uzdolnienia i kwalifikacje jednostek. Postulatem jest, ażeby jednostki obierały zawód zgodny z ich uzdolnieniami: praca w takim zawodzie podnosi jakość pracy i wydajność jednostki i zapewnia jej zadowolenie życiowe. Dla tych celów w obrębie poradni zawodowych istnieją oddziały psychotechniczne.

Poradnictwo zawodowe w Niemczech jest bezpłatne i dobrowolne i dotyczy zarówno pracowników jak i pracodawców.

Pracodawca może szukać robotników na własną rękę, podobnie pracownik może poszukiwać pracy. Ze względu jednak na potrzeby społeczno-gospodarcze rozwija się bardzo silną propagandę, zarówno wśród młodzieży jak i pracodawców. Jest to konieczne, okazuje się bowiem, że młodzież nie orientuje się w możliwościach różnych zawodów. Istnieją zawody „modne”, do których się masowo garnie, gdy w niektórych zawodach o dobrych możliwościach zarobkowych brak kandydatów. Poradnie prowadzą propagandę i akcję uświadamiającą o różnych zawodach i możliwościach zarobkowania, co ułatwia statystyka w sprawie rynku pracy. Propaguje się również poradnictwo zawodowe pośród pracodawców, wykazując korzyści, jakie im daje: duży wybór pracowników i fakt, że otrzymują młodzież odpowiednio uzdolnioną do danego zawodu na podstawie badań psychotechnicznych. Zawiera się umowy z cechami, że będą przyjmowały młodzież na naukę tylko za pośrednictwem poradni zawodowych. Poradnia stara się wzamian za to dobierać kandydatów według życzeń cechu. Ponieważ całą akcję popiera usilnie państwo, rezultaty jej są bardzo duże. Organizacja poradni zawodowej jest regulowana przez czynniki centralne, jednakże w doborze metod pozostawiano poszczególnym poradniom dość dużą swobodę. Dotyczy to szczególnie pracy oddziałów psychotechnicznych, które mogą dowolnie dobierać metody, testy i aparaty do badań.

Praca sama jest zorganizowana mniej więcej w sposób następujący: a) Obejmuje się statystyką poradni młodzież opuszczającą szkoły powszechne z końcem roku szkolnego. b) Przesyła się szkołom kwestionariusze zawodowe; szkoły wypełniają je i zwracają poradni. Dotyczą one głównie sprawy uzdolnień zawodowych. c) W szkołach przeprowadza się pogadanki z zakresu zawodownawstwa: omawia się poszczególnie zawody, możliwość zatrudnienia itp. d) Młodzież zgłasza się z rodzicami w poradni. Rozmowa ustala życzenie zawodowe i zainteresowanie badanego. e) Przeprowadza się badania psychotechniczne i lekarskie. Robi się to jedynie w wypadkach wątpliwych, tzn. wówczas, gdy doradca zawodowy nie zdaje sobie sprawy, czy wybrany zawód odpowiada uzdolnieniom kandydata. f) Po ocenie wyników następuje ostateczna rozmowa z rodzicami i kandydatem i wybór zawodu oraz skierowanie kandydata do pracy.

Kilka uwag należy poświęcić organizacji badań psychotechnicznych w Lipsku, Hamburgu i Berlinie. Wszędzie rzuca się w oczy charakterystyczna cecha: dokładnie opracowany system doboru. Jest to konieczne ze względu na masowość badań; w Hamburgu np. bada się psychotechnicznie około 6000 młodzieży rocznie. Pracuje w oddziale 6 osób, ale tym niemniej jest to olbrzymia liczba przypadająca na jednego badającego. Widać ogromnie zekonomizowaną organizację pracy. W czasie od godz. 8—14, w którym bada się grupy po 30—40 kandydatów, przeprowadza się badania ogólne i specjalne (również na aparatach), dokonuje się obserwacji, przeprowadza rozmowę z badanymi, opracowuje wyniki: stanowi to podstawę udzielenia porady zawodowej. Zdobyty materiał opracowuje się statystycznie (stosunek życzeń zawodowych do uzdolnień, uzdolnienie zawodowe

a środowisko i szkoła itp.) Dostarcza to dużo także pod względem naukowym ciekawego materiału. Podobnie pracuje oddział psychotechniczny w Lipsku. Stosuje się tu mniejszą ilość testów. Poszczególne testy oraz metody ich stosowania zostały bardzo gruntownie wypróbowane przed ich zastosowaniem. Pracownicy uważają za swoją dumę przejście od testów papierowych do praktycznych prób pracy, prób naśladowujących normalne warunki pracy. Dla tego celu zmodyfikowano odpowiednio metody badań. Praca ma również charakter masowy. Godne uwagi metody stosuje się w Berlinie. Oprócz zbiorowych są również badania indywidualne. Zwraca uwagę duży wysiłek skierowany na możliwie dokładne opracowanie testów. Opracowano dość szczegółowe monografie (praktyczne) wszystkich stosowanych testów (instytucje, analiza testu pod względem jego symptomatyczności dla badania różnych funkcji, sposób interpretacji wyników, zasady oceny). Podobnie opracowano dla praktycznego wykorzystania monografie różnych zawodów.

Na zakończenie kilka uwag w związku z analogicznymi zagadnieniami w Polsce. Stwierdzić można duże podobieństwa. W podobny sposób dokonuje się selekcji szkolnych, podobne metody stosują polskie instytuty psychotechniczne, podobnymi metodami dokonuje się szkolnego poradnictwa zawodowego. Świadczy to o silnej wymianie międzynarodowych dóbr kulturalnych. Niektóre formy pracy zostały na naszym terenie rozbudowane i udoskonalone (np. selekcje szkolne, poradnictwo zawodowe szkolne). Natomiast w dziedzinie poradnictwa zawodowego zaznaczyć można duże różnice na naszą niekorzyść. Za granicą akcja ta została silnie rozbudowana, spełniając doniosłą rolę społeczną i gospodarczą. Jest akcją masową, powszechną i systematyczną. W naszych warunkach mamy w tej dziedzinie bardzo dużo do zrobienia. Nie chodzi o mechaniczne naśladownictwo wzorów zagranicznych, ale tym nie mniej planowa i systematyczna akcja opieki nad pracą zawodową młodzieży, jaką widzimy we wspomnianych krajach, jest ogromnie ważnym czynnikiem społecznym.

Kronika Instytutu Pedagogicznego w Katowicach

Instytut Pedagogiczny w Katowicach w r. szk. 1937/38.

W dn. 15 czerwca br. odbyła się w sali Studium Pedagogicznego w Krakowie pod przewodnictwem dyrektora I. P. E. Czernichowskiego konferencja z udziałem wykładowców w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. We wstępie obrad dyr. Czernichowski złożył obszernie sprawozdanie z działalności 3-letniego studium Inst. Ped. w ostatnim okresie rocznym. Praca w Instytucie rozwijała się pomyślnie i według ściśle ustalonego planu. Liczba osób przyjętych na II rok studiów zamknęła się w cyfrze 120 słuchaczy zwyczajnych i 9 nadzwyczajnych. Równolegle z wykładami i ćwiczeniami seminaryjno-laboratoryjnymi działał na terenie Instytutu lub w ścisłym z nim kontakcie szereg osobnych agend i komórek pracy, przede wszystkim Regionalne Studium Śląskie, następnie zaś Szkolna Poradnia Psychologiczno-Lekarska, w której przeprowadzono 141 badań w zakresie poradnictwa wychowawczego, dokonano selekcji kandydatów do szkół specjalnych, zbadano przeszło 2000 dzieci mających wstąpić do I kl. gimn., 535 uczniów

i uczniem z IV kl. gimn. oraz 89 maturzystów, w celach poradnictwa zawodowego. W tym samym celu kontynuowano normalizację testów Otisa, zbadano 85 kandydatów do Państw. Pedagogium w Katowicach, przeprowadzono kwestionariusz zawodowy na terenie 4 klas gimnazjalnych żeńskich i koedukacyjnych. Poza tym w ramach prac Instytutu zorganizowano cykl Powszechnych Wykładów Pedagogicznych oraz lektoraty języków obcych i języka polskiego dla nauczycieli szkół mniejszościowych. Dwuletni kurs psychologii szkolnej pod kierunkiem dra Goryńskiego skupił 35 osób, które z końcem roku poddano egzaminowi. Przy kursie tym powstało ostatnio ognisko metodyczne psychologii szkolnej. Kurs pedagogiczny dla nauczycieli szkół dokształcających, który doszedł do skutku z inicjatywy Wydziału Oświecenia Publ., objął 105 uczestników. Prace w Kole Absolwentów w związane były głównie ze sprawami organizacyjnymi. Przeprowadzono zmianę statutu oraz zorganizowano walny zjazd w dn. 12 III 1938. W bibliotece Instytutu dokonano nowej inwentaryzacji i skatalogowania księgozbioru wynoszącego obecnie 7.140 pozycji, oraz zakupiono ok. 600 nowych dzieł. Ilość czytelników wzrosła w ciągu roku z 600 do ok. 1000. W b. r. szk. nastąpi dalsza inwentaryzacja działu czasopism, który obejmuje ok. 2000 pozycji. Zostanie ponadto zorganizowany osobny dział podręczników szkolnych. W zakresie prac naukowych wydano drukiem rozprawę dra Pietera pt. „Poziom inteligencji a środowisko” oraz opublikowano w „Chowannie” szereg prac absolwentów Instytutu. Wyniki innych badań naukowych absolwentów Instytutu zostały uwzględnione ponadto w kilku pracach prof. Szumana oraz w redagowanych przezeń Pracach psychologicznych, wydawanych przez Tow. Pedagogiczne w Krakowie. Przeprowadzane w Instytucie prace dotyczące struktury antropologicznej młodzieży na Śląsku nie zostały wydane na razie drukiem, gdyż wymagają one pewnych uzupełnień. W ciągu roku rozpoczęto wreszcie pod kierunkiem prof. Szumana zakreślone na szeroką skalę badania retencji wiedzy wśród absolwentów szkół powszechnych w wieku przedpoborowym.

Z kolei dyr. Czernichowski podkreśla konieczność zreformowania ognisk metodycznych oraz przeniesienia ich działalności również i na prowincję w oparciu o współpracę z Inspektoratami Szkolnymi. Na szczególne wyróżnienie zasługuje tutaj ognisko metodyczne śpiewu, przy którym powstał chór nauczycielski, mogący się poszczycić szeregiem dużych sukcesów artystycznych, m. in. pierwszą nagrodą wyznaczoną przez Polskie Radio w konkursie chórów regionalnych. W zakresie realizowania planów wycieczkowych w roku przyszłym przewidziane są m. in. wycieczka naukowa do Niemiec i Szwajcarii oraz wycieczka krajoznawcza na kresy wschodnie, w której weźmie udział obowiązkowo grupa geograficzna Instytutu. W ostatniej części swego sprawozdania omawia dyr. Czernichowski sprawę rozwoju czasopisma pedagogicznego „Chowanna”, którym kieruje jako naczelny redaktor prof. Rowid. Obecnie czasopismo, którego nakład wynosi przeciętnie około 1500 egz., liczy płatnych abonentów 1.323 i obejmuje swym zasięgiem prawie wszystkie województwa państwa.

W dyskusji nad sprawozdaniem Dyrekcji zabierali głos prof. Jeżewski, Doc. dr Skowron, prof. Dobrowolski, prof. Szuman, dyrektor dr Rowid, Doc. dr Książkiewicz oraz dr Leśnodorski, poruszając szereg aktualnych spraw i dezyderatów na rok bieżący. W szczególności omówiono sprawę pracowni fizycznej i chemicznej oraz planowej organizacji wycieczek. Na podkreślenie zasługują uwagi dyr. Rowi-

da, który stwierdził, iż w zakresie pedagogiki ogólnej przygotowanie zdających egzamin słuchaczy było na ogół zadowalające, a ogólny poziom i wyniki w nauce wyższe niż w latach ubiegłych. Niewątpliwie w wielu wypadkach słuchacze Instytutu kierują się względami utylitarnymi, co jednak nie dyskwalifikuje ogółu, zwłaszcza, że równocześnie w szeregu wypadków da się zauważyć duże zianterесowanie naukowe. Ankieta o motywach wstąpienia na Instytut stwierdziła w 70% równorzędność motywów — zamięłowania do zawodu i chęci poprawienia swego stanowiska społecznego.

W dalszej części obrad Rada Pedagogiczna Instytutu zatwierdziła jednomyślnie na wniosek dyr. Czernichowskiego szereg zmian i poprawek w statucie tej uczelni. Postanowiono zatem przedłużyć okres wyboru dyrektora Instytutu z trzech na pięć lat a. to dla celów zachowania zasady ciągłości w pracy organizacyjnej i dydaktycznej. Odpowiednie ustępy Statutu mają ponadto udzielić Radzie Pedagogicznej kompetencji na zezwalanie słuchaczom na zadawanie egzaminu poprawczego z dwóch przedmiotów, o ile wynik ujemny nie jest następstwem zaniedbania obowiązków lub braku zdolności. Podobne kompetencje ma uzyskać Rada Pedagogiczna w związku z możliwością przemianowania słuchacza nadzwyczajnego na zwyczajnego, gdy zająd odpowiednie warunki. Przyjęcie kandydata na Instytut ma być wreszcie uwarunkowane wykazaniem się świadectwem zdrowia. W dyskusji zabiera głos dyr. Rowid, który porusza sprawę dzieśięciolecia Instytutu oraz zaprasza grono wykładowców do współpracy w projektowanym jubileuszowym numerze „Chowanny“.

Zapiski bibliograficzne

Ks. Prof. Dr Józef Pastuszk a. Psychologia indywidualna. Studium krytyczne. Lublin 1938.

Prof. U. J. Dr Stefan Szuman. Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. Nakł. „Lwowskiej Bibl. Ped.“. Lwów 1938.

Wanda Bobkowska. Reforma szkolna w Niemczech. Warszawa 1938.

Stanisław Pawłowski. Geografia jako nauka i przedmiot nauczania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1938.

Związek Naucz. Pol. (Wydział Pedagogiczny). Przedmioty pedagogiczne (Psychologia, pedagogika, dydaktyka). Program. W. K. N. Warszawa 1938.

Pedagogium. Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia. Pod redakcją Dra Jana Schwarza. Toruń 1938. Wyd. Dz. Urz. Kuratorium Okr. Szkol. Pomorskiego.

JADWIGA ZAKRZEWSKA.

Ćwiczenia w mówieniu.

(Z doświadczeń w praktyce szkolnej).*)

Podstawą, na której buduje się gmach wiedzy dziecięcej w szkole powszechnej, jest język polski, w określeniu programu ministerialnego „przedmiot ogniskowy, o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych“. Nauka tego przedmiotu ma zatem uzdolnić młodzież do swobodnego wyrażania swych myśli, jak również ma ułatwić jej zrozumienie i przyswojenie materiału naukowego. Umysł młodzieży ma uczynić bogatszy i silniejszy w przedstawianiu treści duchowej. Biorąc jednak pod uwagę zależność swobodnego wyrażania myśli nie tylko od pewnego zasobu słownego, psychologicznych, ale również i od pewnego zasobu słownego, dochodzimy do wniosku, że na nauczyciela języka polskiego spoczywa obowiązek ułatwiania dziecku wzbogacania jego słownictwa tak czynnego, jak i biernego, już od najpierwszych chwil nauczania, w granicach jego rozwoju umysłowego.

Nauka języka polskiego w całym swym zakresie dąży do wyrobienia językowego ucznia i w mowie i piśmie, przede wszystkim zaś czyni to jej dział, zwany **ćwiczenia słownikowe**. Czym są ćwiczenia słownikowe i jaką rolę odgrywają w obecnym programie języka polskiego, świadczą dość liczne krótkie artykuły, bogate w treść i doświadczenie oraz recenzje z dokonywanych prób i rezultatów w dziedzinie tej stosunkowo świeżej zdobyczy dydaktycznej. Programy kładą silny nacisk na stosowanie tych ćwiczeń w szkołach powszechnych. Wychodząc z założenia, że ćwiczenia te „zmierzają do wzbogacenia czynnego słownika dzieci przede wszystkim w zakresie życia codziennego oraz do zdobycia umiejętności posługiwania się nagromadzonym zasobem językowym przy każdej nasuwającej się potrzebie“, programy podkreślają ich wielkie znaczenie, przy czym omawiają sposób prowadzenia

*) Praca dyplomowa, wykonana w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach pod kierunkiem Prof. Dra Zenona Klemensiewicza.

tych ćwiczeń. Unikając mechanicznego gromadzenia jednordnych wyrażen, należy związać je z przeżyciami dzieci i z ich zainteresowaniami, pamiętając jednak i o tym, że obrazy słowne nie powinny wykraczać poza zakres wiadomości. Tym samym podkreślają programy znaczenie doboru materiału, który początkowo ma być czerpany z najbliższego otoczenia dziecka, a „tylko z wolna i okolicznościowo nawiązywany do przedmiotów i ludzi spoza środowiska jego. Ćwiczenia te mają być prowadzone okolicznościowo i tylko wówczas, gdy „można liczyć na zainteresowanie i czynną postawę ucznia“. Programy zwracają również uwagę, że nieodłączną częścią ćwiczeń słownikowych jest ich utrwalenie, czy to w wypowiedzeniu się ustnym, czy piśmiennym. Omawiając zakres materiału z j. polskiego w poszczególnych klasach, program poświęca kilka uwag tym ćwiczeniom, które zawierają stopniowo coraz większe trudności językowe.

Dokładnym zestawieniem wymagań programów z zakresu tych ćwiczeń w szkołach powszechnych i ich dydaktycznym rozwinięciem zajął się *J. Szelejewski*.¹⁾ Wcześniej, bo w r. 1934 ukazał się artykuł *Al. Litwina* p. t. „Nauczanie języka polskiego w kl. I. szkoły powszechnej na podstawie nowego programu“²⁾, w którym to artykule autor omawia szczegółowo prowadzenie ćwiczeń słownikowych. Podkreśla on ich ważność nie tylko ze względu na nauczanie samego języka jako przedmiotu, ale także i na zachowanie ścisłej jego łączności z innymi przedmiotami nauki szkolnej. Ponieważ język polski stanowi szeroką podstawę, na której rozwija się nauka innych przedmiotów, autor żąda, aby nauczyciel j. pol. dostarczył uczniowi drogą odpowiednich ćwiczeń słownikowych pewnego materiału rzeczowego, z pomocą którego mógłby zdobyć ogólne pojęcie o Polsce i jej kulturze. Celem tych ćwiczeń ma być również powolne rugowanie wyrazów i zwrotów gwarowych, i zastępowanie ich wyrazami języka literackiego. O znaczeniu tych ćwiczeń w walce z gwarą ludową jak i uliczną pisze również i *Edm. Chodak*.³⁾ Omawia on sposób, w jaki szkoła może wyrabiać w uczniach łatwość wyrażania się językiem współczesnym, potocznym. Jest przeciwnikiem wprowadzania do czynnego słownictwa uczniów wyrazów obcych, słabo uspołeczniczonych, archaizmów oraz prowincjonalizmów spotykanych tak często w lekturze szkolnej. *Stan. Seweryn* w artykule „Kilka uwag o korelacji j. pol. z innymi przedmiotami w nowych programach“⁴⁾ mówi o pierwszorzędnym znaczeniu ćwiczeń słownikowych, jako środka nabierania wprawy w ujmowaniu właściwej treści

¹⁾ *Polonista*, z. 1, r. 1936. — ²⁾ *Polonista*, z. 1/2, r. 1934. —

⁴⁾ *Polonista*, z. 5, 6, r. 1933. — ³⁾ *Polonista*, z. 4, r. 1931.

wyrazów. Twierdzi, że sprawność ta jest nieodzownym warunkiem wyższego rozwoju duchowego życia. Materiału do ćwiczeń słownikowych ma dostarczać całe otoczenie i wszystkie przeżycia wychowanika. Przy opracowaniu ćwiczeń należy brać pod uwagę nie tylko to, co się ściśle wiąże z językiem polskim jako przedmiotem, ale także i inne dziedziny nauki szkolnej.

Wyrazicielką tej samej opinii jest *J. Fitowska-Przybyłowa*. Omawiając ten dział nauki w gimnazjach nowego typu⁵⁾ podkreśla ona, że ćwiczenia te winni prowadzić wszyscy nauczyciele. Według autorki powinien być stosowany pewnego rodzaju podział pracy, polegający na tym, że polonista ma obowiązek wzbogacać zasób słownictwa ucznia w zakresie wyrazów i nazw przedmiotów konkretnych, następnie pojęć abstrakcyjnych, nauczyciele zaś innych przedmiotów mają uczynić podobnie w dziedzinie wiedzy fachowej. W związku z lekturą historyczną i współczesną powinno się gromadzić zasób słów antycznych i obcych, mających jednak jeszcze w dobie dzisiejszej zastosowanie. *L. Rajewski* w pracy p. t. „Ćwiczenia językowe w kl. IV gimnazjalnej“⁶⁾ uważa ćwiczenia słownikowe za jeden z najważniejszych czynników w nauczaniu j. polskiego. Przez ćwiczenia te rozumie nie wyszukiwanie wyrazów bliskoznacznych, kontrastowych, nadrzędnych i podrzędnych, lecz ćwiczenia polegające na określaniu nazw kształtów, ruchów, barw, głosów, dalej na tworzeniu grup rzeczowych. Tak pojęte ćwiczenia uwzględniają rzeczywistość, a także rozszerzają znajomość stosunku zakresu znaczeniowego wyrazów. Autor podaje również sposób prowadzenia tych ćwiczeń i ilustruje go wyjątkami z wypracowań swych uczniów. Ściśle na przeżyciach i zainteresowaniach uczennic oparła prowadzenie tych ćwiczeń *W. Kwaskowska*, która w artykule „Jak realizowałam ćwiczenia w mówieniu i pisanu“⁷⁾, przedstawia plan swej pracy. Tematów do ćwiczeń dostarczają przeżycia uczennic, ich otoczenie, słowo drukowane i gwar życia. Tworzone w czasie ćwiczeń grupowe odpowiedzi, pokrewne spostrzeżenia wzbogacają czynne słownictwo uczennic.

Znaczenie ćwiczeń słownikowych ze stanowiska nauczyciela gramatyki oraz językoznawcy omawia *J. Dancewiczowa* w artykule „Jak gromadzić materiał językowy w nauce gramatyki“⁸⁾. Autorka zaznacza, że ćwiczenia te są najważniejszym źródłem dostarczającym materiału dla celów nauki o języku. Wdrażają one bowiem ucznia do obserwacji stylistycznych, do obserwacji zjawisk kulturalnych oraz rozwoju

⁵⁾ *Polonista*, z. 1, 2, r. 1934. — ⁶⁾ *Polonista*, z. 4, r. 1933. —

⁷⁾ *Polonista*, z. 2, r. 1937. — ⁸⁾ *Polonista*, z. 5, r. 1932.

języka, wzbogacając tym samym czynne i bierne jego słownictwo. Ponieważ przy ćwiczeniach słownikowych zachodzi ścisła łączność treści pojęciowej z wrażeniami akustycznymi, czy też wzrokowymi, uczeń jest chroniony od wykuwania wyrazów pozbawionych sensu i związku z życiem, co jeszcze silniej podkreśla wartość i znaczenie tych ćwiczeń.

Cwiczenia te mogą stać się także podbudową w nauce o języku. Uczeń bowiem poznawszy znaczenie realne jakiegoś wyrazu przyswaja go sobie, a obserwując jego właściwości charakterystyczne od strony formalnej dochodzi do poznania pewnej kategorii wyrazów — części mowy. W dalszym ciągu tych ćwiczeń, uświadamiając sobie rolę tych wyrazów w związku z innymi dochodzi do poznania funkcji składniowej.

O ile powyższe zestawienie treści artykułów tyczyło uwag oraz doświadczeń zebranych na terenie szkół polskich, to artykuł *M. Jendryszka*, nauczyciela jednej ze szkół wołyńskich⁹⁾, omawia znaczenie tych ćwiczeń dla szkół z językiem wykładowym niepolskim. Autor oparł te ćwiczenia na bezpośredniej obserwacji jednego z ośrodków pracy ludzkiej, tj. zagrody wiejskiej. Zdobyty w czasie ćwiczeń zapas słowny uczniowie zastosowują w wypowiedzianiu się ustnym i piśmieniem.

Zagadnienia związane z rolą ćwiczeń słownikowych w nauce języka polskiego oraz z ich metodą stały się tematem wielu obrad i zjazdów nauczycieli-polonistów. I tak w czasopiśmie „*Język Polski*” r. 1930, str. 179 (Sprawozdanie *prof. Dra Z. Klemensiewicza* ze zjazdu polonistów w związku z 400 rocznicą urodzin Kochanowskiego 6 i 7 czerwca staraniem Tow. Naucz. Szkół Wyższych) czytamy: „Dużo uwagi poświęcono ćwiczeniom w mówieniu i wypracowaniom piśmieniem. One bowiem mają pierwszorzędne znaczenie dla wykształcenia zdolności wyrażania się, one mają tępić bezbarwną i bezosobistą gadaninę lub zamiłowanie w pustym frazesie“. W *Poloniście* (z. 5, r. 1933) natrafiamy w kronice na notatkę o działalności „Ogniska polonistycznego“ w Katowicach, które na pierwszy plan swych dyskusyj wysunęło sprawę kształcenia sprawności językowej drogą tzw. ćwiczeń słownikowo-stylistycznych. Dla zorientowania się w jakim stopniu i w jaki sposób są te ćwiczenia prowadzone w szkołach średnich województwa śląskiego, zebrano informacje za pomocą ankiet. W *Muzeum* (marzec 1935 r.) *Dr Juliusz Kijas* umieścił wyczerpujące sprawozdanie opracowane na podstawie ankiety, tj. 110 odpowiedzi ilustrujących nauczanie języka polskiego w 140 klasach. Omawiają one wyniki prac oraz zdobytych doświadczeń przy realizowaniu nowego programu

⁹⁾ *Polonista*, z. 4, r. 1933.

w artykule p. t. „Nauczanie j. polskiego w klasie I gimnazjalnej w świetle praktyki szkolnej“. Według danego sprawozdania okazuje się, że najtrudniejszym działem w nauczaniu języka polskiego są ćwiczenia w mówieniu i pisaniu spowodowane 1) brakiem doświadczenia, 2) brakiem odpowiednich podręczników. Na ogół ćwiczenia słownikowe znalazły powszechne uznanie i podkreślono ich znaczenie dla wzbogacenia słownictwa młodzieży. Ponieważ ankiety te wyjaśniły, że nie wszyscy pojmują, na czym te ćwiczenia polegają, autor zestawiając szczegółowo w sprawozdaniu wszystkie dodatnie oraz ujemne sposoby prowadzenia tych ćwiczeń, ilustruje tym samym nie tylko ogrom wysiłków nauczycieli w tym kierunku idących, lecz zarazem buduje teoretyczne wskazówki w metodyce tych ćwiczeń. Na podstawie tych ankiet zostało również wysnute żądanie, aby braki w słownictwie młodzieży, występujące tak często w wypracowaniach piśmiennych, były uzupełniane drogą odpowiednich ćwiczeń słownikowych.

Polonista (z. 3, r. 1935) umieszcza krótki artykuł dra J. Kijasa omawiający pracę *Jerzego Kühna*, ogłoszoną p. t. „Wzrost i rozwój zasobów słownikowych w języku ojczystym“. Autor podkreśla wpływ szkoły i ćwiczeń słownikowych na rozwój słownictwa młodzieży, jest przeciwnikiem schematycznego i pojęciowego zestawiania wyrazów według takich grup, jak np. wrażenia zmysłowe, właściwości, cechy. Zaleca natomiast obranie konkretnego przykładu i objaśnianie zjawisk mających z nim związek, jednakże z ograniczeniem się tylko do świata zewnętrznego. Wyczerpującą jest krytyka książki *Jana Bilińskiego*: „Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennymi“. Poznań 1931, podana przez S. Kleinemana (z. 1 i 2 *Polonisty* z r. 1932). *Biliński* omawia w swej pracy kwestię ćwiczeń słownikowych w gimnazjum niższym w związku z ćwiczeniami w mówieniu oraz wypracowaniami piśmiennymi. Nie podaje jednak żadnych „teoretycznych podstaw“ w tej sprawie. Wychodząc z założenia, że celem tych ćwiczeń jest zdobycie i zaktywizowanie największej ilości wyrazów twierdzi, że winny one dotyczyć zatem nie tyle tematu wypracowań, ile materiału słownego. Zapatrywaniom tym zarzuca krytyk, że *Biliński* „nie dość jasno uświadamia sobie to, że przygotowanie formalne materiału słownego jest jednocześnie przygotowaniem treści wypracowań“. Uczeń bowiem uświadamiając sobie w czasie tych ćwiczeń związek szeregu poznanych określeń i zwrotów z przedmiotem przez siebie omawianym, stwarza nowe obrazy słowne na podstawie wyostrzonej obserwacji, a nie refleksji. *Kleineman* krytykuje również metodę ćwiczeń *Bilińskiego*, albowiem opiera się ona w znacznym stopniu na pamięci uczniów, zatem na obserwacji dawnej, a nie świeżej. Zarzuca

i to, że Biliński podaje uczniom określenia przedmiotów zupełnie obcych (tajga — oparzelisko), narzucając im ten wyraz, zaś praca uczniów polega tylko na wyszukaniu odpowiedniej sytuacji dla poznanego słowa. Sposób ten uważa autor za zupełnie właściwy i celowy, zaś zdaniem krytyka traktowanie ćwiczeń słownikowych jako sprawności w nazywaniu rzeczy oraz zastąpienie bezpośredniej obserwacji za pomocą narzucanego słowa, doprowadzi do „niebezpiecznego żonglowania wyrazami“. Podstawą tych ćwiczeń winno tedy być poznanie i obserwowanie najbliższego otoczenia, jako ściśle związanego z życiem ucznia. Unikać należy podawania nieznanymi uczniowi wyrażen, i dopiero w klasach wyższych można przejść od obserwacji do świata lektury, dzięki której zdobędą uczniowie wiadomości o przedmiotach obcych i trudnych do zaobserwowania.

Przez powyższe zestawienie treści artykułów, traktujących sprawę ćwiczeń słownikowych w szkołach powszechnych i gimnazjach, chciałam wykazać jak ważnym czynnikiem są te ćwiczenia w nauczaniu języka polskiego. Chciałam podkreślić również usiłowania nauczycieli-polonistów, którzy dzieląc się swymi spostrzeżeniami i doświadczeniami w tym stosunkowo nowym dziale nauki języka polskiego, uprzystępnili go dla całego szeregu nauczycieli. Zachęcona przykładem autorów podanych artykułów pragnę się podzielić i moim doświadczeniem oraz zaznajomić ze sposobem opracowywania tych ćwiczeń na terenie szkoły powszechnej w klasie 5. i 6. (w latach 1935/36 i 36/37). Dołączając zaś charakterystykę klasy chcę zapoznać czytelnika z materiałem uczniowskim i warunkami mej pracy.

Klasa selekcyjna liczyła 38 uczennic, z tych około 20% należało do słabszych. Dziewczęta pochodziły w 50% z rodzin inteligencji polskiej, zatem opanowanie języka polskiego było u nich głębsze, co wpływało dodatnio na resztę uczennic. Słabiej bowiem władające językiem poprawnym starały się naśladować swe koleżanki tak, że tylko u trzech napotykałam na wielkie trudności z wykorzenieniem naleciałości gwarowych. Częściej u ogółu natrafiałam na germanizmy. Ćwiczenia słownikowe w tej klasie rozpoczęłam skierowana na nie właściwie drogą przypadku. Wprawdzie w latach poprzednich prowadziłam od czasu do czasu takie ćwiczenia w klasie 7 i 8, biorąc za podstawę do nich zgrupowane wyrazy w podręczniku Bilińskiego z r. 1930, lecz ograniczały się one tylko do zastosowywania ich w zdaniach tworzonych przez uczennice. Natomiast w klasie V na początku roku szkolnego, przy omawianiu czasów Mieszka I. i związanych z jego panowaniem zmian w ustroju i życiu Polaków, opracowałam z uczennicami czytanek przeznaczoną dla kl. IV szkół śląskich

z książki „Nasze Czytanki“ Jana Żebroka p. t. „Klemensowa Górka“. Zależało mi na tym, aby uczennice zrozumiały, jak wielkich ofiar wymagała wiara chrześcijańska zarówno od pogaństwa jak i od duchowieństwa chrześcijańskiego. Przy opisie scen rozgrywających się tu na ziemi Piastów, w starej puszczy, podsunęłam uczennicom myśl, by jedną z nich, mianowicie napad na Klemensa odtworzyć obrazowo, kierując się przy tym tylko odczuciem słuchowym. Zatem po wkroczeniu do lasu starałyśmy się z pomocą obrazów słownych oddać ciszę leśną, następnie skradanie się zbirów, szeleś, a potem trzask łamanych ich stopami gałęzi, w końcu okrzyki napastników i jęki męczonego zakonnika.

Lekcja ta, choć miała wiele braków, przejęła uczennice i odtąd na ich prośbę poczęłam częściej stosować te ćwiczenia, aż w końcu doszłam do właściwego sposobu ich prowadzenia. Popelniałam jednakże jeszcze wiele błędów metodycznych, mianowicie materiał słowny bywał często zbyt obszerny, jak również nie przeprowadzałam wartościowania wyrazów, tylko nieodpowiednie odrzucałam sama. Dopiero po uwagach prof. Klemensiewicza, który obecny raz na mojej lekcji nie szczędził mi swych rad i wskazówek metodycznych, poczęłam ograniczać zasób podawanych uczniom wyrazów, jak również zaczęłam przeprowadzać ich wartościowanie. Doszłam też do przekonania, że wartościowanie wyrazów prócz wielkich walorów językowych, posiada i głębokie momenty wychowawcze. Uczy bowiem poszanowania słowa, wykorzenia bezmyślne gadulstwo, jak również wpaja poczucie odpowiedzialności za to, co się mówi.

Stosując dość często te ćwiczenia doszłam wkrótce do znacznych i dodatnich wyników mej pracy. Uczennice drogą tych ćwiczeń zdobywały nie tylko nowy zapas słowny ułatwiający im swobodne i jasne wyrażanie swych myśli, ale i forma ich wypracowań stała się artystyczniejsza. Ze sposobami prowadzenia tych ćwiczeń chcę się podzielić z czytelnikami „Chowanny“ w nadziei, że może choć w małej części usuną te trudności, z jakimi ja sama walczyłam, jak również staną się zachętą do prowadzenia takich ćwiczeń w szkołach powszechnych. O rezultatach tych ćwiczeń w mej klasie świadczą samodzielne wypracowania uczennic, którymi ilustruję każdą przeze mnie opracowaną lekcję.

I. T e m a t l e k c j i: Tworzenie grup wyrazowych związanych z opisem Tatr. (Korelacja z nauką geografii). Kl. V-ta.

(P o m o c e: Barwne obrazy: „Morskie Oko“, „Widok na dolinę Pięciu Stawów“. F o t o g r a f i e: „Rysy“, „Siklawa w dolinie Roztoki“.)

W czasie opracowania czytanki „W Buczynowej Turni“ zostało wysunięte zagadnienie: Dlaczego turyści zwiedzają góry? Zagadnienie to było tym żywsze, że katastrofa opisana w czytance wywołała gorące współczucie u ogółu uczennic, u niektórych jednak i brak usprawiedliwienia dla owych niedoświadczonych turystów. Tłumaczyć można to tym, że spośród 38 uczennic tylko dwie знаły Zakopane, a i te piękno gór oglądały z daleka. Postanowiłam zatem drogą ćwiczeń słownikowych, których tematem miał być opis malowniczych Tatr, wywołać u uczennic zrozumienie, że człowiek nie samym chlebem żyje, ale szuka piękna i wrażeń, których góry potrafią mu dostarczyć. W krótkim wstępie zaznaczyłam, że w czasie dzisiejszej lekcji zajmiemy się opisem gór, przy którym zwrócimy uwagę na ich kształt, wielkość, koloryt i roślinność; właśnie tych gór, które rok rocznie ściągają setki turystów i to o każdej porze roku.

Uczennice obserwują obrazy, a następnie wypowiadają się swobodnie o tym, co zauważyły. Kolejności w wypowiadaniu się według wyżej podanych punktów nie przestrzegam. Z kolei następuje zapisanie na tablicy wyrazów związanych z opisem Tatr. Polecam tedy uczennicom, aby podawały wyrazy użyte przez siebie w opowiadaniu, a dotyczące się opisu Tatr i zapisując je w takiej kolejności, jak je podają:

wysokie, nagie, poszarpane, niebotyczne, strome, sięgają chmur, tworzą urwiska, szpiczaste, kopulaste, tworzą iglice, pokryte wiecznym śniegiem, olbrzymie, smukłe, wyniosłe, groźne, potężne, tworzą łańcuch, mienią się, skrzą się w blaskach słońca, przeglądają się w jeziorze, bielą się, jaśnieją, widnieją, strzeliste, skaliste, śnieżno-białe, toną w chmurach, wyszczerbione, sterczą dumnie.

Aby z szeregu tych wyrazów wyłonić poszczególne grupy odnoszące się a) do kształtu, b) wielkości, c) kolorytu, d) roślinności Tatr umawiam się z uczennicami, że wyrazy odnośne do tych grup będziemy podkreślały rozmaitej barwy kredkami, co też czynimy. Po takim zgrupowaniu wyrazów następuje ostatnia część lekcji, mianowicie przyswojenie czynne poznanych obrazów słownych. Jedna z uczennic odczytuje wyrazy podkreślone np. kredką zieloną i zastosowuje je w opowiadaniu. Następna odczytuje wyrazy odnoszące się do kształtu gór, zaś wszystkie mają je zastosować w kilku zdaniach piśmiennie. W końcu odpisują z tablicy wszystkie wyrazy, po czym otrzymują temat wypracowania domowego: *Dlaczego Tatry należą do najpiękniejszych gór świata?*¹⁾

¹⁾ Dla lepszego opracowania danego tematu polecam im odczytać z geografii Radliński i Wuttke opis wycieczki w Tatry na str. 40, jak również wiersz Tetmajera „Pozdrowienie Tatr“ z czytanki „Pieśń o ziemi naszej“ na str. 114.

Wypracowania uczennic kl. V-tej na powyższy temat.

I. Uroczy skrawek ziemi, z niebotycznymi górami lśniącymi w słońcu, o poszarpanych zboczach, gdzie wielkie głazy, które pod wpływem wilgoci lub też ciągłej zmiany temperatury poodrywały się od swej matki-góry, tworzą wielkie przepaście i urwiska, a wśród których nie brak wesoło bulgocących i z szumem spadających, wartkich potoków, strumieni i siklaw — to Tatry, potężne, strome i wyniosłe.

Przeglądają się one w kryształowych zwierciadłach jezior i stawów, których wody mieniają się pięknymi kolorami tęczy. Niektóre szczyty toną w chmurach, inne okryte białą szatą, migocącego jak diamenty śniegu, sterczą dumnie, jakby były władczyniami całych, należących do najpiękniejszych gór świata, Tatr.

Gdzie niegdzie limba lub stary świerk, wyniosłe szumiąc unosi swą zieloną koronę ku górze, przypominając dawne dzieje, których był świadkiem.

II. Tatry położone na południu Polski są jej chlubą. Na cały świat słynne są te niebotyczne, pokryte wiecznym śniegiem góry. Do najpiękniejszych części tych gór należą malowniczo położone jeziora oraz wielkie wodospady, tak zwane siklawy. Na nagich, poszarpanych ścianach gór rosną aksamitne szarotki. U stóp gór zielenią się wysmukłe jodły i świerki. Z głębin wytryskają krystaliczne źródelka, które szumiąc opowiadają o piękności Tatr.

II. Temat lekcji: Wypełnianie luk w zdaniach i wartościowanie wyrazów na podstawie opracowanych grup wyrazowych. (Kl. V-ta).

(Pomoc: 10 barwnych widoków morza — epidiaskop.)

O znaczeniu morza dla Polski, o wartości tego „okna na świat“ słyszą uczennice nie tylko w czasie lekcji geografii i historii, ale i w okolicznościowych pogadankach związanych z rozmaitymi uroczystościami, jak „Święto morza“, Tydzień L. M. K. itd. Czytanki „Nurek“ i „Połów szprotek na Helu“ podkreślają trud i pracę rybaka i marynarza, nie uwydatniają jednak grozy i potęgi tego żywiołu, jakim jest morze. Również nie odtwarzają bezsily człowieka wobec tej mocy.

Czar morza i urok podróży morskich zacierają w umysłach młodzieży wielkość trudu i znoju rybaka, czy też marynarza i wytwarzają nieraz fałszywe pojęcie o ich życiu. Opracowując te czytanki starałam się przede wszystkim uwytklić trud oraz męstwo tych ludzi morza. Chcąc jednak silniej wykazać jaką potęgą jest morze, przeprowadziłam ćwiczenia słownikowe zgrupowane około zagadnienia: „Burza na morzu“.

Przed oczyma uczennic przesunęłam kilka obrazów oddających częściowo piękno i grozę morza. Chcąc wywołać silniejsze wrażenie i spotęgować nastrój, lekcję tę oparłam na własnym opisie. Wstępem do lekcji było krótkie wspomnienie o bohaterskim nurku, Johnie Saji, jak również o ciężkim tru-

dzie naszych rybaków z Helu, poczem przystąpiłam do wyświetlania obrazów (10 widoków) mówiąc:

Gdy morze spokojne, statek lekko pruje fale i łagodnie kołysze się. Cisza... słońce świeci jasno... spokój... (1 kartka), lecz nagle jakiś powiew, fale zaczynają igrać. (2). Morze chwilowo uspokaja się, ale niebo, hen w dali, pokrywa się ciężkimi chmurami. (3). Fale poczynają się burzyć... (4). stają się coraz wyższe, morze pociemniało, pieni się, ryczy raz po raz i wybucha nową falą. (5). Fale coraz groźniejsze, zbliżają się do brzegu i rozpryskują o przybrzeżne wały — grozę, lęk budzi w nas takie morze. (6). A tam w dali — okręt. (7). Oto nieustraszony marynarz ściąga żagle, aby statek uchronić przed naporem szalejącej burzy i nie dać wiatru i falom przewagi nad odwagą i rozumem człowieka. (8). Lecz gdzie indziej statek długo walczył z burzą i uszkodzony ginie. (9). Inny znów dopłynął do brzegu, ale w jakim stanie... To ofiara strasznego żywiołu, jakim jest burza na morzu (10).

Następnie ponownie, ale już bez objaśnień, wyświetliłam kartki 4, 5, 6, 9 i 10, po czym nastąpiło zgropowanie wyrazów około grozy wzburzonego morza w podany sposób:

Jakie jest morze w czasie burzy? Odp.: Groźne.

Jakich jeszcze innych wyrażen możemy użyć dla określenia tej grozy?

Uczennice podają wyrazy, które zapisują na tablicy: złowrogie, niespokojne, rozszalałe, niebezpieczne, wzburzone, straszne, wzbudzające trwogę, szalejące, burzliwe, spienione, potężne, złośliwe, nieubłagane, nielitościwe, bezlitosne.

Dla urozmaicenia toku lekcji polecam uczennicom, aby wyrazy określające wygląd fal morskich same w zeszytach napisały.

Zatem uczennice zestawiają wyrazy samodzielnie, potem je odczytują i uzupełniają.

Powstała następująca grupa: szmaragdowe, pokryte pianą, piętrzą się, ścigają, gonią, igrają, spienione, skębione, burzą się, oszalałe, rozbijają się, silne, potężne, gwałtowne, huczące, złe, złowrogie, tworzą bałwany.

W końcu zestawiamy wyrazy określające głosy morza: huczy, grzmi, ryczy, wyje, jęczy, szumi, zawodzi, syczy, wydaje groźny pomruk.

Po takim opracowaniu przystępuję do omówienia wypracowania domowego, którego treścią jest wypełnianie luk w tekście niżej podanym. Uczennice w miejsce luk mają wstawić odpowiednie, a poznane w czasie dzisiejszej lekcji, wyrazy.

Burza szalała potężna, okrutna i zachłanna, tym groźniejsza, że zjawiała się nagle wśród błękitnego nieba. Tymczasem nadbiegły czarne, gęste chmury i ciężko leżały nad rozszalałym morzem. Wicher srożył się, hulał, rozbryzgiwał wody i podnosił olbrzymie i huczące fale. Te piętrzyły się i z wielką siłą rozbijały się o brzeg morski.

Na drugi dzień w czasie wspólnej poprawy nastąpiło wartościowanie wyrazów. Uczennice po skreśleniu nieodpowiednich wpisywały właściwe. Pragnąc jeszcze więcej pogłębić pojęcie o potędze i grozie morza oraz o bohaterskich czynach ludzi morza odczytałam im krótkie opowiadanie A. Pinon-Gackiej „Wśród wichru i fal“.

Wypracowania uczennic.

I. Burza nastała potężna, okrutna i zachłanna, tym straszniejsza, że zjawiała się nagle wśród pogodnego nieba. Tymczasem nadciągnęły czarne, ołowiane chmury i ciężko legły nad wzburzonym morzem. Wicher srożył się, hulał, rozbryzgiwał wody i podnosił złowrogie i piętrzące się fale. Te unosiły się i z okrutną siłą rozbijały się o brzeg morski.

II. Burza nadeszła potężna, okrutna i zachłanna, tym straszniejsza, że zjawiała się nagle wśród błękitnego nieba. Tymczasem nadciągnęły czarne złowrogie chmury i ciężko legły nad wzburzonym morzem. Wicher srożył się, szalał, rozbryzgiwał wody i podnosił spienione i rozwścieczone fale. Te unosiły się i z okrutną siłą rozbijały się o brzeg morski.

III. Temat lekcji: Wypełnianie luk w zdaniach i wartościowanie wpisanych wyrazów (kl. V).

Wyjątek z nowelki Prusa „Antek”.

Ku wieczorowi niebo 1) zaciągało się chmurami i spadł drobny deszcz. Ale że chmury nie były gęste, więc 2) przedarły się przez nie blaski 3) zachodzącego słońca. Zdawało się, że nad 4) szarym polem i nad 5) grząską, gliniastą drogą 6) unosi się złote sklepienie 7) powleczone żalobną krepą. Po tym polu szarym i 8) cichym, bez 9) drzew, po drodze grząskiej 10) posuwał się zwolna 11) strudzony chłopiec w 12) siwej sukmance z kobiałką i torbą na plecach.

Wstęp stanowiło krótkie przypomnienie na czym polegała praca w poprzednich ćwiczeniach słownikowych, tj. na wyszukiwaniu szeregu obrazów słownych na jedno i to samo pojęcie. Następnie poleciłam uczennicom odczytać tekst wypisany na tablicy i zastanowić się, co mają oznaczać te luki w zdaniach, i dlaczego brak wyrazów zastąpiono kreskami. Po otrzymaniu odpowiedzi, że w miejsce kresek mają być wstawione wyrazy odpowiednie, uczennice po kilkakrotnym odczytaniu tekstu przepisały go do zeszytów zastępując luki właściwymi określeniami. Dokonawszy tej pracy, zgłaszały kolejno wyrazy wstawione w miejsce luki pierwszej, skutkiem czego powstała następująca grupa wyrazów: pokryło się, zakryło, zasunęło, zaciągało, zasłoniło, zawlokło, zaciągnęło. Wyrazy te zapisywałam na tablicy, po czym nastąpiło ich wartościowanie. Nieodpowiednie jak: ściemniało, poległo, zostały przekreślone, zaś najodpowiedniejsze, jak: zaciągało, zawlokło, zaciągnęło, podkreślone. W ten sposób opracowałyśmy wszystkie określenia wstawione w miejsce kresek. Wyrazy wpisane przez uczennice:

ad 1) pokryło się, zakryło, zasunęło, zaciągało, ściemniało, zasłoniło, zawlokło, poległo, zaciągnęło;

ad 2) przedzierały, przebiły, przedarły, przeszły, przedostały, wy-
dostały;

ad 3) zachodzącego, zasłoniętego, ciepłego, złotego, jesienno;

ad 4) szarym, szerokim, cichym, ponurym, obszernym, czarnym,
oświetlonym, błotnistym;

ad 5) rozmokłą, grząską, wiejską, miękką, twardą, wąską, ob-
szerną, szeroką, rozmoczoną, bagnistą;

ad) odbijało, unosiło, przedarło, wznosiło, otwarło, rozmieściło,
rozpostarło, przeświecało, przesuwalo, przebijało, ukazało, chyliło,
przeglądało, rozciągało, skryło, zwisało, chodziły;

ad 7) okryte, zasłonięte, przykryte;

ad 8) opustoszałym, bezludnym, zorany, pustym, mokrym, smu-
tnym, cichym, bagnistym, błotnistym;

ad 9) płonów, roślin, zboża, uroku;

ad 10) posuwał, włókł, sunie, zbliżał, przechadzał;

ad 11) mały, biedny, wiejski, młody, szkolny, ubogi, wąty, znędz-
niały, mizerny, osierocony;

ad 11) ubogiej, białej, podartej, podatnej, obdartej, szarej, czar-
nej, mokrej, biednej.

W końcu odczytaliśmy tekst z tablicy używając najodpo-
wiedniejszych wyrażen. Na zakończenie ćwiczeń odczytałam
ten wyjątek z nowelki zaznaczając przy tym, że autor, jako
człowiek dorosły i literat, użył wyrażen najpiękniejszych.
Również zaznaczyłam, że wyrazy odpowiednio użyte przez
uczenice świadczą nie tylko o ich umiejętności w poprawnym
wyrażaniu się, ale przede wszystkim o bogactwie mowy
polskiej.

Wypracowania uczennic.

I. Ku wieczorowi niebo pokryło się chmurami i spadł drobny
deszcz. Ale że chmury nie były gęste, więc przebiły się przez
nie blaski zachodzącego słońca. Zdawało się, że nad sza-
rym polem i nad wiejską, gliniastą drogą unosiło się złote
sklepienie, pokryte żalobną krepą. Po tym polu szarym i bez-
ludnym, bez płonów po drodze grząskiej posuwał się
zwolna wiejski chłopiec w ubogiej sukmance z kobiałką
i torbą na plecach.

II. Ku wieczorowi niebo zakryło się chmurami i spadł dro-
bny deszcz. Ale że chmury nie były gęste, więc przebiły się
przez nie blaski zachodzącego słońca. Zdawało się, że nad
szarym polem i nad grząską, gliniastą drogą wznosiło
się złote sklepienie, pokryte żalobną krepą. Po tym polu sza-
rym i smutnym, bez płonów, po drodze grząskiej posuwał
się zwolna wąty chłopiec w białej sukmance z kobiałką
i torbą na plecach.

IV. T e m a t: Tworzenie grup wyrazowych w związku
z wyrażeniami podanymi przez autora w opracowywanej czy-
tance. (Kl. VI).

W okresie „Tygodnia Miłosierdzia“, w którym propa-
ganda zbiórki na pomoc zimową objęła i szkoły, postanowiłam
przemówić do uczennic nie drogą pogadanki w tym celu przy-

gotowanej, ale przez opracowanie czytanki Andersena „Dziewczynka z zapalkami“.

Wstępem do opracowania tej czytanki był krótki życiorys autora, w którym przedstawiłam uczennicom niezwykle ciężkie warunki, w jakich ubiegło jego dzieciństwo. Zaznaczyłam również, że Andersen, mimo zdobycia sławy, pozostał do końca życia człowiekiem nieśmiałym i samotnym. Dni nędzy i upokorzenia wycisnęły bowiem na nim niezatarte piętno i nigdy już nie mógł się wyzwolić spod wpływu tych smutnych przeżyć.

Uczennice zainteresowane i wzruszone dołą autora opracowując czytankę łatwo doszły do wniosku, że przeżycia dziewczynki wlokącej się po ulicach Kopenhagi, to przeżycia samego autora. Głębiej więc wniknęły w treść jej bólu, smutku, opuszczenia, bo to dzieje nie urojone, ale rzeczywiste. Ułatwiło to tak opracowanie czytanki, jak i ćwiczeń słownikowych, których ośrodkiem stały się wyrazy użyte w czytance przez autora, czy to w opisie wyglądu dziewczynki, czy też w określaniu jej przeżyć.

Lekcja ćwiczeń zaczęła się od wyszukania przez uczennice w czytance zdania, w którym autor zapoznaje nas z dziewczynką podając dokładny jej opis.

„Pomimo zimna i ciemności szła ulicą Kopenhagi biedna, mała dziewczynka, bosa, z gołą głową.“

Zdanie to jedna z uczennic odczytuje na głos, po czym rzucam pytanie: Jak wyglądała ta dziewczynka? Odp.: Była mała, biedna, bosa, z gołą głową. Określenia te uczennice zapisują w zeszytach, następnie notują szereg innych, równoznacznych. Potem wyrazy te kolejno odczytują, przy czym równocześnie przeprowadzam ich wartościowanie. Chcąc zaś zwrócić uwagę, że niedolę tej dziewczynki spowodował nie tylko brak ubrania, ale i jej cierpienia fizyczne i psychiczne, naprowadzam uczennice na zrozumienie stanu i przeżyć tej sierotki mówiąc: Idąc drogą dziewczynka wiele myślała i wiele przeżywała. Poszukajcie zatem zdania, w którym autor przedstawia nam przeżycia tej dziewczynki. — Uczennice odszukują, a jedna odczytuje głośno:

„Szła zmarznięta i głodna i była taka zmartwiona, biedna, mała dziewczynka.“

Aby w wyobraźni uczennic powstał silniejszy obraz tej sytuacji, zdanie to wypisuję na tablicy i polecam im zastanowić się, które wyrazy w tym zdaniu odtwarzają przeżycia, tj. uczucia dziewczynki. — Odp.: zmarznięta, głodna, zmartwiona.

Z kolei następuje objaśnienie, że wyrazy: *zmarznięta*, *głodna* — to uczucia ciała, *zmartwiona* — to uczucia duszy.

Zatem i na tablicy wypisuję osobno dwa pierwsze wyrazy, osobno trzeci, skutkiem czego powstają dwa ośrodki, około których grupujemy obrazy słowne wyrażające: a) przeżycia ciała, b) przeżycia duszy.

Uczennice podają następujące wyrazy, które zapisują na tablicy:

ad a) była zmarznięta, skostniała, skamieniała, zdrętwiała, zziębnięta, wlokła się ostatkiem sił, bezsilna;

ad b) czuła się osamotniona, opuszczona, zgnębiona, pokrzywdzona, nieszczęśliwa, osierocona, bezdomna, odczuwa bojaźń, lęk, rozpacz.

Ponieważ celem tej lekcji było wzbudzenie głębszego zainteresowania się uczennic kwestią pomocy zimowej, skierowuję ich uwagę nie tylko na wysłowienie się, ale i na rzecz samą, tj. niedolę sieroty i jej dzieje. Polecam im zatem oglądnąć umieszczony w czytance obrazek. Po chwilowej ciszy, która została wywołana silnym współczuciem dla zmarzniętej sierotki, omawiamy porę dnia, w której rozegrała się ta tragiczna scena, jak również przeżycia dzieci w domach zamożnych w dzień Sylwestra. W końcu grupujemy jeszcze obrazy słowne około określenia: „śnieg pada“. Uczennice podają następujące wyrazy:

sypie, płatki śniegu padają, srebrne gwiazdki otulają ją, prószy, wali, dmie, tworzy zaspy, — jak również wyrażenia: zamieć, nawałnica, śnieżycą, zawierucha, zadymka.

Zastosowanie tych ćwiczeń w pracy domowej na temat: Ułożę podobną historyjkę o biednym dziecku i użyję w swym opowiadaniu wyrazów zgrupowanych w dzisiejszym ćwiczeniu słownikowym.

Wypracowania uczennic.

I. Ciemną ulicą idzie obdarta, skostniała z zimna, bezdomna dziewczynka. W taki wieczór nikt nie wychodzi na krok z domu. Dziewczynka zziębnięta ostatkiem sił dowlokła się do jakiejś bramy. Tam usiadła w kącie i czekała zmiłowania. Po długim czasie ze schodów zbiegł chłopiec, również ubogi. Zobaczywszy na wpół martwą dziewczynkę zaprowadził ją na poddasze, gdzie mieszkał z matką, wdową. Tam, choć sami nie wiele mieli, po doprowadzeniu jej do zdrowia, dzielili się z nią kawałkiem chleba, zatrzymując ją u siebie.

II. Była sroga zima. Po zasypanych śniegiem ulicach włókł się mały, zmarznięty chłopiec — gazeciarz. Sprzedawał on co dnia gazety, lecz dziś nikt nic nie kupił od niego. Bał się wrócić do domu. Siadł więc między dwoma domami, aby się ogrzać. Nic tego dnia nie jadł, był bardzo głodny. Rano odnaleziono go w wielkiej zaspie śnieżnej — był martwy. Twarz jego i cała postać otulały srebrne gwiazdki śniegu, który skrzył się w blaskach pobliskiej latarni.

V. Temat lekcji: Grupowanie wyrazów na podstawie opisu obrazu ze szczególnym uwzględnieniem postaci głównej. (Korelacja z nauką historii.) Klasa VI.

(Pomoc: Fragment z obrazu Matejki „Raclawice“.)

Obraz ten został dokładnie omówiony na lekcji historii ze stanowiska historycznego (miejsce, czas oraz znaczenie jego jako fragmentu z dziejów Polski). W czasie lekcji ze względu na ogrom treści materialnej zwrócona jest uwaga tylko na postać Bartosza. Otoczenie potraktowane ogólnie, jedynie dla podkreślenia postaci głównej i dla scharakteryzowania nastroju chwili. Ponieważ jest wiele możliwości rozumienia i przedstawiania treści obrazu, skierowuję uczennice krótkim wstępem na ujęcie jej ze strony uczuciowej, jak również dopomagam im, że opis ten łączą z posiadanymi wiadomościami historycznymi. Całość zaś lekcji poświęcona jest możliwie wiernemu naświetleniu tego faktu historycznego, jakim było stanowisko chłopów w dobie Kościuszki, drogą silnych, o zabarwieniu uczuciowym obrazów słownych. Wstęp ogranicza się do kilku następujących pytań:

a) Jaki moment dziejowy przedstawia dany obraz? b) Jaki znaczenie ma wysunięcie grupy chłopów polskich na pierwszy plan obrazu? c) Która z postaci przedstawionych na obrazie jest osobą główną? d) W jaki sposób Matejko zaznaczył, że Bartosz jest główną postacią? e) Jaki stan ludności polskiej przedstawia Bartosz?

Po tym wstępie zaznaczam, że Matejko w postaci Bartosza chciał uwydatnić nie tylko męstwo i bohaterstwo jego, ale i wszystkich chłopów biorących udział w powstaniu. Wyzyskał zatem cały swój artyzm, aby tą postać oddać pięknie i uzmysłowić w niej wszystkie te cechy, jakimi odznaczało się polskie chłopstwo w tym czasie. Z tego więc powodu, zaznaczam, musimy się zająć przede wszystkim dokładnym opisem tej postaci.

Następnie zapytuję, na jakie szczegóły musimy zwrócić uwagę chcąc zrozumieć myśl artysty. Po odpowiedzi, że na wyraz twarzy i na postać Bartosza, polecam uczennicom, aby podawały wyrażenia, które można zastosować przy tym opisie. Uczennice podają kolejno, notując równocześnie w zeszytach: wyniosła, dumna, potężna, barczysta, rycerska, męska, szlachetna. Określeń nieodpowiednich nie notujemy. (Równocześnie wartościowanie wyrazów.)

Dażąc do tego, aby uczennice łatwiej mogły się wczuć w nastrój danej chwili, aby mogły wniknąć w jej najgłębszą treść, zwracam im uwagę na sposób, w jaki Bartosz stoi, żądając na to odpowiednich określeń. Zatem podają: stoi mocno, twardo, silnie, nieugięcie, jakby wrósł w ziemię, wysunął się naprzód, oparty o armatę.

Z kolei zajmujemy się opisem wyrazu jego twarzy. Powstaje następująca grupa obrazów słownych: surowy, ostry, hardy, męski, szlachetny, zwycięski, wrogi, pewny siebie.

W jaki sposób artysta spotęgował w wyrazie jego twarzy tę hardość i męskość? Odp.: Przez zmarszczenie brwi i zaciśnięte usta. — A jakie uczucia przejawiają się w tym skurczu twarzy? Odp.: Gniew, nienawiść, upór, silna wola, nieugięta, harda. — Polecam zastanowić się, jaką myśl chciał wyrazić artysta, przedstawiając Bartosza wspartego o lufę armaty. Odp.: Zdobyta krwią chłopca — przez chłopstwo wyrwana wrogowi. — Tworzymy grupę wyrazów określających uczucia odzwierciadlające się tak w twarzy Bartosza, jak i jego towarzyszy. Uczennice podają: zaduma, radość, troska, niepokój, nienawiść, zaciętość, pogarda, triumf.

Po omówieniu tych szczegółów zwracam im uwagę na postać chłopca trzymającego chorągiew i polecam im zastanowić się, jaką myślą powodował się artysta umieszczając go tuż obok postaci głównej. — Odp.: Chłopi szli z wiarą w pomoc Boską, — w modlitwie szukali pomocy i pociechy, — wierzyli, że Bóg im da zwycięstwo. Na tym lekcję zakończyłam i podałam temat wypracowania szkolnego.

Po bitwie pod Raclawicami (fragment z obrazu Matejki).

Wypracowania uczennic.

I. Po wspaniałym zwycięstwie pod Raclawicami chłopcy zebrali się pod laskiem z Bartoszem Wojciechem na czele. Stoi on mocno, jakby wrośnięty w ziemię na czele, że jej nigdy nie opuści. Jedną ręką opiera się o armatę, zdobytą krwią chłopską, a w drugiej dzierży kosę, którą to siekł Moskali. Z jego barczystej postaci bije męstwo, potęga, rycerskość i duma. W hardej jego twarzy uwydatnia się szlachetność oraz nieprzewyciężona odwaga. Miny jego towarzyszy wciąż się zmieniają. To patrzą z zawiścią i weselem na widniejące w dali punkciki cofającego się wroga, to trwoga zagląda im w oczy, czy zastaną jeszcze swoje rodziny w całości. Inni znowu pogrążają się w zadumie i niepewności, czy aby to zwycięstwo przyniesie im wolność. Jednak wszyscy w duchu się radują, że chociaż ich w ojczyźnie tak gnębnią, potrafili odptactić dobrym za złe.

II. W ubiegłym wieku żył słynny malarz polski, Jan Matejko. Namalował on kilka historycznych obrazów z ważniejszych chwil Polski. Fragment jednego z nich pt. „Po bitwie pod Raclawicami” mamy opisać.

Na pierwszym planie widzimy postać Bartosza Głowackiego. Jest to postać barczysta, wyniosła, głowę trzyma hardo podniesioną w górę. Ubrany jest w krakowską sukmanę, w jednym ręku trzyma kosę, drugą opierając się o zdobytą na Moskalach armatę. Obok Głowackiego stoi dużo kosynierów o twarzach szlachetnych, pewnych siebie, lecz o wzroku pełnym smutku i zadumy. Myśląc o odniesionym zwycięstwie czuli — radość, myśląc o wrogu — nienawiść,

a kiedy myśli skierowali ku swej najbliższej rodzinie, uczuwaliby tęsknotę i lęk, co z nimi się stało, czy żyją jeszcze, czy będą mogli wspólnie cieszyć się z odniesionego nad Moskalami zwycięstwa.

VI. T e m a t: Grupowanie wyrazów związanych z określonym tematem: „Tęsknota za ojczyzną“ — korelacja z nauką historii i geografii (kl. VI).

W związku z opracowaniem czytanki „Spotkanie“ omówiłam z uczennicami kilka obrazów ilustrujących krajobraz Syberii, jak również odczytałyśmy kilka opowiadań, których treścią były przeżycia zesłańców polskich na Dalekim Wschodzie. Niedola ich i tęsknota za ojczyzną znalazły głęboki wyraz i w wierszu Or-Ota „List z Sybiru“, który odczytałam, jako wstęp do lekcji.

Właściwym zaś celem lekcji był opis obrazu Malczewskiego „Wigilia na Syberii“ oraz związane z tym opisem ćwiczenia słownikowe. Treścią ich było grupowanie wyrazów uzewnętrzniających walki i wysiłki woli w hamowaniu wydzierających się skarg u tych, którym wróg zabrał wolność i rodzinę.

Po dokładnym opisie obrazu, tj. po omówieniu poszczególnych postaci z uwzględnieniem kolorytu, którego ciemne barwy podkreślają niedolę i smutek zesłańców, wyodrębniamy z szeregu postaci — trzy, w wyrazie których artysta, według opinii uczennic, najsilniej uwydatnił uczucia bólu i tęsknoty. W związku z wczuwaniem się w przeżycia tych wygnańców i zrozumieniem ich sytuacji przedstawionej tak wyraziście na obrazie, uczennice tworzą trzy zdania, które zapisują na tablicy:

1) Jeden z wygnańców patrzy w dal, przed jego oczyma stała zjawia — wigilia w domu rodzinnym.

2) Drugi wsparty na rękach hamuje ból, a trzeci bawiąc się płomieniem świecy walczy ze łzami.

3) Od tego nadludzkiego wysiłku nabrzmiały mu żyły na skroni.

Po odczytaniu tych zdań i po przepisaniu ich do zeszytów, uczennice wyszukują w nich zespoły wyrazów, które charakteryzują nam tęsknotę za ojczyzną. Wyrazy te również zapisują na tablicy:

a) patrzy w dal, — b) hamuje ból, — c) walczy ze łzami.

Zespoły te stają się ośrodkami, około których grupujemy równoznaczne określenia, a których treścią są uczucia wygnańców związane z ich tęsknotą za krajem i rodziną. W rezultacie powstają trzy grupy wyrazów:

a) patrzy w dal, wzrok utkwil, utonął wzrokiem, skierował oczy, wyżył wzrok, wpatrzył się;

b) hamuje ból, tłumi, poskramia, ucisza — który mu pierś rozrywa, rozdziera, rozsada;

c) walczy ze łzami, wstrzymuje łkanie, tamuje łzy, — które go dławia, duszą.

Wyrazy te zostają zastosowane w wypracowaniu domowym na tematy: Tęsknota za ojczyzną. — Niedola Sybiraków. — Wśród zesłańców.

Wypracowania uczennic.

I. Wigilia na Syberii. Zesłańcy siedzą przy stole wigilijnym. Świeca słabo oświetla pokój. W głębi widać na stole rosyjski samowar. Z pod obrusa widać żdźbła siana. Jeden z zesłańców wytrząsa opłatek z listu, a myślą jest w ojczyźnie. Niektórzy dławia łzy, by nie wybuchnąć głośnym płaczem. Wszyscy siedzą w zadumie myśląc o swej rodzinie, którą tak dawno opuścili i o tym, jak smutno i ich rodzina musi spędzać tą wigilię bez ojca lub syna.

II. Zesłańcy siedzą pogrążeni w smutnych myślach. Niejeden z nich tłumi łkanie. Niejeden z nich nawet już ociera łzy rękawem, łzy, które dławia go i duszą. Jeden z młodszych wytrząsa z listu okrucieństwo opłatek i patrzy na nie, myśląc, iż niedawno dotykały je najdroższe ręce matki, czy kochającej żony. Inny znów odkręcił samowar i puszcza herbatę, lecz jakby zamarł, gdyż zmyśli jego błędzą koło ukochanych. Z pod obrusa wychylają się żdźbła siana. Świeca jasno oświetla pokój. Każdy myśli o najbliższych, a nikt nikomu nie przeszkadza.

I. Tęsknota za ojczyzną. Każdy zesłaniec, za sprawę ojczyzny wysłany z Polski na Sybir, nie zapomniał nigdy o niej i tęsknił za nią bardzo. Tęsknota za ojczyzną zabijała często wygnańców. Nie jednemu z nich, gdy siedział w małej, brudnej chatce rozmyślając o ojczyźnie, przed oczyma przedstawiała się zjawia wigilia w rodzinie. Rozmyślając o tym hamował przemocą łzy i tłumił straszny ból rozdzierający mu piersi. Czasem zaś płakał, jak małe dziecko, gdy mu wezmą to, co jest dla niego najdroższe.

II. Ciemność zalała izbę jakucką; za chwilę weszło do niej paru zesłańców sybirskich, Zesłańcy zaświecili świeczkę i zasiedli do nakrytego stołu. Po chwili młodszy zesłaniec zaczął przynosić potrawy, lecz oni nie tknęli ich zaraz, bo przypomnieli się im ich rodzinne domki w Polsce. Sybiracy myśleli o krewnych, a łkanie wydierało im się z piersi. Zesłańcy na Sybirze tęsknią bardzo za Ojczyzną, jedynym ich ratunkiem jest śmierć.

Niedola zesłańców na Sybirze. (Ze względu na dość obszerne opracowanie tematu podaję urywki z zadania.)

...Przez długie miesiące prowadzono ich pod eskortą żołnierzy moskiewskich w odległe kraje Syberii, gdzie oczekiwała ich ciężka praca w podziemiach kopalni.

...W dalekich kopalniach sybirskich, przykuci do taczek, dzień cały pracowali w pocie czoła za swoich ciemieców, karmieni lichą strawą...

...Od czasu do czasu niejeden próbował uciec z kopalni, lecz chyba po to, aby zginąć w bezkresnych, a odludnych tajgach sybirskich, gdzie czekały go mróz, chłód, dzikie zwierzęta i śmierć.

...Zbierają się w długie, zimowe wieczory i nawzajem przypominają sobie minione chwile wśród swoich w rodzinnym kraju.

...W takich chwilach wspomnień ból rozrywa ich pierś, łkanie wydziera im się ze ściśniętego gardła.

...W takich chwilach, to nie bojownicy, ale małe bezbronne istoty ludzkie, dręczone i męczone przez potężnego wroga.

VII. T e m a t: Wyrazy abstrakcyjne „samodzielny“ i „zarozumiały“ ośrodkiem ćwiczeń. (Kl. VI.)

Przy opracowaniu czytanki „Praca na świecie“ nasunęła mi się sposobność analizy tak pod względem słowotwórczym, jak i znaczeniowym wyrazu abstrakcyjnego „samodzielny“. Już w czasie wniknięcia w treść czytanki przy wysuniętym zagadnieniu „Samodzielność Tymona“, uczennice odczytując zdania charakteryzujące chłopca dochodzą do pojęcia, na czym polega samodzielność. Pragnąc jednak, aby obraz tego pojęcia w ich umysłach stał się pełny, w ciągu ćwiczeń objaśniłam znaczenie wyrazów kontrastowych: niedołęga, niezaradny oraz znaczenie wyrazu: zarozumiały, ponieważ zarozumiałość bywa często wynikiem źle pojętej samodzielności.

Punktem wyjścia do tych ćwiczeń było pytanie: Jakim chłopcem był Tymon? — Odp.: Samodzielnym. W jaki sposób autorka charakteryzuje tę jego samodzielność? — Odp.: Píše, że Tymon, jako małe dziecko, nie chce pomocy matki ani przy ubieraniu się, ani przy myciu...

Uczennice podają jego zalety powołując się na cytaty z książki. Następuje pytanie, w jaki sposób zaznaczał Tymon tę swoją samodzielność w latach dzieciennych. — Odp.: Odrzucał pomoc matki i wołał: Ja sam!

Wyrazy te „ja sam“ wypisuję na tablicy.

Jakie znaczenie miały dla nas te wyrazy przy opracowaniu charakterystyki Tymona? — Odp.: One określały jego samodzielność.

Wówczas, obok poprzednio wypisanych na tablicy wyrazów, umieszczam słowo „samodzielny“. Powstaje zatem następująca grupa: *ja sam — samodzielny*.

Z kolei przechodzimy do wyszukiwania równoznacznych określeń dla wyrazu „samodzielny“. Uczennice podają następujące: nie chce pomocy, odrzuca ją, nie liczy na nią, nie czeka na nią, nie korzysta z niej, nie wymaga jej. Po tym zgrupowaniu zwracam uwagę uczennic na wyrazy: „ja sam“ i polecam im zastanowić się, czy który z nich, choćby w częściowo zmienionej formie; nie występuje w wyrazie „samodzielny“. Odp.: Na początku wyrazu, samo-. Czy nie znacie jakiego określenia słownego o podobnym brzmieniu do wyrazu „samodzielny“? — Jedna z uczennic podaje wyraz „samodziół“, który również zapisuję na tablicy.

Po wytłumaczeniu znaczenia rzeczowego tego wyrazu, dzielę go kreską pionową na 2 części — samo/dział — i polecam utworzyć od niego czasownik, więc „samodziałać“.

Znając realne znaczenie wyrazu uczennice utworzyły czasownik „działać“, a nie „dzielić“. Po wyszukaniu równoznacznych określeń do słowa „działać“, jak: czynić, robić, pracować, — zajmujemy się rozważaniem budowy słowotwórczej wyrazu „samodział“.

W tym celu zapytuję, którą część z wyrazu „samodział“ odrzucam przy tworzeniu czasownika „działać“. Również polecam sklasyfikować, jakimi częściami mowy są obie części wyrazu. Po odpowiedzi, że pierwsza jest zaimkiem, a druga czasownikiem objaśniam, że wyrazy „samodział“, jak również i podobnie do niego brzmiący „samodzielny“ należą do grupy wyrazów złożonych, o których budowie i znaczeniu będą uczyły się później. Wyraz zaś „samodzielny“ oznacza człowieka, który sam działa — czyni, jak to już same określiły.

Wyrazy „sam działa“ wypisuję obok „samodzielny“ i zapytuję, czy znany jest im wyraz złożony, podobnie brzmiący w swej drugiej części do wyrazu „samodzielny“, jednak oznaczający coś wprost przeciwnego niż działanie. — Odp.: Nie-dziela — nie działaj.

Następnie w krótkiej pogadance podaję pojęcie wyrazów kontrastowych jak: niedołęga, niezaradny. Dla tych nowych określeń uczennice w kilku zdaniach, w ułożonym przez siebie tekście, szukają odpowiednich sytuacji.

Po odczytaniu tej pracy przystąpiłam do opracowania znaczenia wyrazu „zarozumiały“, w dalszym ciągu opierając się na przerobionej czytance, tj. na charakterystyce Tymona. Ażeby doprowadzić do zrozumienia, że źle pojęta samodzielność stwarza typy ludzi zarozumiałych, jak również aby wywołać silniejsze odczucie jak łatwo popaść w tą tak niemiłą dla otoczenia wadę, drogą pytań naprowadzam do pojęcia wyrazu „zarozumiały“. Najpierw przypominam, jak to w czasie opracowania czytanki same zwróciły na to uwagę, że Tymon będąc zbyt pewny swej siły, zdolności i zręczności doszedł do mylnego przekonania sądząc, że może sam wszystko zrobić bez pomocy innych. Zatem pytam: Kto zwrócił mu uwagę, że tak w rzeczywistości nie jest? — Odp.: Julek. A jakim chłopcem był Julek, niedołężnym, czy rozsądnym? (Charakterystyka Julka była również poprzednio opracowana.) Teraz polecam im odszukać w czytance zdanie, w którym Julek tłumaczy Tymonowi jego mylne pojęcie o samodzielności. Uczennice odczytują: „Jeżeli chwilę pomyślisz, to zrozumiesz, że nic nie może zrobić człowiek sam bez drugiego człowieka, bez wielu ludzi“.

Po omówieniu pomyłki Tymona określamy jego postępowanie szeregiem następujących wyrazów: lekceważył innych, nie znosił uwag, za wiele myślał o sobie, odrzucał pomoc drugich, liczył wiele na swą zręczność i siłę, nie doceniał pracy innych. W ten sposób dochodzimy do zrozumienia, że Tymon wskutek złe pojętej samodzielności był zarozumiały. Po dojściu do tego nowego określenia słownego, wypisuję je na tablicy, a obok właściwe jego znaczenie: przeceniał swe zdolności, swą zręczność, swój rozum.

Na tym zakończyłam lekcję, zaś zastosowaniem tych ćwiczeń było wypracowanie domowe na temat: Czy mogę być samodzielną i kiedy nią jestem?

Wypracowania uczennic.

I. Samodzielną jestem wtedy, kiedy wykonuję dobrze jakieś czynności bez pomocy starszych. Dotychczas moja samodzielność polega na tym, że wykonuję zajęcia związane z moją nauką szkolną, jak pisanie zadań, robienie porządku w szafce i na stoliku, na którym mam książki. Samodzielnie potrafię kupić sobie przybory szkolne i załatwić mamusi małe sprawunki. Samodzielną jestem także wtedy, kiedy rodziców nie ma w domu, a ktoś telefonuje albo przyjdzie, a ja ich zastąpię. Z każdym rokiem, gdy będę starszą, będę coraz więcej samodzielną i będę mogła wykonywać coraz trudniejsze rzeczy. A najwięcej będę samodzielną, kiedy sama zapracuję pieniądze.

II. Każdy człowiek może być samodzielnym nie licząc na pomoc drugih. Już teraz w latach szkolnych musimy się starać być samodzielnymi, a szczególnie przy zadaniach. Możemy słuchać rad drugih i uwag, lecz nie zanadto wykorzystywać czyjaś pomoc.

Dr JÓZEF MADEJA.

Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-cio letnich dzieci katowickich i krakowskich

Ciąg dalszy.

Odpowiedzi na pytanie 5-te: kto kieruje samochodem? — wypadły jeszcze gorzej. U dziewcząt katowickich nawet polowa nie знаła nazwy na określenie zawodu szofera. W kilku wypadkach przypomniały sobie wyraz, ale ponieważ nie był gruntownie przyswojony, dlatego wymieniały go fałszywie, jak szafir, szefer, szafner. I tutaj znajdujemy „oryginalne” określenia dzieci jak: samochodziarz, samochodnik, autor,

auciarz, kierownik. Terminy: jeździec, konduktor, kolejarz, posterunkowy, maszynista są zupełnie bezmyślnie rzucone. Dziecko chyba samo odczuwało, że to zła odpowiedź, a jednak chciało na wszelki wypadek jej się pozbyć. Woli raczej dać byle jaką odpowiedź, aniżeli milczeć na pytanie, co sprawia mu przykrość, zniechęcenie i niezadowolenie. Stąd płyną odpowiedzi tego rodzaju jak: ...ten co umie, ten może, kto się uczy — ci, którzy są nauczeni... Padło też wyrażenie „Pilat“ czego nie mogłem sobie w żaden sposób wytłumaczyć, chyba tym, że dziecko mogło sobie przypomnieć nazwisko jakiegoś znajomego mu szofera.

Na następne pytanie, kto aresztuje przemytników na granicy? oczekiwałem lepszych odpowiedzi od dzieci śląskich, tym bardziej, że Śląsk położony jest blisko granicy. Zestawienie otrzymanych odpowiedzi przemawiało jednak na nieznaczną korzyść dzieci krakowskich. Nawet dodatkowe pytania: kto bada walizy? — i kto przeprowadza rewizję osobistą u ludzi, przekraczających granicę — nie wiele pomogło. Pełnowartościowych odpowiedzi usłyszałem mało, więcej natomiast półtrafnych. Okazało się, że nazwa „celnik“ nie bardzo jest znana, więcej natomiast nazwa „strażnik K. O. P.“ lub, jak dzieci krakowskie mówiły, żołnierz korpusu pogranicza. W wielu wypadkach policjant, lub policja, żołnierze, wojsko, urzędnicy, wartownicy, żandarmy zajmują się według zdania dzieci rewizją na granicy. Nie brak też tutaj samotworów, jak np. rewica, granicarz, rewidator i odpowiedzi niedorzecznych, jak sędzia, konsul, stróż kolejowy, kolejarz, niewolnik. Chłopcy wykazują znaczną przewagę w wynikach nad dziewczętami.

Najrozmaitsze odpowiedzi dawały dzieci na pytanie 7-me: Kto sprzedaje nici, igły i guziki? — Widać, że nie znają nie tylko zawodu, ale nawet i składu, w którym się te przedmioty sprzedaje. W ocenie tego testu byłem bardzo względny. Istotnie w wielu sklepach kolonialnych, towarowych, można w Katowicach i w Krakowie nabyć igły, nici i guziki. Określenie kupiec, sklepikarz, handlarz, to najbardziej popularne. Niema też w języku polskim osobnego wyrazu, jak np. w jęz. francuskim (*mercier*). Ciekawe są te słowa, które powstały z własnego pomysłu dziecka jak np. płótniarz, bławatnik, galanteriarz, niciarz, niciarka. Często starały się dzieci, a zwłaszcza dziewczęta opisywać zawód. W miejsce danego terminu, mówiły więc: te, co są w składzie — skład, gdzie są pończochy, płótna — w składzie, gdzie mąka, to wszystko — sklep, gdzie są same nici, guziki. Trafiały się także odpowiedzi bezsensowne jak — ludzie, baby, kobiety, rzemieślnik, skład kołodziei, sklepisiak, panowie, ludzie przyjeżdżają. Odpowiedź „szmaciarz“ uznałem za słuszną, gdyż na Śląsku

szmacciarze zbierają stare ubrania, flaszki, kości, szmaty, płacąc niemi, guzikami i igłami itp.

Łatwe było pytanie 8-me: kto sprzedaje cukierki i ciastka? Termin „sprzedaje“ zastępowałem terminem „wyrabia“, uważałem bowiem, że *Descoeudres* miała na myśli zawód rzeźbiarstwa wyrabiającego ciastka i cukierki, a nie zawód sprzedawcy, a właściwie kupca. Test ten stosunkowo dobrze wypadł, gdyż forma pytania i jego treść pozwalały na dwie odpowiedzi, bo cukiernik jak i kucharz lub piekarz zajmują się wyrabianiem cukierków, a przynajmniej wypiekaniem ciastek. To brałem pod uwagę przy ocenie odpowiedzi. Nie zachodzą tutaj nielogiczne i bezmyślne odpowiedzi. U dzieci krakowskich występowały wyrazy: cukierniczy, cukarze, cukierniarz, cukiermistrz, cukierciarz jako próba znalezienia odpowiedzi za „wszelką cenę“ byle tylko nie zalegać.

Pytanie 9-te brzmiało: kto sprzedaje biżuterię, łańcuszki, pierścionki, obrączki? W niektórych wypadkach musiałem dodać, kto te przedmioty naprawia albo wyrabia. Unikałem słowa „złote“ łańcuszki, obrączki, gdyż nie chciałem podsuwać wyrazu „złotnik“. Okazało się, że prawie połowa dzieci katowickich nie znała określenia tego zawodu, podczas gdy dzieci krakowskie rozwiązywały to zadanie zadawalająco. Wyraz zegarmistrz uważałem za dobry, ponieważ u nas wszyscy zegarmistrze wykonują również prace złotnika. Samotwórcze nieraz określenia, jak np. zegarnik, złociarz, jubiler, jubileusz, złociarz, biżuteriasz, oraz mylne odpowiedzi jak np. góral, specjalista do tego, panowie, szklarz itp. wskazują i tutaj na brak orientacji w tym zawodzie.

Pytanie 10: kto uczy w gimnazjum, było łatwe. Dzieci mogły dać te same odpowiedzi, jak gdybym był się zapytał, kto uczy w szkole powszechnej. Zresztą słyszałem nieraz słowo profesor. Niektórzy jednak zdają sobie sprawę z większych wymagań w szkole średniej, starali się znaleźć inne określenie zawodu, jak np. wyższy nauczyciel, kierownik szkoły, inspektor, wyższy dyrektor, wyższy pan.

Najtrudniej było dzieciom odpowiedzieć na pytanie: kto broni oskarżonego w sądzie? Pomimo, że prawie na każdej ulicy śródmieścia znajduje się tablica z napisem „adwokat“, to jednak padały najrozmaitsze odpowiedzi. Wiele połączyło ostatnie słyszane słowo „w sądzie“ z wyrazem „sędzia“. Widać, że łatwo o asocjacje dźwiękowe. Nie pomogło ponowne moje pytanie, czy to sędzia broni oskarżonego. Test ten gorzej wypadł u dzieci śląskich. Do dziwacznych, nieraz śmiesznych odpowiedzi zaliczyć możemy np. policja, dozorca, świadek, sędzia, przyjaciele, księża, ten co go lubi, ludzie, nikt.

Ostatnie pytanie dotyczyło znów zawodu kupca, a mianowicie kupca żelaza. Otrzymałem tylko małą ilość poprawnych odpowiedzi mimo łagodnej klasyfikacji. Dzieci podawały najczęściej, że żelastwo, gwoździe i śruby sprzedaje kupiec lub handlarz, sklepikarz lub w sklepie żelaza, ślusarskim, składzie gwoździ itp. To, co się okazało przy poprzednich testach, powtarzało się i tutaj. Dzieci były nieraz naiwne w określeniu nazw zawodów — to szewc, stolarz, lubiler, żydzi, kuźniak, druciarz, biedacy itp. sprzedają żelastwo. Tworzyły się też nowe wyrazy jak żelazarz, żelaźnik, lub stawiały w miejsce wyrazu zawodu opis, jak np. ten, który może robić takie — uczeń, który się uczy potem sprzedaje, ten co ma sklep i inne. 35% dzieci katowickich nie dało zadawalających odpowiedzi, zaś spośród dzieci krakowskich tylko 9%.

Wyniki ogólne testów z serii A podają, jakie nazwy zawodów są dzieciom najwięcej znane.

Tabela 1.

Ilość punktów z serii testów A (zawody).

Katowice:													
chłopcy	81	96	77	58	74	62	59	92	51	85	46	44	820
dziewczęta	82	99	83	42	50	40	44	78	50	67	14	32	681
razem	163	195	160	95	124	102	103	170	101	152	60	76	1501

Kraków:													
chłopcy	82	94	98	81	95	61	72	82	83	100	74	69	991
dziewczęta	94	90	96	71	84	49	57	92	80	100	51	55	919
razem	176	184	194	152	179	110	129	174	163	200	125	124	1910

Tabela 1. uwydatnia, że niektóre zawody wzgl. warsztaty pracy tychże zawodów są dzieciom lepiej znane, inne zaś bardzo niedokładne. Do najbardziej znanych zaliczyć możemy u dzieci katowickich: zawody masarza lub rzeźnika, piekarza, murarza, kupca, nauczyciela, zaś u dzieci krakowskich, profesora lub nauczyciela, murarza, szofera, piekarza, masarza lub rzeźnika. Mniej znane to nazwy na określenie księgarza, złotnika lub jubilera, celnika, wzgl. strażnika granicznego, adwokata oraz kupca żelaza u dzieci katowickich jak również u dzieci krakowskich. Znajomość nazw ich zawodów przedstawia tabela 2, która podaje kolejność miejsca, jakie one zajmują. Oznacza się również ilość punktów procentowo osiągniętych przy rozwiązaniu testów. Te liczby pozwolą nam z łatwością stwierdzić, że z wyjątkiem nazwy masarza lub rzeźnika, dzieci krakowskie lepiej potrafią określać nazwy zawodów i ich warsztatów.

Tabela 2.

Miejsce kolejności nazw znajomości zawodów
i ilość punktów rozwiązanych procentowo.

Katowice:			Kraków:		
Nr kol.	zawód	%	Nr kol.	zawód	%
1.	masarz, rzeźnik	97,5	1.	naucz. profesor	100
2.	piekarz	84,5	2.	murarz	96,5
3.	kupiec	81,5	3.	masarz — rzeźnik	92
4.	murarz	80	4.	szofer	89,5
5.	naucz. prof.	76	5.	kupiec	88
6.	szofer	62,	6.	piekarz	87
7.	kupiec galant.	51,5	7.	złotnik	81,5
8.	strażnik — celnik	51	8.	księgarz	76
9.	złotnik	50,5	9.	kupiec galant.	64,5
10.	księgarz	47	10.	adwokat	62,5
11.	kupiec żelaza	38	11.	strażnik	61,5
12.	adwokat	30	12.	kupiec żelaza	55

Korelacja między tymi dwoma szeregami wynosi 0,86 i wskazuje na to, że tak u dzieci krakowskich jak i u dzieci katowickich znajomość zawodów jest prawie jednakowa. Wynika też to z rubryki ostatniej tabeli 1, gdzie suma osiągniętych punktów serii testów „A” u dzieci krakowskich jest o 407 punktów większa. Podobnie jak tabelę 2 ułożono tabelę 3. Pozwala ona na zdanie sobie sprawy z różnic w znajomości nazw zawodów i warsztatów między poszczególnymi grupami, a zwłaszcza pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Już na pierwszy rzut oka nasuwa się przewaga w ilości otrzymanych punktów u chłopców nad dziewczętami. U chłopców więcej znane są zawody jak: rzemieślnik, masarz i piekarz, księgarz, kupiec galanterijny, kupiec żelaza, adwokat, złotnik zegarmistrz. Na ogół wykazują dziewczęta przewagę, osiągawszy lepsze wyniki. Stosownie do różnych zainteresowań u dziewcząt zmienia się u nich kolejność w określaniu zawodu.

Miejsce kolejności w znajomości nazw zawodów
i ilość punktów osiągniętych przy poszczególnych
testach serii testów A.

Katowice.

chłopcy:			dziewczęta:		
Nr	zawód	%	Nr	zawód	%
1.	masarz — rzeźnik	96	1.	masarz — rzeźnik	99
2.	piekarz	91	2.	murarz	85
3.	naucz. profesor	85	3.	kupiec	82
4.	kupiec	81	4.	piekarz	78
5.	murarz	77	5.	naucz. profesor	57
6.	szofer	74	6.	szofer	50
7.	strażnik	62	7.	złotn. zegarmistrz	50
8.	kupiec galant.	59	8.	kup. galant.	44
9.	księgarz	53	9.	księgarz	42
10.	złotnik zeg.	51	10.	strażnik	40
11.	adwokat	46	11.	kupiec żel.	32
12.	kupiec żel.	44	12.	adwokat obr.	14

Tabela 3.

chłopcy:			Kraków.			dziewczęta:		
Nr	zawód	%	Nr	zawód	%	Nr	zawód	%
1.	profesor, naucz.	100	1.	profesor, naucz.	100	1.	profesor, naucz.	100
2.	murarz	98	2.	murarz	95	2.	murarz	95
3.	szofer	95	3.	kupiec	94	3.	kupiec	94
4.	masarz	94	4.	piekarz	92	4.	piekarz	92
5.	złotnik	83	5.	masarz	90	5.	masarz	90
6.	kupiec	82	6.	szofer	84	6.	szofer	84
7.	piekarz	82	7.	złotnik zeg.	80	7.	złotnik zeg.	80
8.	księgarz	81	8.	księgarz	71	8.	księgarz	71
9.	adwokat	74	9.	kupiec gal.	57	9.	kupiec gal.	57
10.	kupiec gal.	72	10.	kupiec żel.	54	10.	kupiec żel.	54
11.	kup. żel.	69	11.	adwokat, obr.	51	11.	adwokat, obr.	51
12.	strażnik	61	12.	strażnik	49	12.	strażnik	49

Na 12 pytań możnaby osiągnąć przy odpowiedziach poprawnych maksimum 24 punkty. Tę ilość otrzymało 14-tu chłopców krakowskich, u dziewcząt wynosiły tylko w jednym wypadku 23 punkty. Chłopcy katowiccy w dwu wypadkach zdobyli 33 punkty maksimum, dziewczęta w jednym wypadku 20 punktów. Tabela 4 dokładnie to uwydatnia.

Tabela 4.

Wyniki otrzymane przy serii testów A Descoeudres w punktach.

Katowice:	chłopcy	820	22 p.	7 p.	16,4
	dziewczęta	681	20 p.	7 p.	13,62
	razem	1501	—	—	—
Kraków:	chłopcy	991	24 p.	14 p.	19,96
	dziewczęta	919	23 p.	13 p.	18,38
	razem	1910	—	—	—

Wśród odpowiedzi mylnych uderza nas, że wielka część jest prawie niedorzeczna lub bardzo naiwna. Ma to pewien związek z właściwościami psychicznymi dzieci 10-letnich, zwłaszcza z cechami ich mowy i myślenia. Zależnie od ogólnego rozwoju duchowego i intelektualnego środowiska, warunków domowych, dziecko w tym wieku tkwi jeszcze w fazie naiwnego realizmu i transdukcji oraz synkretyzmu. Dlatego też nie razi go brak logicznego uzasadnienia wypowiedzianych sądów i na sprzeczności i niedorzeczności jest nieraz zupełnie niewrażliwe. Z spokojem stwierdza np., że nieraz drukarz lub czytelnicy sprzedają książki, że kolejarz lub maszynista kieruje samochodem, że ślusarz lub szklarz robią pierścionki, łań-

cuszki, obrączki, że świadek, policja, dozorca bronią oskarżonego. Z drugiej strony cechuje 10-latkę skłonność do szukania wciąż nowych nazw, co czyni nie troszcząc się o to, czy dostatecznie zna samą rzecz. Ta powierzchowność i łatwość przyjmowania od osób starszych nowych wyrazów i wrażeń bez zastanowienia się nad realną rzeczywistością, są też przyczyną, że woli raczej dać nieprzemyślaną lub zgoła fałszywą odpowiedź, aniżeli wstrzymać się w ogóle. Okazało się, że spośród 589 odpowiedzi sklasyfikowanych na „0” tylko 52 przypada na brak odpowiedzi, t. zn. 96% było odpowiedzi fałszywych i tylko w nielicznych wypadkach dziecko nie chciało dać mylnej odpowiedzi. Nie przeczę jednak temu, że wśród ujemnych odpowiedzi znajdowało się dużo takich, które wynikały z przyczyn natury językowej. Są to tzw. zniekształcenia wyrazów, o których pisze *Stern*. Przypisuje on ten objaw wpływom wewnętrznym, to znaczy niepoprawności językowej dorosłych, których dzieci instynktownie i bezwiednie naśladują, albo po większej części sposobowi słyszenia, zauważenia, wymawiania i zapamiętywania słów przez samo dziecko, wskutek czego powstają błędy sensoryczne, motoryczne, reprodukcyjne, apercypcyjne i lingwinstyczne, jak elizja (*Elision*) i przemiana zgłosek (*Lautwandel*), asymilacja (*Assimilation*), metateza (*Metathesie*). Pierwsza polega na opuszczeniu w słowach jednej lub więcej zgłosek. Dziecko np. wymawia „sklepiarz”, sprzedaczka, wędlarz, wędlik”, zamiast sklepikarz, sprzedawczyni, wędliniarz. Ten rodzaj błędów zachodzi, zdaje mi się, więcej u dzieci młodszych. Druga forma błędnego wymawiania, to przemiana głosek. Tak np. w miejsce „o” w słowie szofer, dziecko mówi „ee” lub „a”, jak np. „szefer”, „szafer”, w miejsce „j” jubiler stawia „l” lubiler. Najczęściej występuje asymilacja ogólna jeśli dziecko upodabnia wszystkie głoski danego słowa do jednej charakterystycznej i specjalnej, jeśli zamienia, względnie przedstawia ono głoski danego wyrazu upodabniając je przy tym do pewnego dźwięku np. cukierciarz lub autor, książkarz. Rzadziej występowała metateza.

Ciekawe dla języka dziecka są tak zwane pierwotwory (*Urbildung*) wyrazów. *Stern* z góry wyklucza, że wyrazy te powstają z świadomej intencji tworzenia ich, zwłaszcza w pierwszych latach. Są one raczej wynikiem „zabawy” dźwięków. Tak jak dziecko bawi się zabawkami, przedmiotami, tak i dźwiękami, przy czym wielką rolę odgrywają onomatopoetyka i wrodzona dążność do szukania asocjacji dźwiękowej. Jako dowód tej „zabawy” za pomocą dźwięków, przytacza m. i. fakt, że dziecko zwykle o tych samotworach szybko zapomina. Prócz poprzednio już wymienionych samotworów wymieniam niniejszym jeszcze kilka innych, jak:

K a t o w i c e :

chłopcy :	dziewczęta :
kolonialka	księgarnik
rzeźniarz	autor
budowlarz	samochodnik
księgarnik	samochodziarz
księgarniarz	szafer
księżasz	rewdator
szafer	rewica
szefer	granicarz
plótniarz	sprzedaczka
złociarz	sprzedawaczka
lubiler	kupierzy
żelazarz	zegarnik
	jubiler
	jubileusz
	złociarz
	kuźniak

K r a k ó w :

chłopcy :	dziewczęta :
sklepisiak	handlowy
kawiarz	wędlik
	wędlarz
wędlarz	wędliniarnik
wędzarnik	wędliniarz
wędlkarz	murowniczy
księgarz	książkarz
auciarz	księgarnik
hafciarka	samochodziarz
blawatnik	samochodnik
sukierniarz	piłat
cukiermistrz	galateriarz
zegarnik	cukierciarz
	biżuteriarz
	lubiler
	jubileusz

II. Pomijam na razie kwestię wpływów języka niemieckiego i gwarowych, oraz właściwości fonetyczne, gramatyczne i przejdę do omówienia serii testów B. Odnosi się ona do nazw materiału i obejmuje 15 pytań, a mianowicie:

1. czym są pokryte dachy czerwone . . . dachówkami
2. czym są pokryte dachy ciemne, szare . . . łupkiem, papą, blachą
3. czym bieli się sufity kredą lub wapnem
4. z czego zrobiony jest ten guzik . . . pokazuje się guzik z masy perłowej
5. z czego zrobiony jest ten guzik . . . pokazuje się guzik kościanny
6. czym są wypchane materace . . . włosiem, trawą morską
7. z czego jest ten korek pokazuje się korek z kory dębu korkowego¹⁰⁾
8. z czego są zrobione nożyce, ostrza noży, scyzoryków¹¹⁾ ze stali
9. z czego są zrobione kosze i koszyki . . . z wikliny lub sitowia¹²⁾
10. jak nazywa się błyszczący słupek termometru rtęć, żywe srebro
11. z czego są 20-groszówki z niklu
12. z czego są zrobione grzebienie i spiniki do włosów z rogu — celuloidu
13. z czego są zrobione klawisze fortepianu i pianina z kości słoniowej
14. z czego są zrobione dzwony z brązu lub ze spiżu
15. z czego są liny i sznury z konopi i lnu

Pytania te przyjąłem z wyjątkiem małych zmian formalnych. Pokazałem więc przy pytaniu 7-mym korek, przy 6-tym scyzoryk, przy 11-tym dwudziestogroszówkę, aby umożliwić dzieciom asocjację. Pytanie 13-te zmieniłem o tyle, że rozszerzyłem je następująco: czym są pokryte klawisze

¹⁰⁾ Według Descoedres: Z czego są zrobione korki?

¹¹⁾ Według Descoedres: Jaki materiał błyszczący znajduje się w barometrach i termometrach. Dopuszczalna tylko odpowiedź: rtęć.

¹²⁾ Ostatni wyraz dodany przez autora.

fortepianiu lub pianina. W odpowiedziach uwzględniłem jak w poprzedniej serii testów „A” trzy stopnie w ocenie. Pytania dotyczyły przeważnie takich przedmiotów z otoczenia dziecka, z którymi się często spotyka. Tylko kilkoro zaledwie dzieci oświadczyło mi, że nie mają w domu kanapy i jedno dziecko, że nie widziało jeszcze fortepianu, aczkolwiek miało już często okazję oglądnięcia tego instrumentu w oknach wystawowych. Zanim przystąpię do omówienia ogólnych wyników, przedstawię odpowiedzi na poszczególne pytania. Na Śląsku, gdzie prawie wszystkie dachy są pokryte dachówkami lub papą, uderza nas mała ilość poprawnych odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie: Odrzuciłem słowo cegła. Mimo tłumaczenia z mojej strony, że cegły są za ciężkie, by się nadały do pokrywania dachów, dzieci nadal pozostawały przy tej odpowiedzi, co wskazuje wyraźnie brak znajomości terminu dachówka. Również przy wymienianiu papy, jako materiału do pokrycia czerwonych dachów zaakcentowałem ponownie słowo „czerwone”. U dzieci krakowskich wypadły odpowiedzi bezwzględnie lepiej. Na ogół można wymienić następujące przedmioty, którymi są dachy według dzieci pokryte a mianowicie kafle, tablety, kamień, blachówki, kachelki, smoła, słoma, ceglówki, cegły, gonty.

Pytanie 2-gie umożliwiło dzieciom dawanie różnorodnych dobrych odpowiedzi. Descoeudres przewidywała tylko dwie odpowiedzi poprawne. Materiał „papa” jest więcej znany na terenie Śląska, zaś w Krakowie materiały jak „blacha”, „gonty”, „słoma”. Naiwne odpowiedzi jak np. żelazem, płótnem i smołą, ceratą, papą, płachtami, miękką dyktą, snopkami itp., znajdujemy przeważnie u dzieci katowickich. Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania wykazują, że chłopcy lepiej znają materiały od dziewcząt.

Pytanie 3-cie: czym bieli się sufity, dostarczyło znowu całego szeregu wyrazów z dziedziny chemii i malarstwa. Jeżeli dzieci nie znają określenia kredy lub wapna, to zdaje mi się, że interesowały się widocznie tylko zewnętrznym wglądem tych materiałów, ale nie ich nazwą, bo trudno przypuścić, by w ogóle jeszcze nie słyszały lub widziały jak się bieli sufity. Przy pytaniu 4-tym pokazałem guzik z masy perłowej. Dziecko mogło go wziąć do ręki i dokładnie mu się przypatrzeć. Okazało się, że nazwa materiału tego mało jest znana wśród dzieci, nawet i u dziewcząt, a prawie nieznana u dzieci katowickich. Różne odpowiedzi podkreślały raczej podobieństwo perły do innych materiałów jak szkła, porcelany, kamienia lub krzemienia, kości słoniowej, białej kości. Sama treść pytania nie pozwalała na żadne półpoprawne odpowiedzi. Jest rzeczą dziwną, że dużo dzieci uważało guzik perłowy za guzik

z kości, następnie ze szkła i z rogu lub z „hornu“. Nie brak również tutaj zupełnie nieprzemyślanych odpowiedzi jak z ołowiu, ciężkiego żelaza, cynku, blachy i z masy czarnej.

Przy 5-tym pytaniu nasunęły się trudności ze względu na to, że trudno nawet dorosłym rozróżnić kość od masy czy rogu. Dlatego uznałem odpowiedzi określające inne materiały, podobne do kościanych guzików, jak np. masę, róg, kauczuk, celuloid za trafne. Różne odpowiedzi świadczą o tym, że ten przedmiot codziennego użytku jest o tyle dzieciom znany, że wiedzą jak się nazywa, wcale się nie interesują, z czego jest zrobiony. Do podobnych zresztą rezultatów doszła i Descoedres. Przeszło połowa dzieci katowickich i 1/5 krakowskich nie rozwiązała testu. Następne pytanie dotyczyło materiału służącego do wypychania kanap, foteli, tapczanów, materacy. Aczkolwiek trawa morska jest często używana. I przy tym tescie uznałem odpowiedzi, jak siano, włosie za pełnowartościowe. Otrzymałem też najrozmaitsze i najdziwniejsze określenia trawy morskiej, m. i. i słowa wyjęte z języka niemieckiego, jak: fedry, sztofy, holcwola, sztruszak (*Stroh-sack*), roshar (*Rosshaar*). Poza tym szmaty, słoma, pakuły, trociny, wiory, mech, pierze, wata, watelina, siarka, sierść, pióra gęsi, nitki konopi, nawet mchy.

Trudne dla dzieci było pytanie: z czego jest ten korek? Zadając to pytanie, pokazałem im korek do flaszki na piwo. Z odpowiedzi widać, że stosunkowo mało dzieci znało nazwę drzewa korkowego. W większości wypadków utożsamiały je z drzewem w ogóle lub z drzewem miękkim, spróchniałym, rozmoczonym we wodzie, z gumą, tekturą, skórą, papierem, masą itp. Nie brak też bezmyślnych odpowiedzi, jak włosy, gumin, trociny, sznur, palona wata. 8 dziewcząt katowickich wstrzymało się z odpowiedzią.

Pytanie 8-me: z czego są zrobione nożyce, ostrze noża i scyzoryków rozwiązali chłopcy lepiej niż dziewczęta. Ponieważ przy odpowiedziach wchodziły w grę tylko nazwy metali, dlatego było mało niedorzecznych rozwiązań. Ostrza noży lub scyzoryków i nożyc są np. ze stali, z żelaza, niklu, metalu, mosiądzu, cynku, miedzi, blachy. Najczęściej wymieniano żelazo, co oceniłem jako półpoprawną odpowiedź. Niektóre dzieci odczuwając tę nieścisłość w określaniu stali, dodawały przymiotniki, jak ze żelaza twardego, czystego, cienkiego, lekkiego, świecącego, szklącego, poniklowanego, szlifowanego lub dodawały jeszcze inny metal, jak ze żelaza, alpaki lub aluminium, ze żelaza i miedzi. Tę samą niedokładność widzimy również w odpowiedziach na pytanie 10, 11 i 14. Zniekształcenia wyrazu żelazo na „żelazko“ lub metal na „medal“ zachodziły tylko u dzieci katowickich.

Na pytanie: z czego są kosze i koszyki — dzieci odpowiadały dość śmiało. I tutaj chodzi o przedmiot codziennego użytku. Znajduje się on tak w mieszkaniu zamożnego mieszczanina, jak i ubogiego robotnika. Codzień widzi dziecko kosze i koszyczki w mieście na targu. Mimo to nie pomyślało, z czego są zrobione i jak są zrobione, kto je wyrabia, zadowolając się nazwą. Zajmuje się przedmiotem dopóki jest przed nim konkretnie, ale z chwilą jego usunięcia traci dlań zainteresowanie. Nawet wtedy, gdy ma przedmiot przed oczyma, zajmuje je jego kształt, kolor, wygląd zewnętrzny, celowość i zaspokaja się tylko tymi szczegółami, nie pytając zazwyczaj, z czego jest zrobiony. W tym teście dzieci katowickie mówiły, że kosze i koszyczki są z drzewa lub z gałązek, zaś dzieci krakowskie znały już nazwę wikliny, dlatego ich określenia były trafniejsze. U niektórych dzieci kosze są z włosów, z chrustów, z sosen, z sprycia (?), z włókien, z patyczków, z korzeni, nawet z palmowego drzewa. Na usprawiedliwienie tego braku znajomości mógłby ktoś powiedzieć, że tego dzieci się w szkole nie nauczyły. Często nawet materiał omówiony na najbliższych lekcjach staje się im z nazwy obcy. Dowodem tego jest test 10, dotyczący rtęci.

Dzieci katowickie jak i krakowskie uczęszczające do klas 5, słyszały na lekcjach fizyki o termometrach i barometrach, o ich budowie i znaczeniu. Złożyło się tak, że dziewczęta katowickie jednej szkoły kilka dni przed moimi badaniami były pytane, jak nazywa się błyszczący słupek termometru? Namysławiając się nieraz dość długo, twierdziły, że uczyły się o nich i tylko zapomniały lub źle sobie przypominają. Stąd takie odpowiedzi, jak: sierć, magnes, krtani lub żywe srebro, ręć, rzecz, terć, rdzeń, śwerc, rdęc, żywe złoto, brylant, ołów, cieńkie szybki, złota laseczka i inne. Widocznie zwrócono im uwagę na podobieństwo rtęci do różnych metali, lecz samo słowo rtęć nie zostało dostatecznie utrwalone, a może nawet nie napisane na tablicy lub nie wypowiedziane dokładnie. Dużo było też opuszczeń w odpowiedziach, a mianowicie 10%. Brak odpowiedzi lub odpowiedzi niewłaściwe pochodzą nie tylko od samych słabszych dzieci, ale i od takich, które dawały dość trafne rozwiązania na poprzednie i następne testy. Odpowiedzi jak brylant, cynk, bursztyn, szkło, złoto, ołów, igła, nikiel, stal, żarówka, z żelaza, i linik — świadczą o powierzchowności i braku logiki i ścisłości w powiedzeniach dziecka 10-letniego.

Pytanie: Z czego są 20-groszówki dało możliwość przekonania się o małej orientacji dzieci w metalach, o czym wspominałem już poprzednio. Najczęściej są 20-groszówki z metalu, następnie z niklu, z srebra, złota, miedzi i żelaza, itp. Nawet z porcelany, z stali, aluminium, z bronzu, z cynku i innych

materiałów. Dla unaocznienia dałem dzieciom monetę do ręki, to jednak nie wiele pomogło. Test jest istotnie dla 10-letnich za trudny i sama Descoeudres zalicza go do testów dla 14-letnich. Niemniej jednak dowiódł on, ile werbalizmu tkwi w mowie naszych dzieci. Na następne pytanie: z czego są zrobione grzebienie i spinki do włosów, mogły dzieci wymienić te same prawie materiały jak przy pytaniu 5-tym (guziki). Odpowiedzi były dość trafne. Dość duża ilość ujemnych ocen dzieci katowickich wynika stąd, że w miejsce wyrazu „róg“ posługiwały się wyrazem pochodzącym z języka niemieckiego: „z hornu“ (*das Horn*). U nich też mało znane są materiały jak celuloid i kauczuk. Jedna dziewczynka śląska twierdziła, że niektóre grzebienie są z „sierci od świń“. Widocznie pomieszała grzebień z szczoteczką do włosów. Terminem „bursztyn“ określiły dzieci raczej podobieństwo doń masy rogowej lub kauczukowej. Do zupełnie bezsensownych odpowiedzi zaliczyć można wyrazy, jak: farum (?), kamień czarny, ołów, gips. Tych jednak było mało.

Pytanie 13-te: czym są pokryte klawisze fortepianu, było dla dzieci również trudne. Wynika to nie tylko z braku określenia na kość słoniwą, celuloid lub masę, ale jest dowodem mylnego wyobrażenia wyglądu i wyrobu klawiszy fortepianowych. Dużo np. przypuszcza, że są one pomalowane farbą lub lakiem, politurowane lub pokryte glazurą, kamieniem, emalią, szkliwem itp. Podobieństwo kości słoniowej powoduje asocjację całego szeregu podobnych materiałów jak porcelany, marmuru, kafli, blachy, szkła, kości lwa i dziecko nie waha się bez namysłu głośno je nazwać nawet wtedy, kiedy są dla nas tak nielogiczne jak ołów, wyczyszczone drzewo, lakier, błonka, pokost. Tylko w jednym wypadku oświadczył chłopiec, że fortepianu lub pianina nie zna, aczkolwiek w tej samej szkole znajduje się ten instrument w sali muzycznej i w auli. Łatwo go też mógł zobaczyć w kilku oknach wystawowych.

Następne pytanie: z czego są zrobione dzwony, odnosiło się do przedmiotu, który dzieci widują bardzo rzadko. Sama nazwa dzwon jest wprawdzie dość często w użyciu, natomiast mniej często pojawia się określenie spiż albo bronz. Dlatego rzadko spotykamy je w zestawieniu odpowiedzi. Najczęściej dotyczyły one jakiegoś metalu lub dwu i więcej. Tylko przez oględne ocenianie testu uzyskałem kilkadziesiąt punktów. Do oryginalnych odpowiedzi można zaliczyć: „Dzwon Zygmunta jest ze złota i miedzi.“ „Wielkie dzwony są z żelaza“, „ze srebra połączanego złotem“, „z armat“. Zupełnie bezsensowne są odpowiedzi następujące: z „celeloidu“, kamieni. Uderza nas fakt, że dzieci w wielu wypadkach myślą, iż do masy, z której są lane dzwony, dodaje się złoto, srebro lub inne szlachetne metale. Widocznie zewnętrzny wygląd dzwonów kościelnych wprowa-

dził je w błąd. Ostatnie pytanie tej serii testów dotyczyło materiału, z którego się wyrabia liny, sznury, więc przedmioty codziennego użytku. Jak błędne są pojęcia dzieci pod tym względem wykazują odpowiedzi jak: z włosów, płótna, wełny, waty, skóry, drzewa, z papieru, kłosów, żelaza, rośliny, trawy morskiej, z łyka, nici, kwiatów, z gałęzi drzew, plonu, gumy, skóry, tektury, z korku. Podczas gdy u chłopców wszyscy starali się odpowiedzieć na zapytania, u dziewcząt w 12 wypadkach brakło odpowiedzi. Dzieci krakowskie rozwiązały test ten o wiele lepiej, niż dzieci katowickie.

Po szczegółowym rozpatrzeniu poszczególnych testów tej serii przystępuję obecnie do omówienia wyników ogólnych, przedstawionych w tabeli 5.

Tabela 5.

Ilość punktów otrzymanych z serii testów B (materiały) Descoeudres.

Katowice:

chłopcy	54	77	64	13	64	30	37	57	74	44	10	52	39	43	36	694
dziew.	25	60	56	8	44	30	32	51	61	43	15	34	16	37	36	548
razem	79	137	120	21	108	60	69	108	135	87	25	86	55	80	72	1242

Kraków:

chłopcy	80	91	90	53	82	79	75	83	96	86	45	80	56	52	72	1120
dziew.	82	89	91	64	80	70	64	54	81	53	19	74	38	56	64	979
razem	162	180	181	117	162	149	139	137	177	139	64	154	94	108	136	2099

Już w poprzednich testach widoczna była przewaga dzieci krakowskich nad katowickimi. Tabela 5, zwłaszcza suma wyników, wyraża to w sposób najbardziej konkretny. Ilość punktów otrzymanych przez dzieci katowickie jest prawie o połowę mniejsza od ilości punktów dzieci Krakowa. Chłopcy przewyższają dziewczęta w obydwu grupach. Dzieci szkół katowickich osiągnęły przeciętnie 12 punktów, dzieci szkół krakowskich 200. Pierwsze w jednym wypadku posiadają 24 punkty jako wynik maksymalny i 3 punkty w dwu wypadkach jako wynik minimalny, ostatnie mają w trzech wypadkach 30 i w jednym wypadku 7 punktów jako wyniki maksymalne i minimalne. Wyraźnie widzimy to na poniższym schemacie.

Tabela 6.

Krańcowe wyniki otrzymane przy serii testów B w punktach.

Katowice:	chłopcy	694	23	6	13,88
	dziewczęta	548	24	3	10,96
	razem	1242	—	—	12,42
Kraków:	chłopcy	1120	30	10	22,4
	dziewczęta	979	26	7	19,78
	razem	2099	—	—	20,99

Ilość punktów otrzymanych z serii testów „B” nie zawsze zgadza się ze stopniem znajomości nazw materiałów, gdyż

Procentowa ilość braków odpowiedzi w stosunku do błędnych odpowiedzi przedstawia się następująco: U chłopców katowickich 2,63%, u dziewcząt 16,05%, razem 18,68%; u chłopców krakowskich 3,87%, u dziewcząt 9,42%, razem 13,29%.

Porównując wyniki testów serii A i testów serii B, można łatwo stwierdzić, że dzieci lepiej orientują się w nazwach zawodów, niż materiałów. Testy B były dla nich trudniejsze. Jak w testach A tak i w testach B występują pewne różnice środowiskowe. Tak np. dzieci katowickie znają materiały, które dla dzieci krakowskich były mniej znane i odwrotnie. Na ogół można powiedzieć, że wiele dzieci w tym wieku zbyt naiwnie tłumaczy sobie różne zjawiska, co uwydatniły stosunkowo liczne odpowiedzi nieścisłe, czasem niedorzeczne. Rzadziej niż w poprzednich testach spotkałem się z nowotworami językowymi dziecka.

III. Seria testów „C” *Descoeudres* odnosi się do nazw kolorów. Materiał badania stanowiły kolorowe skrawki papieru naklejone na białym kartonie oraz dwie widokówki, przedstawiające ludzi z wyraźnie uwydatnionym kolorem włosów. Papiery kolorowe były niebłyszczące,¹³⁾ z wyjątkiem złotego i srebrnego. Pytałem, jakie kolory widzisz na kartce, jaki jest kolor włosów tego chłopczyka, tej dziewczynki? Dzieci po przypatrzeniu się kolorom wymienili nazwy, które obejmowały następujące kolory:

1. złoty (138 — bronz złoty),
2. srebrny (137 bronz srebrny),
3. pomarańczowy (124 anil pomar.),
4. liliowy,
5. karmin — ciemno-czerwony (140 karmin I.),
6. jasno-niebieski (błękit kob. 38),
7. włosy blond,
8. włosy rude,
9. kremowy (152 biel kremaska — kadm. ciemn.).

W razie mylnego określenia, zwracałem się do dziecka z zapytaniem: „co to za kolor?“, pokazując poszczególne papiery. W miejsce piaskowego koloru (*beige*) wstawiłem jasno-niebieski, ponieważ język polski nie posiada osobnego terminu na tę barwę i z góry możnaby przypuszczać, że 10-letnie dzieci nie dadzą odpowiedniego określenia barwy *beige*. W ocenie odpowiedzi uwzględniłem, jak w poprzednich testach, różne podobne nazwy kolorów. Trzeba zaznaczyć, że tabelę barw

¹³⁾ Wydane przez firmę: Iskra i Karmański w Krakowie. Wzory barw L. dr. 28-1932 2.500 służyły mi za podstawę przy wyborze kolorowych papierów. Odpowiadały mianowicie numerom podanym (przy każdym wyżej wymienionym kolorze).

znajdujemy u Descoeudres już w testach językowych dla dzieci od 2 do 7 lat. W grę wchodziły następujące kolory: czarny, czerwony, biały, zielony, różowy, żółty, niebieski, brązowy, fioletowy, popielaty. Przed podaniem wyników zajmę się omówieniem poszczególnych testów tej serii.

Kolor złoty i srebrny został u niektórych dzieci zamieniony. Zdarzały się też określenia jak brązowy, jasnobrunatny, szary, biały, siwy, zielony. Na ogół przeważna część dzieci katowickich i krakowskich rozwiązała test I i II dobrze. Lepsze wyniki osiągnęły dziewczęta. Kolor pomarańczowy określały różnie, przeważnie w rozmaitych odcieniach. Począwszy od barwy czerwonej, ceglastej, różowej, poprzez brunatną, jasnobrązową, a skończywszy na żółtej, cytrynowej, żółtawej — podawały dzieci całą skalę barw więcej lub mniej zbliżonych do pomarańczowego koloru. Zdarzały się i słowa jak fioletowy, ceglasty, seledynowy, taki jak apelzyna (*die Aptelsine*). Ze względu na swoisty wygląd tego koloru, uznałem tylko nazwę „pomarańczowy“ za prawidłowe określenie. Dziwi nas, że chłopcy katowiccy mało znają barwę pomarańczową, nawet i spośród dziewcząt połowa dała mylne odpowiedzi. Kolor liliowy lub lila został przeważnie określony jako jasno- albo słabo fioletowy. Nadto popełniały dzieci szereg błędów przy wymawianiu liliowy lub fioletowy, jak np. lilowy, filiotowy, filetowy, fieltowy, fiolotowy. Próbowaly też podać odcień barwy przez słowa: jasno-, biało-, słabo-, ciemno-, lekko-, bladofioletowy czy liliowy. Niektóre dzieci uważały liliowy kolor za jasnoniebieski, modry, jasnobrązowy, szafirowy, granatowy, zielony, ciemnawy, różowy, niebieski.¹⁴⁾ Podczas gdy u dzieci katowickich dziewczęta lepiej znały kolory, u dzieci krakowskich nie zaznacza się przewaga nad chłopcami. Pojawiała się też nazwa kolor śliwkowy. Aby dzieciom ułatwić nazywanie kolorów, umieściłem obok koloru lila, kolor ciemnofioletowy. Do poprawnych odpowiedzi zaliczyłem więc i kolor jasnofioletowy, natomiast odrzuciłem fioletowy i różowy, gdyż kolor pokazany był wyraźnie lila-niebieskie, a nie czerwony.

Test piąty wchodził właśnie w skład testów 10-ciu kolorów przeznaczonych dla dzieci młodszych i według Descoeudres stosowany w 3-cim r. ż. U nich jednak nie ma żadnej różnicy między ciemniejszym a jaśniejszym kolorem. Stopień nasycenia barw jest dla nich obojętny. Przy tescie 5-tym chodziło o określenie koloru „karmin“,¹⁵⁾ a przynajmniej o poda-

¹⁴⁾ Lila to kolor powstający z fioletowego koloru, który się miesza silnie z białym. Istnieje on jako lila czerwony i lila niebieski. (Słownik francusko-polski, P. Kalina, Warszawa, I cz.).

¹⁵⁾ Karmin powstaje z koloru czerwonego i z lekkiej domieszki niebieskiego.

nie przez dzieci odcienia czerwieni. Dlatego uważałem za pełnowartościową odpowiedź prócz karminu i określenie „ciemnowiśniowy“, krwawoczerwony, za półpoprawną czerwony, zaś inne określenia za mylne. Tylko jeden chłopiec podał nazwę „karmin“, reszta badanych określała kolor pokazany wyrazem „czerwony“. Oryginalny był termin „ciemnoburaczkowy“, „wiśniowoczerwony“, natomiast „różowy“ jest zupełnie chybiony. Dzieci katowickie mniej zwracały uwagę na stopień jasności, aniżeli krakowskie. U ostatnich zaś znajdujemy prawie 10% odpowiedzi mylnych. Podczas gdy przy kolorze karmin uwydatniona była ciemność, chodziło przy następnym tescie o jasność, a mianowicie o jasnoniebieski lub błękitny.

Wszystkie nazwy kolorów, odnoszące się do ciemniejszego koloru od błękitu były mylne. Najwięcej określeń podali chłopcy katowiccy; u nich niebieski kolor jest nieraz zielony, brązowy, brumatny i jasny. Dziewczeta lepiej orientowały się w nazwach. Najlepsze rozwiązania testów wykazują dziewczeta krakowskie, gdzie tylko jedna podała niewłaściwy termin.

Określenie koloru włosów jest rzeczą trudną, zwłaszcza dla dzieci, u których w tym wieku brak terminu na nazwanie zasadniczych kolorów, a tym bardziej na różnorodne odcienia włosów. Dlatego też ocena odpowiedzi testów VII i VIII jest pobłażliwa. Tak dzieciom katowickim jak i wielu krakowskim obce były określenia i na inne kolory włosów, jak wykazały dodatkowe pytania. Nie знаły bowiem wyrazów szatynka, blondynka, brunetka, ruda, którymi to wyrazami określamy zabarwienie włosów, a o ile znały, to często stosowały je fałszywie. Trudno im było czasem powiedzieć, jaki kolor mają ich włosy. Abstrahując od faktu, że włosy nasze, zależnie od oświetlenia, tła, pory dnia, refleksu światła, słońca upodabniają się do koloru otoczenia, poznajemy jednak te zasadnicze ich barwy i w przybliżeniu powinny być podane przez dzieci. Uwzględniłem te trudności i wybrałem takie kolory włosów, które najłatwiej można poznać, a mianowicie rude i blond (u Descoeudres szatyn). Barwa włosów osób przedstawionych na widokówkach była wyraźnie widoczna. Jak z odpowiedzi na 7-me pytanie wynika, rzadko używały dzieci katowickie wyrazu „rude“, podczas gdy dzieci krakowskie wyraz ten dość często stosowały. Poza tym określono rude włosy jako czerwone, brązowe, kasztanowe, brumatne itp. Nie zabrakło i zupełnie złych odpowiedzi, jak siwe, czarne, jasnożółte, ciemne, szare, białoczarne, czekoladowe.

Jeszcze więcej odpowiedzi różnych otrzymałem na następne pytanie, dotyczące włosów blond lub jasnych. Dzieci poda-

wały przeważnie blond, jasne, żółtawe, złote, srebrne, szare, białe, siwe, brązowe, czerwone. Troje dzieci krakowskich myliło się przy nazwaniu kolorów, zamiast blondynka mówiły brunetka. Na ogół jednak wypadł test VIII lepiej niż test VII. Ostatni test był dla dzieci najtrudniejszy. Termin „kremowy” jest dla dzieci katowickich prawie nieznan, natomiast więcej używany przez dzieci krakowskie. Dużo widziało rzeczy w kolorze kremowym kolor biały w różnych odcieniach. W jednym wypadku różowy, pstrokaty. Ponieważ jednak kolor kremowy powstaje z koloru żółtego, nie uwzględniłem odpowiedzi, która by nie zawierała wspomnianego koloru.

Podane w tabeli wyniki uwydatniają przewagę dzieci krakowskich nad dziećmi katowickimi, oraz przewagę dziewcząt nad chłopcami. Wiadomo, że dziewczęta więcej interesują się barwami, częściej używają określeń na barwy przy robieniu różnych robótek, rysunków, przy szyciu i w zabawie. Oznaczają się też według zdania psychologów większą wrażliwością na kolory i większym poczuciem piękna.

Tab. 8.

Ilość punktów otrzymanych z serii testów C (kolory).											
nr testu		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Razem
Katowice	dziewcz.	73	71	20	23	77	55	53	72	16	460
	chłopcy	92	87	56	62	79	80	52	71	28	607
	razem	165	158	76	85	156	135	105	143	44	1067
Kraków	chłopcy	91	90	84	80	84	93	63	78	50	713
	dziewcz.	94	94	80	73	89	98	75	77	58	738
	razem	185	184	164	153	173	191	138	155	108	1451

Do najbardziej popularnych wśród dzieci kolorów należą, jak wykazały badania: niebieski, złoty, srebrny, czerwony. Mniej znane były: kremowy, liliowy, pomarańczowy. Jaskrawe i ciepłe barwy więcej je interesują od bladych, zbyt delikatnych. Z tego też powodu mało orientowały się w określeniu koloru włosów. To, co rzuca się im w oczy i nie wymaga dokładnego przypatrywania się, to, co łatwiej jest uchwytne dla lotnego umysłu i rozproszonej uwagi, to zatrzymuje się w ich pamięci. Żywy, wciąż zajęty czymś umysł dziecka 10-letniego, który nie ma jeszcze skłoności do zastanawiania się nad doznaniem wewnętrznymi, nie widzi lub nie chce widzieć subtelności w kolorach i odcieniach. Stąd też brak określenia. Zestawienie wyników ogólnych dotyczących barw wykazuje też pewne różnice i podobieństwa w nazywaniu kolorów w badanych przeze mnie dwóch środowiskach. (Tabela 9.)

Tab. 9.

Miejsce kolejności w nazywaniu barw:

K a t o w i c e

- 1 złoty
- 2 srebrny
- 3 ciemno czerwony
- 4 włosy rude
- 5 jasno niebieski
- 6 włosy blond
- 7 liliowy-fioletowy
- 8 pomarańczowy
- 9 kremowy

K r a k ó w

- 1 jasno niebieski
- 2 złoty
- 3 srebrny
- 4 ciemno czerwone
- 5 pomarańczowy
- 6 włosy rude
- 7 fioletowy-liliowy
- 8 włosy blond
- 9 kremowy.

Dzieci katowickie lepiej znały: złoty, srebrny, czerwony i kolory włosów. Dzieci krakowskie: niebieski, złoty, srebrny, czerwony, pomarańczowy. Do kolorów trudniejszych u obydwóch grup zaliczyć musimy liliowy, który zajmuje 7-me miejsce, kremowy stoi na ostatnim miejscu. Ciekawa jest również rozbieżność w nazywaniu kolorów u chłopców i dziewcząt katowickich, podczas gdy u dzieci krakowskich istnieje o wiele większa zgodność pod tym względem.

Tab. 10.

Miejsce kolejności w nazywaniu barw (seria testów C)

K a t o w i c e

chłopcy

dziewczęta

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1 ciemn. czerw. | 1 złoty |
| 2 złoty | 2 srebrny |
| 3 włosy rude | 3 jasno-nieb. |
| 4 srebrne | 4 ciem. czerw. |
| 5 niebieski | 5 włosy czerw. |
| 6 włosy blond | 6 liliowy-fiol. |
| 7 liliowy-fiol. | 7 pomarańcz. |
| 8 pomarańczowy | 8 włosy blond |
| 9 kremowy | 9 kremowy |

K r a k ó w

chłopcy

dziewczęta

- | | |
|-----------------|-------------------|
| 1 jasno-nieb. | 1 jasno-nieb. |
| 2 złoty | 2 złoty |
| 3 srebrne | 3 srebrne |
| 4 ciem. czerw. | 4 ciemn. czerw. |
| 5 pomarańcz. | 5 pomarańcz. |
| 6 liliowy-fiol. | 6 włosy czerw. ru |
| 7 włosy czerw. | 7 włosy blond |
| 8 włosy blond | 8 liliowy-fiol. |
| 9 kremowy | 9 kremowy |

Wśród dzieci katowickich kolor czerwony stawiają chłopcy na 1-szym miejscu, dziewczęta na czwartym, zaś liliowy, fioletowy i pomarańczowy zajmują wyższe miejsce w skali kolorów u dziewcząt aniżeli u chłopców. Nazwy barw u dzieci krakowskich zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt jednakowo podawane, małe odchylenia od kolejności istnieją tylko przy określaniu koloru włosów, oraz przy kolorze liliowym i fioletowym. Lepsze wyniki dzieci krakowskich uwydatniają się także w poszczególnych odpowiedziach. W 16-stu wypadkach spotykamy u nich największą ilość punktów możliwych do osiągnięcia, a mianowicie 18, najniższa wynosi 8, zaś średnia ilość punktów osiągniętych była 14.26, u chłopców — a 14.76 u dziewcząt. Gorzej przedstawia się sprawa u dzieci katowickich, za-

czynają od 0 punktów i tylko w dwu wypadkach dochodziły do 18, przy czym średnia ilość punktów wynosi u chłopców 9,2, u dziewcząt 12,14. (C. d. n.)

JADWIGA POPIELÓWNA.

Sprawozdanie ze Zjazdu Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli

Z powołaniem do życia nowego typu zakładów kształcenia nauczycieli, oraz pomnożeniem zakładów typu pedagogium istniejących od r. 1928, wyrosły zagadnienia, których omówienie i wspólne przemyślenie stało się głęboko odczută potrzebą nauczycieli pracujących w wyżej wymienionych zakładach. Toteż zwołany w dniu 30 października br. przez Zw. N. P. (Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli) Zjazd nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli, zgromadził w Warszawie licznych przedstawicieli pedagogów i liceów pedagogicznych.

„Polska rzeczywistość kulturalno-społeczna — mówił otwierając Zjazd *Doc. Albin Jakiel*, przewodniczący Wydz. Pedag. Z. N. P. — potrzebuje nauczycieli-wychowawców o duszy silnej, wierzących w jutro, pełnych ukochania zawodu, nauczycieli o szerokim horyzoncie myśli i sądzie jasnym, opartym na gruntownej wiedzy — ta rzeczywistość wyznacza też program obrad Zjazdu, które toczyć się będą wokoło zagadnienia: 1. należytego doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, 2. właściwych form przygotowania kandydatów do zawodu, wreszcie 3. warunków pracy początkującego nauczyciela decydujących o jego ustosunkowaniu się do pracy zawodowej.“

Po przywitaniu przedstawicieli władz państwowych, oraz ukonstytuowaniu się prezydium, raz jeszcze zabrał głos *Dr A. Jakiel*, referując stanowisko Z. N. P. wobec zagadnienia kształcenia nauczycieli.

Już Wielki Sejm nauczycielski, obradujący w kwietniu 1919 r. w Warszawie, zastanawiał się nad formami, jakie przybrać winno kształcenie kandydatów do zawodu w nowej Polsce i wysunął żądanie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w uczelniach na poziomie szkół wyższych. Pytanie, jak przygotować nauczyciela do należytego zrozumienia zadań społecznych, jakie go czekają i są nakazem chwili obecnej, rzucane było z kolei na kongresach i zjazdach następnych. Z rozważań i dyskusji nad tymi problemami wyłoniło się szeregi projektów, jak plan kształcenia nauczycieli na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów, projekt instytutu pedagogicznego związanego z uniwersytetem, wreszcie postulat 3-letniego instytutu pedagogicznego po pełnej szkole średniej.

Przy tym postulacie, częściowo realizowanym przez rozbudowę 2-letnich pedagogików stoi Związek jeszcze i dziś, choć w myśl ustawy o ustroju szkolnictwa powołano do życia zakłady o typie szkoły średniej — licea pedagogiczne.

Najwyższą troską przejmują Z. N. P. sprawa rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wysokie taksy administracyjne w gimnazjach i liceach ogólnokształcących nie pozwalają młodzieży z warstw ludowych dotrzeć do zakładów kształcenia nauczycieli, do tego złe warunki uposażeniowe nauczyciela i niskie jego stanowisko społeczne zniechęcają młodzież, zwłaszcza męską, do zawodu. Dostają się doń jednostki, które nie związane ze wsią, z jej kulturą i współczesnym jej ruchem emancypacyjnym mogą podważyć znaczenie zawodu i zwichnąć jego funkcję społeczną.

Pogarsza jeszcze ten stan rzeczy młody wiek kandydata kształcącego się w Liceum, który uniemożliwia głębsze zrozumienie zagadnień kulturalno-oświatowych.

Z kolei *Dr M. Librachowa*, w opartym na bogatym materiale obserwacyjnym i statystycznym referacie, dała próbę charakterystyki młodzieży Państwowego Pedagogium w Warszawie. Młodzież ta w 30% pochodzi z samej Warszawy, w 45% z miast i miasteczek prowincjonalnych, w 25% ze wsi. Stanowisko społeczne rodziców słuchaczy jest bardzo różnorodne. Wśród nich 30% stanowią urzędnicy, 14,7% rolnicy, 14,2% kupcy, 12,9% nauczyciele, 12,3% robotnicy, 7% rzemieślnicy, 7% wolne zawody.

Skala wieku słuchaczy jest szeroka, gdyż waha się między 17-tym a 30-tym r. życia. W 45% wynosi 19—20 lat, 49% młodzieży wstąpiło do Pedagogium od razu po ukończeniu szkoły średniej, 16% po roku, reszta po krótszej lub dłuższej przerwie, która w skrajnym wypadku wynosiła lat 10. Przerwa ta wypełniona była bądź pracą zarobkową, bądź samokształceniem, studiami na uniwersytecie, czy też pracą społeczną. Dla wielu był to okres zetknięcia się z twardą rzeczywistością życia, gorzkiej walki z losem. W niejedynej wyrobiła ona odwagę i poczucie odpowiedzialności, niejedynej natomiast napełniła goryczą i nacechowała przygnębieniem. Nabyta w tym okresie postawa życiowa nie zawsze nagiąć się umie i dostosować do warunków i wymagań systematycznej pracy.

Nie poprawia się bynajmniej los młodzieży po wstąpieniu na Pedagogium. W 62% zmuszona jest ona do pracy zarobkowej, by zdobyć środki na własne utrzymanie, a często by do tego jeszcze dopomóc rodzicom, lub młodszemu rodzeństwu.

Jeśli się zważy, że ta praca zarobkowa wynosi przeciętnie 3—4 godz. dziennie, łatwo zrozumieć, jak ujemnie odbić się muszą te ciężkie warunki życia młodzieży na jej zdrowotnym stanie, na poziomie pracy naukowej; a także jak dalece wpływają na urobienie jej psychiki. Toteż nietrudno zaobserwować u większości słu-

chaczy pewne zatroskanie i przygnębienie, brak polotu i zapału oraz głębszego zainteresowania się problemami społecznymi czy intelektualnymi.

Natomiast do zagadnień związanych z praktyką szkolną młodzież ustosunkowuje się bardzo żywo, a w czasie dwuletnich studiów osiąga wysoki poziom rozwoju umysłowego.

Prelegentka przestrzega przed pośpiesznym uogólnieniem wniosków wypływających z nakreślonego przez nią obrazu, wobec stosunkowo niewielkiej liczby młodzieży studiującej na Pedagogium warszawskim (112 os. w br.), oraz wobec faktu, że w 89% jest to młodzież żeńska.

W referacie „Nauki pedagogiczne jako czynnik kształtowania osobowości nauczyciela” *Dyr. H. Rowid* zestawia naczelné wyniki badań nad idealną strukturą osobowości nauczyciela, oraz podkreśla przemiany jakim uległy metody badań tejże struktury. Materiał zebrany bądź dedukcyjną bądź indukcyjną drogą ostatnio uzupełniony został wypowiedziami samej młodzieży na temat idealnego wychowawcy.

Zdaniem prelegenta struktura osobowości nauczyciela w umyśle wychowanka rozwija się stopniowo, w zależności od wieku, a tym samym przeobrażeń, jakim ulega psychika dziecka. O procesie tym poinformować nas może spełniająca wszystkie warunki metody naukowej — ankietę.

U dzieci w wieku 8—10 lat struktura, o której mowa, jest mało różnicowana. „Dobry”, nieco później „cierpliwy” i „sprawiedliwy” to niemal jedyne cechy wymieniane przez dzieci w tym okresie. Stopniowo nie tylko wzrasta ilość wymienianych cech, ale też coraz częściej dotyczą one głębszych wartości ludzkich. Młodzież ceni w wychowawcy bezstronność, takt, szeroki horyzont myśli, gruntowną wiedzę itd., razi ją natomiast miernota umysłowa, zgorzkniałość i oschły do niej stosunek. Na ogół wyniki tych badań zgodne są z wynikami badań metod poprzednich.

Z kolei zajął się prelegent genezą zainteresowań i zdolności wychowawczych, oraz ich rozwojem u młodzieży, która obrawszy zawód nauczycielski doń się przygotowuje. Zdaniem jego zainteresowania dydaktyczne budzą się wcześniej od właściwych pedagogicznych, a to najczęściej w związku z zajęciami korepetytorskimi młodzieży. Budzi się więc zdolność zainteresowania dziecka, zjawiają się pomysły dydaktyczne, pojawia się radość i zadowolenie na widok skuteczności wysiłków. Natomiast zainteresowania pedagogiczne są u dojrzewającej młodzieży raczej przelotne. Około 17-go roku życia nie ma jeszcze głębszego zrozumienia tego rodzaju zagadnień, co się tłumaczy tym, iż młodzieży sama przeżywa wówczas okres tworzenia własnej osobowości i pracą tą jest całkowicie pochłonięta.

Właściwe zainteresowania kwestiami wychowawczymi rozwijać się mogą dopiero na podstawie głębszej kultury umysłowej,

a dojrzyć jedynie w atmosferze, choćby w pewnej mierze ustalonego światopoglądu.

W procesie kształtowania wartości zawodowych nauki pedagogiczne w zakładach kształcenia nauczycieli odgrywają ważną rolę. W ankiecie przeprowadzonej w państw. pedagogium w Krakowie młodzież stwierdza wyraźny wpływ tych nauk na rozszerzenie jej poglądów, a zarazem ich krystalizację, oraz na wyrobienie zamiłowania do zawodu, mówi o głębokich przeobrażeniach, jakim uległa jej osobowość w tym kierunku, podkreśla przy tym rolę wykładowcy oraz metod pracy przezeń stosowanych.

W naukach pedagogicznych — kończy prelegent — zakłęte są bezmierne wartości, ale oddziaływanie ich zależy od umiejętności z jaką nauczyciel wartości te zaktywizuje. W świetle tych rozważań urasta problem szkolenia nauczycieli, przygotowujących młodzież do zawodu, do problemu pierwszorzędnej wagi.

Ostatni z kolei referat *Dra St. Skrzyszewskiego* z Krakowa poruszył szereg ważnych zagadnień, dotyczących dydaktyki jako przedmiotu w zakładach kształcenia nauczycieli.

Planowanie pracy dydaktycznej — zdaniem prelegenta — powinno w większej niż dotychczas mierze uwzględniać rzeczywistość szkolną, tj. aktualne potrzeby dydaktyczne nauczyciela pracującego, które to potrzeby korzystnym by było naukową metodą opracować. Wiele korzyści dać może już choćby pobieżna obserwacja stosunku czynnego nauczyciela do literatury metodyczno-dydaktycznej. Dr Skrzyszewski rozróżnia tu szereg typowych form tego stosunku: 1. lekceważenie tego rodzaju literatury przez nauczycieli-specjalistów, uznających za jedynie ważne rzeczowe przygotowanie w zakresie specjalnego przedmiotu, 2. gorączkowe chwytywanie gotowych wzorów, wskazówek i przepisów, podawanych w szeregu dzieł z zakresu metodyki poszczególnych przedmiotów, 3. docenianie literatury metodycznej przez kierowników praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli, jednakże tylko w zakresie prac teoretycznych, wreszcie 4. stosunek obojętny tzw. nauczycieli „z Bożej łaski“, którzy ani tej literatury nie szukają, ani też w ogóle nie odczuwają jej potrzeby. Żadna z wyżej wymienionych nie jest właściwą formą stosunku do prac z zakresu metodyki.

Te obserwacje prowadzą nas do krytycznych rozważań na temat aktualnej naszej literatury dydaktycznej i do szukania w niewłaściwym powiązaniu zagadnień teoretycznych z praktycznymi przyczyny wyżej wymienionego stanu rzeczy.

Badanie rzeczywistości szkolnej prowadzi nas dalej, zdaniem prelegenta, do rozróżnienia szeregu typów pracy nauczyciela z punktu widzenia samodzielnego do niej stosunku oraz do stwierdzenia, iż między szablonem a twórczością w tym zakresie istnieje wiele stopni pośrednich. Toteż błędem byłoby twierdzić, iż praca

nauczyciela jest albo twórcza, a tym samym godna pochwały, albo odtwórcza, a więc bez wartości. Przeciwnie w interesie szkoły i dziecka jej powierzonego nie można usprawiedliwiać twórczej pracy nauczyciela, który nie przeszedł przez stadium stosowania wypracowanych metod nauczania, a zmuszanie ludzi do twórczości jest takim samym nieporozumieniem, jak zmuszanie do trzymania się szablonu. Zasada ta wskazuje drogę postępowania nauczycielowi metodyki, każąc mu przeprowadzić uczniów od trudności postawienia problemu, poprzez omówienie typowych rozwiązań, aż do przeprowadzenia lekcji na dany temat. Kandydat opuszczając swój zakład powinien wchodzić w swój zawód ze świadomością, że istnieją typowe formy rozwiązań określonych sytuacji, oraz uczulony na granice, w których opracowane sposoby postępowania mają swe zastosowanie.

W godzinach popołudniowych rozwinęła się żywa, kilkogodzinna dyskusja, w której zagadnienia poruszane przez prelegentów w referatach zeszły raczej na plan dalszy, wobec najaktualniejszego problemu dwutorowości w kształceniu nauczycieli, świeżo wyrosłego z realizacji ustawy o ustroju szkolnictwa.

Głosy większości uczestników dyskusji nacechowane były głęboką troską o poziom umysłowy i kulturalny przyszłego absolwenta liceum pedagogicznego, niepokojem, czy sprostą on odpowiedzialnemu zadaniu tworzenia polskiej kultury. Pytano jak ukształtują się pod względem organizacyjnym i towarzyskim stosunki w zawodzie, którego członkowie mając to samo zadanie do spełnienia w społeczeństwie, w różnym stopniu ku temu posiadać będą kwalifikacje.

Pytano dalej, czy dając wielkiemu odłamowi nauczycielstwa wykształcenie średnie nie stwarzamy tym samym w jego świadomości poczucia niższości i mniejszej wartości w odniesieniu do kolegów z wyższymi studiami, z którymi niezawodnie niejednokrotnie współpracować będzie na jednej placówce. Z bólem stwierdzono, iż dążenie zarówno Związku, jak i samego nauczycielstwa do podniesienia stanowiska społecznego nauczyciela i wzmożenia jego roli we współczesnym życiu kulturalnym, u samych podstaw podcięte zostało przez stworzenie zakładów o typie szkół średnich.

Zakłady te są już konkretną rzeczywistością. Przesądzanie wyników ich pracy byłoby przedwczesne, nauczyciele w nich zatrudnieni pracować muszą i będą z wiarą w skuteczność swych wysiłków. W dyskusji nie brakło głosów (Dyr. W. *Dzierzbicka*, Warszawa, Dyr. *Somorowski*, Łowicz) oceniających materiał uczniowski Liceum za dobry i podatny, a dotychczasowy osiągi pracy za zadowalający, a nawet ponadprzeciętny. Do niektórych zakładów omawianego typu dopływ kandydatów spośród szeregów młodzieży wiejskiej jest znaczny, do takich należy Liceum pedagogiczne w Łowiczu.

Niemniej konieczność wyższego wykształcenia nauczyciela różnorodnie oświeclana i uzasadniana w dyskusji uznaną została przez ogół uczestników Zjazdu za postulat, do którego urzeczywistnienia zgodnie dążyć będą.

Szczególnie dobitnie podkreślali w dyskusji to stanowisko Dr *Librachowa* (Warszawa), Dyr. *Hellman* (Lublin), Dyr. *Śpiewak* (Kielce), Dyr. *Syska* (Tarnowskie Góry), Dyr. *Rowid* i Dr *Skrzeszewski* z Krakowa.

Poza naczelnym wymienionym zagadnieniem poruszono w dyskusji szereg aktualnych spraw, jak projekt pisma o charakterze organizacyjnym dla młodzieży pedagogów i liceów pedagogicznych, konieczności opieki nad bezrobotnymi absolwentami zakładów kształcenia nauczycieli, wreszcie sprawę uposażenia nauczycieli szkół ćwiczeń, którą omówiła Dyr. *W. Dzierzbicka*. Niskie uposażenie tychże nauczycieli, oraz ograniczona liczba etatów przewidziana dla szkół ćwiczeń nie pozwala im zatrudnić sił doświadczonych, pracowników wybitnych, oddających swą wiedzę i doświadczenie na usługi zakładu. Już dziś ten stan rzeczy odbija się katastrofalnie na poziomie praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli, a w przyszłości niechybnie spaczy rolę szkół ćwiczeń w przygotowaniu kandydata do zawodu.

Żywe uznanie z jakim spotkały się wywody powyższe wśród uczestników Zjazdu, świadczy o wielkiej wadze poruszonego zagadnienia oraz o dających się już powszechnie wyraźnie odczuwać niedomaganiach na terenie szkół ćwiczeń. Zarząd Gł. Z. N. P. wystąpi do Ministerstwa W. R. i O. P. z memoriałem, w którym zawarte będą zasadnicze postulaty i wnioski, jakie się wyłoniły w referatach i dyskusji na Zjeździe, poświęconym problemowi ustroju zakładów kształcenia nauczycieli.

Recenzja

Józef Feldman. *Bismark a Polska*. Katowice 1938. Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, str. 451.

W szeregu wielkich przeciwników Polski nad Sprawą postać Bismarka wybiła się na plan pierwszy i zacieżyła złowrogo nad dziejami narodu polskiego. Fakt, że działalność jego przypadła na czasy największego wzrostu potęgi Niemiec, że poprzedziła ona okres największego ucisku polskości w zaborze niemieckim, że wreszcie niecałe półwieku dopiero oddziela nas od jego epoki, sprawia, że postać ta urosła w oczach naszych do znaczenia symbolu, przysłaniając swym cieniem poprzedników swoich, Fryderyka II-go, Wielkiego Elektora i innych. Koło postaci tej urosła szybko po tej i tamtej stronie barykady legenda, zniekształcająca na wskutek uwielbienia lub nienawiści rysy tego wielkiego Prusaka. Czas był też najwyższy, by powołane pióro historyka zajęło

się rozróżnieniem, co w tej legendzie jest prawdy a co jest wytworem fantazji.

Zadania tego podjął się prof. Feldman, dając oparte na podstawie skrupulatnych poszukiwań po różnych archiwach, wielkie, 400-stronnicowe dzieło o stosunku Bismarka do Polski.

Prof. Feldman przedstawiał już swój pogląd na tę kwestię wcześniej w szeregu ciekawych studiów, ogłaszanych w Przeglądzie Współczesnym, Przeglądzie Powszechnym i Kwartalniku Historycznym. Przeciwwstawił on się tam popularnemu zdaniu upatrującemu w Bismarku największego i zaprzysiężonego wroga polskości. Tezę tę, nawiązującą do zdania znakomitego historyka Hansa Delbrücka wyłożył autor obecnie szczegółowo, opierając ją na bogatej podbudowie źródłowej. Według niej odnosił się Bismark do sprawy polskiej przede wszystkim jako do zagadnienia politycznego, a tylko do pewnego stopnia ulegał prądom nacjonalistycznym, dochodzącym w drugiej połowie XIX w. w Niemczech do głosu.

Udowodnieniu tej tezy poświęcona jest znaczna część tego ze wszechmiar ciekawego studium. Przedstawiwszy wpierw poglądy poprzedników Bismarka na sprawę polską i wykazawszy u nich podobne nastawienie, przechodzi autor potem skrupulatnie ustosunkowanie się Bismarka do Polski od pierwszego momentu zetknięcia się z nią jako z zagadnieniem tj. od wiosny ludów aż do ustąpienia z kanclerstwa, a nawet do jego śmierci.

Omówiono tu poza stanowiskiem Bismarka wobec wolnościowych dążeń Polaków w 1848 r. podziemną walkę Bismarka z Wielopolskim w Petersburgu, ustosunkowanie się jego do zagadnienia polskiego w czasie jednoczenia Niemiec, walkę kulturalną, wreszcie rozpoczęcie w ostatnich latach jego działalności eksterminacyjnej walki z Polakami. Autor stwierdza wszędzie, że mimo chwilowych odruchów uczuciowej niechęci do Polaków Bismark gotów był pozostawić w spokoju Polaków, byle by zrezygnowali z marzeń o odzyskaniu niepodległości. Widział bowiem Bismark z całą bystrością trzeźwego polityka, że niepodległa Polska będzie musiała wyciągnąć ręce po Pomorze i Gdańsk a tym samym doprowadzi do rozbicia jedności starej monarchii Pruskiej. Pogląd taki na tę sprawę sformułował już w roku 1848-ym. „Rozwój narodowy polskiego żywiołu w Poznańskim nie może mieć innego rozsądnego celu, jak przygotowanie odbudowy niepodległego państwa polskiego — pisał wtedy. — Można nosić się z zamiarem wskrzeszenia Polski w szczuplejszych rozmiarach, tak, iż Prusy oddadzą temu nowemu państwu tylko zdecydowanie polską część Wielkiego Księstwa Poznańskiego. W tym wypadku tylko ten kto zupełnie nie zna Polaków, może żywić wątpliwość, że pozostaną oni naszymi przysięgłymi wrogami, dopóki nie zdobędą na nas ujść Wisły, poza tym każdą mówiącą po polsku wioskę w Prusach Zachodnich i Wschodnich, Pomorze i Śląsk“.

Jak dalece sprawa Polska była dla Bismarka zagadnieniem politycznym dowodzi wreszcie i to, że jakkolwiek zdawał sobie sprawę z niebezpieczeństwa, płynącego dla Prus ze wskrzeszenia Polski, gotów był w momentach groźnych dla państwa sięgnąć do tego ryzykownego środka, byle ocalić Prusy od większego niebezpieczeństwa. To też szereg razy w ciągu swej kariery nie tylko zastanawiał się nad tą możliwością, ale nawet próbował przygotować teren pod nią. Nawet w momencie najostrzejszej walki z Polskością, w roku 1887, nie wyrzeka się tej koncepcji, stwierdzając wobec Crispiëgo, że Prusy są w możności poważnego zaszachowania Rosji sprawą polską. („Jeżeli pomożemy trochę Polakom do urządzenia powstania — mówi wtedy — będą mogli wyzwoić się i stworzyć państwo z arcyksięciem na czele.“)

Zgodnie też z taką koncepcją nawet w momentach najostrzejszej walki z Polakami, mianowicie w okresie rugów i komisji kolonizacyjnej, dostrzega autor, nie przeocząc zresztą wpływów rozbudzonego nacjonalizmu, u podstaw działalności Bismarka motywy polityczne. Tak więc rugi przypisuje autor przede wszystkim chęci przekonania Rosji w momencie naprężenia stosunków między nią a Austrią, że Prusy nie myślą o akcji przeciw niej. Gdy zaś niespodziewane wystąpienie parlamentu przeciw temu posunięciu Bismarka mogło być zrozumiane nad Nową jako manifestacja przeciw filorosyjskiej polityce Bismarka, ten pośpieszył zatrzeć to wrażenie ustawą o Komisji kolonizacyjnej. „Proszę nie przeoczać — mówił wtedy do posła Kardorffa — że chodzi tu o sprawę wkraczającą w obręb naszej polityki zagranicznej. Klęska, jaką Polacy, centrum i lewica zgotowali rządowi Rzeszy w sprawie polskiej, wywarła silne wrażenie za granicą i utrudniła znacznie nasz stosunek do niejednego z sąsiadów postronnych. Za tę klęskę trzeba mi świetnego zadośćuczynienia“. Że Bismarkowi mimo całej niechęci do Polaków nie szło w tym momencie o walkę z całym narodem polskim świadczy i ten fakt, że z ziemi nabytej w ten sposób chciał tworzyć domeny państwowe a przeciwny był osadzaniu na niej chłopów niemieckich i ustąpił dopiero pod naciskiem stronnictwa liberalnego. Stanowisko Bismarka, tak różne od nastawienia nacjonalistów, którzy widzieli wroga w całym narodzie łączy się ściśle z zasadniczym poglądem jego na sprawę polską. Bismark bowiem zgodnie z poprzednikami swymi rozróżniał w społeczeństwie polskim dwie warstwy. „W Polsce istnieją dwa narody — mówił — szlachta i włościanstwo. Pierwszy jest niespokojny, skory do rozruchów; drugi spokojny, pracowity, trzeźwy.“ Dopiero pod sam koniec życia swego ujrzał się Bismark zmuszonym do rewizji swych poglądów i uznania Polaków za jeden naród.

Wysunęliśmy tu na pierwszy plan naczelne zagadnienie książki. W długim szeregu wymienionych wyżej, pozostałych kwestji bodaj czy najciekawszą jest sprawa ustosunkowania się

Bismarka do zagadnienia polskiego w czasie powstania styczniowego. Z obszernego rozdziału (liczącego blisko 100. stron), omawiającego to zagadnienie dowiadujemy się jak dalece nieprzemysłanym i nieostrożnym posunięciem Bismarka było zawarcie przez niego słynnej konwencji Alvenslebena. Jak ten układ, niezatwierdzony zresztą omal nie doprowadził do wojny europejskiej i jak Bismark ujrzał się zmuszonym własnymi rękoma niszczyć swe dzieło i wypierać się swych zamiarów wobec zagranicy. Rozdział ten interesujący w najwyższym stopniu mieści wreszcie niezwykle ciekawe omówienie stanowiska państw innych wobec powstania styczniowego

Już pobieżne te uwagi mogą przekonać, ile ciekawej treści mieści się w tej książce. Autor jednak nie ograniczył się do właściwego tematu, ale poprzedził go świetnym omówieniem stosunków polsko-pruskich na przestrzeni dziejów. I tu przeciwstawia się autor utartemu zdaniu, kładącemu u podstaw antagonizmu polsko-pruskiego zasadniczą na bazie narodowo-rasowej opartą postawę obu narodów. Autor przytacza szereg argumentów świadczących przeciw tej tezie, istotę zaś antagonizmu obu narodów widzi w ukształtowaniu politycznym terytoriów obu państw, sprawiającym, że geopolityczne tendencje obu narodów krzyżowały się ze sobą. Przeciwno takiemu pojmowaniu istoty tego antagonizmu podniesiono już pewne zastrzeżenia i nie sądzimy by całkiem niesłusznie. Nie jesteśmy zwolennikami teorii o wiecznych i dziedzicznych wrogach i zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, że trudno mówić o uczuciach nacjonalistycznych wcześniej niż w XIX-ym wieku, niemniej wydaje nam się, że sprowadzenie tego antagonizmu tylko, albo nawet przede wszystkim do zagadnień geopolitycznych byłoby pewnym uproszczeniem kwestii. Zbyt dużo argumentów da się przytoczyć na to, że jednak już od końca średniowiecza występuje, co prawda zrazu sporadycznie, potem coraz częściej po obu stronach nie tylko poczucie odrębności, ale i stąd płynąca niechęć i uprzedzenie wzajemne. Niechęć płynąca stąd, że jednak w charakterach obu narodów tkwią pewne cechy, które jeśli na pewno nie wykluczają to jednak utrudniają zgodne pożycie obu narodów.

Toteż wydaje nam się, że przedstawienie tej sprawy przez autora mimo całej swej siły przekonywującej i ciekawej argumentacji może być uważane dopiero za punkt wyjścia do dalszych badań i że na ostatnie słowo w tej sprawie będzie się można zdobyć dopiero po dokładnym opracowaniu tego zagadnienia przez studia monograficzne.

W sumie książka prof. Feldmana tak ze względu na ciekawe perspektywy które otwiera, moc wiadomości, wspaniałą podbudowę źródłową, wreszcie dla jasnego a równocześnie pięknego wykładu musi być zaliczona między najlepsze dzieła naszej historiografii.

Dr Władysław Czapliński.

STEFAN BAÑCER.

Pozycja przywódcy w grupie społecznej*)

W życiu każdej zorganizowanej a nawet niezorganizowanej zbiorowości ludzkiej wysuwają się przywódcy. Pełnią oni rolę faktycznych lub tylko formalnych kierowników życia zbiorowego danej grupy. Pozycję tę zawdzięczają z jednej strony swym specjalnym właściwościom, np. sile fizycznej, sprytowi, pracy umysłowej, wartościom etycznym, odwadze itp., z drugiej strony wysunięcie się tych osób na czoło życia zbiorowego uzależnione jest od wszelkiego rodzaju koniunktur. Życie społeczne nie pokrywa się bez reszty z sumarycznym ujęciem życia poszczególnych członków. Jest ono wypadkową fal zbieżnych i zwalczających się interesów. Tym należy sobie tłumaczyć sprzeczności w skomplikowanych układach społecznych (prawo). W organizmach społecznych o wielkim zasięgu liczbowym członków następuje wyodrębnianie się mniejszych grup odpowiednio do bliższych im i wspólnych interesów. Treść oraz nasilenie życia w każdej społeczności wypływa z działalności przywódców oraz poszczególnych członków zespołu. Za taki złożony organizm podają przykładowo Kościół i Państwo. Poszczególne grupy i grupki, nie przestając zaliczać się do jednego z ogólnych organizmów, działają we własnym zakresie. Każda grupka dąży do rozszerzenia swych wpływów w obrębie np. państwa. Wpływ podgrup uzależniony jest od wartości jej ideałów, funkcji lub prężności organizacyjnej. W państwie działa wiele podgrup i grup zawodowych, ideowych, naukowych, religijnych itp., przy czym jedne z nich cieszą się większą wziętością, poważaniem, skupiają większą liczbę członków, inne znów ledwie wegetują lub są efemerydami, zjawiającymi się w okresie koniunktur. Można więc mówić o znaczeniu a nawet autorytecie poszczególnych organizacji w życiu państwa.

Autorytet każdej grupy formułuje się przez działanie poszczególnych członków, z których to czynności wnosimy

*) Zob. Stefan Bañcer: Geneza autorytetu i jego rozwój. „Chowanna”, z. 3, rocz. 1936.)

o wartości i przydatności podgrupy dla całości. Żadna grupa nie staje się autorytetem, nie jest miarodajna w działaniu dla poszczególnych osób lub całych grup przez nazwę, reklamę itp. środki. Każda organizacja swą wysoką pozycję społeczną zawdzięcza trafnej i jednocześnie pożytecznej dla współobywateli akcji. Bardzo ważną rolę w kształtowaniu się linii postępowania i usprawnienia organizacji odgrywają jej przywódcy.

Dobry przywódca zachowuje wartości ideologiczne grupy, chroniąc ją od naleciałości obniżających poziom zespołu, a jednocześnie przez umiejętne wyzyskanie wartości członków stara się o usprawnienie jej działalności, której wyniki decydują o powodzeniu grupy. Przywódca może należycie spełnić swą rolę jedynie wówczas, jeśli dla członków swej grupy jest autorytetem nie tylko z urzędu, lecz dzięki wartościom, jakie realnie i potencjalnie reprezentuje. Wartości osobiste przywódcy obok zdolności administrowania energią członków decydują o trwałości, spoistości i sile sugestywnego oddziaływania danej grupy na otoczenie. Grupa narażona jest stale na pomniejszanie jej wartości przez poszczególnych członków i nowych adeptów. To też jeśli wyodrębnimy masowy nacisk fizyczny grupy na jednostki, które cieleśnie są słabsze, to nie ulega wątpliwości, iż jednostce łatwiej jest podtrzymać lub zdobyć autorytatywną pozycję w społeczeństwie, niż grupie.

Każda grupa społeczna w swym rozwoju historycznym zmienia swe oblicze w dziedzinie wartości zasadniczych, odpowiednio do oblicza ideowego jej członków. Rozrastanie się liczebne grupy nie pokrywa się z zewnętrzną konsolidacją, raczej obniża jej nastawienie ideowe. Odpowiednio do zmian w życiu wewnętrznym grupy obserwujemy wzrost i upadek jej wpływu na otoczenie. Im chronologicznie bardziej oddala się grupa od swych ideowych założycieli, tym bardziej słabnie pod względem spoistości organizacyjnej i wartości zasadniczych. Najczęściej po konsolidacji ideowej zespół chyli się do upadku, który następuje wskutek rozpadania się grupy od wewnątrz, skoro tylko jej członkowie tracą w szarzyźnie życia świeżość pierwotnych idei.

Szybkie rozrastanie się liczbowe grupy jest wyrazem zasięgu wpływów oraz autorytetu, który został zdobyty dzięki realnym wartościom członków. Nowi adepci nie zawsze kierują się zasadniczą ideologią danego zespołu, często nawet nie znają jej. Toteż sprzedażna wartość, jaką przedstawia podpisanie deklaracji grupy, wysuwa się na pierwszy plan w życiu codziennym większości nowych członków. Nic dziwnego, iż tacy członkowie nie przyniosą chluby zespołowi, raczej przyczynią się do osłabienia zbiorowego wysiłku ideowego zespołu.

Wartości pozytywne grupy nadają członkom należne im przywileje, dzięki czemu zajmują oni autorytatywne stanowi-

sko w życiu społecznym. Bezsprzecznie jest to prawdą historyczną, iż zależnie od kursu sprzedażnego tych przywilejów zyskuje grupa nowych członków. Wielu jest chętnych pożywiania smacznych owoców bez trudów, związanych z ich kulturą. Dla wielu jedynym lub przynajmniej głównym motywem zgłoszenia swej przynależności do grupy jest i będzie ów smaczny owoc — korzyści osobiste. Na razie nie rozważam sprawy, jakim sposobem potrafią wprowadzić w błąd kierowników grupy. Twierdzę, że tak jest. Powoli przybłądy zaczynają odgrywać „rolę“ w grupie, żerować na cudzych wartościach i dobierać sobie podobnych. Korzystają oni z kapitału pracy pełnowartościowych członków grupy tak długo, dopóki nie doprowadzą do zatracenia jej zasadniczych wartości, bowiem nieuchronnym następstwem kupczenia będzie utrata pozycji i roli, jaką odgrywała ta grupa wobec innych grup lub jednostek. Takie załamanie przechodzą rodziny, grupy zawodowe, religijne, ideowe, polityczne, a z nimi i państwo. Przywrócenie utraconego autorytetu dla zespołu jest bardzo trudne, bodaj że niemożliwe. Takie jest prawo życia. Winni o tym pamiętać politycy i społecznicy.

Pewnym ludziom przypisujemy właściwości i zalety, których wcale nie posiadają. Uznawanie autorytetu pewnych osób lub grup w poszczególnych dziedzinach ułatwia i usprawnia organizację życia społecznego. Tym niemniej staje się ono przyczyną nieporozumień. Dobrze rozwiązane zagadnienia wywołują w stosunku do specjalistów podziw, zaufanie i szacunek, które zdobyli oni dzięki wartościom osobistym, wyróżniającym ich wśród otoczenia.

W każdym dobrze zorganizowanym społeczeństwie współdziałanie osób i instytucji jest oparte na zaufaniu. Jeśli w życiu publicznym zatracą się zaufanie, świadczy to o rozkładzie moralnym, jaki nurtuje wśród poszczególnych członków i grup. Społeczność taka zatracą spójność i odporność organizacyjną, a powoli sama zatracą się w innych organizacjach.

Dla umysłów krytycznych, kontrolujących swoje poglądy, a szczególnie fachowców, nie ma żadnego niebezpieczeństwa w wyróżnianiu zdolniejszych i wartościowszych jednostek, gdyż wyróżnienie to odnoszą oni do zaobserwowanej dziedziny zjawisk, co do których autorytatywność poczynań pewnych osób jest uzasadniona. Inaczej przedstawia się sprawa stosunku laików, a szczególnie umysłów mało krytycznych, „leniwych“, do specjalistów. Uznawanie autorytetu osoby przenoszą oni bezkrytycznie z jednej dziedziny zagadnień na inne. Oddziaływała tu prawo psychologiczne przenoszenia cech z osób na rzeczy lub z osób w jednej sytuacji na też osoby w innej i odwrotnie. Mamy w tym wypadku do czynienia z wiarą w magiczne wprost wartości i właściwości autorytatywnych osób.

Wyzbywa się człowiek samodzielnego myślenia i oceny, opartej na bezpośredniej obserwacji, już z góry przyznaje prymat autorytetom.

Sugestywne działanie autorytetu nie zagraża normalnemu biegowi życia społecznego, o ile ogranicza się do niewielkiego zasięgu jednostek, gdyż wówczas wcześniej czy później doprowadzi grono najbliższych do opamiętania — sprowadzenia autorytetu tych osób do właściwego zakresu działania.

Umiejętne maskowanie się, koturnowość i posługiwanie się nowoczesną reklamą, utrudniają przeciętnemu obywatelowi sumienną analizę i ocenę faktów, a sugestionują wartości nie istniejące. Sprzyja temu obecne szybkie tempo życia, złożoność i odległość, a nieraz tajemniczość (osłanianie tajemnicą) źródła autorytetu.

Wśród skutecznie używanych narzędzi reklamy wymienić należy siłę pieniądza, prasę, radio, mowy wiecowe (wiece), dostojęństwa urzędów, inne autorytety, władzę państwową itp. Posługiwanie się reklamą jako środkiem oddziaływania sugestywnego dla firmowania autorytetów o nieistotnych, sztucznych lub zgoła fałszywych wartościach prowadzi do zamieszania pojęć wśród ogółu obywateli. Kto wie, czy otumanienie łatwowiernych nie było celem garstki „wybranych“, satelitów autorytetu dla tym łatwiejszego żerowania na naiwności ludzkiej.

Możliwość ukrywania się pod firmą autorytetu osób lub urzędu, szafowanie świętościami ludzi z bezceremonialną wprost obłudą doprowadza rozgoryczone masy do gwałtownych protestów. Przebieranie miary w obłudzie pogrąża społeczność w konwulsyjnym bólu, aż wreszcie zrodzi się i upowszechni myśl rewolucyjnej obrony czystości życia grupy. Sprawiedliwość, oto hasło krwawych rewolucji. Przykładów może nam dostarczyć: historia bliższa i dalsza sąsiadów oraz co gorsza własna. Bezceremonialne szafowanie „wszystko dla państwa“ wprowadza zamęt w elementarnym pojęciu uczciwości społecznej.

Mg D. SOKULSKI

Przezviska wśród dzieci i młodzieży

1. Zagadnienie. — 2. Metoda pracy. — 3. Klasyfikacja przezvisk. — 4. Geneza przezvisk. — 5. Reakcja dzieci i młodzieży na przezviska. — 6. Uwagi końcowe.

1. Bardzo rozpowszechnionym zjawiskiem w życiu grupowym zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych są przezviska. Podając genezę przezvisk, postaramy się w przybliżeniu wyjaśnić to ciekawe zjawisko. Zajmiemy się też podziałem przezvisk, wskazując na prawidłowość ich występowania. Zaznaczyć należy, że powstawanie przezvisk jest właściwie słowotwórstwem, ale ich dokładniejsze rozpatrywanie z tego punktu widzenia należy już do zagadnień lingwistycznych.

2. Materiał zbierano metodą rozmów indywidualnych, a często też zbiorowych, aby zbadać spontaniczność wypowiedzi. Odpowiedzi dzieci i młodzieży notowano od razu, albo też, gdy np. rozmówca był nieśmiały, bezpośrednio po rozmowie. O ile mogłem sprawdzić — wypowiedzi były na ogół szczere; dzieci uważały istnienie przezvisk za rzecz zupełnie naturalną. Oczywiście, że moje pytania były planowe i zmierzały do ustalenia następujących okoliczności:

1. Czy dany osobnik posiada przezvisko; jeżeli tak, to jakie? 2. Przy jakiej sposobności został przezwany? 3. Jak reaguje na przezywanie? 4. Czy koledzy lubią go, czy przyjmują do gier i zabaw? Jeżeli nie — to dlaczego? 5. Kiedy został przezwany? (W pytaniu ostatnim chodzi o czas — czy dany osobnik został przezwany od razu przy wejściu do danej grupy dzieci i młodzieży.)

Materiał zbierałem w zakładzie wychowawczym „Nasz Dom” w Warszawie w r. 1935 i 36. Prócz tego zbierałem też przezviska wśród chłopców moralnie zaniedbanych w internacie przy szkole specjalnej nr 137, a także w prywatnej szkole powszechnej K. Nawrockiego w Warszawie oraz w r. 1935 w III kl. gimnazjum hum. męskiego w Stanisławowie.

3. Zebrane przezviska podzieliłem na odpowiednie grupy, ze względu na to, od kogo pochodzi przezvisko, rozróżnić można: a) rodzinne i b) nadane przez rówieśników. Pierwsze liczne są na wsi, gdzie zastępują b. często właściwe nazwiska. Dzieci dziedziczą te przezviska wraz z innymi członkami rodziny. W środowisku miejskim jest b. mało przezvisk, należących do 1-szej kategorii. Dokładniej omówimy przezviska, nadawane przez rówieśników, wśród których rozróżnimy przezviska pozytywne i negatywne.

Przezwisea pozytywne jak np. *kunio, filozof, p. Twardowski, pajac, Kusociński, abisyńczyk, siłacz* itp. podkreślają zalety przezwanego, jego dodatnie cechy, stąd są najbardziej pożądane. Podnoszą one przezwanego w oczach ich rówieśników. Przezwisea negatywne jak np. *zęból, goła małpa, chamek, piegowaty, skarżypyta, cicha woda* itp. charakteryzują daną osobę ujemnie, podkreślając jej wady.

Zarówno przezwisea pozytywne jak i negatywne ze względu na budowę, pochodzenie i treść dzielą się na a) prymitywne jak np. *Gil* (przekręcenie nazwiska Gier), *łóżko* (przekręcone nazwisko Głuszko), *Dom* (przekr. względnie skrót nazwiska Domański). Wspomniane przezwisea nie charakteryzują przezwanego pod żadnym względem, jak to czynią przezwisea charakterologiczne, o których będzie mowa później. Prymitywne przezwisea są albo przekręceniem nazwiska, imienia przezwanego albo też zgłoskami bez sensu. O wiele głębsze znaczenie mają przezwisea charakterologiczne. One podkreślają zalety lub wady przezwanego, słowem — cechy charakteru, a także i inne cechy, nie wchodzące ściśle w dziedzinę charakteru danej jednostki.

b) Przezwisea charakterologiczne mogą podkreślać wyłącznie cechy: 1. fizyczne, jak np. *patyk, tyka, piegowaty, piegas, klapouch, małpa, biały, gula, bulldog, zezowaty* itp.; 2. psychiczne wzgl. psychofizyczne, jak np.: *cicha woda* (ze względu na usposobienie), *filozof, wariat, furia, chamek* (pochodzi ze wsi, wygląda na nieokrzesanego), *skarżypyta, poeta, artystka, zadziorek* (z każdym zaczyna bójkę, „zadziiera się“) itp.; 3. podkreślanie przygodnych powiedzeń, zwrotów, wady wymowy itp. Np. *po tyle*, czy nie ma lekarstwa na te kropki, *siowa, folo* (wadliwa wymowa przez nos: fo — fo) itp.

Stosunkowo najwięcej jest przezwisiek prymitywnych, a najmniej charakterologicznych. Równocześnie należy zwrócić uwagę na niezwykle trafną ocenę, wyrażaną w przezwisiekach charakterologicznych. Bo też dzieci i młodzież znają się nawzajem doskonale — wszystkie swoje zalety i wady, czemu dają wyraz w trafnych przezwisiekach. Stąd przezwisea, szczególnie charakterologiczne służyć mogą do poznania psychiki wychowanków. W związku z tym możnaby rozważyć przezwisea charakterologiczne w świetle typologii Kretschmera, np. przezwisea *tyka, patyk*, podkreślają wysoki wzrost, chudą postać o długich kończynach (typ asteniczny). Przezwisea *gruby, grubas* — przypominają nam typ pykniczny. Oczywiście, że na potwierdzenie tej tezy trzeba by przytoczyć więcej przykładów, co jednak nie jest głównym celem tej pracy.

Wykaz wybranych przez wisk.

Anda	kabłąkowate nogi	pielo
artystka	kaczka	pierniczek
badyl	Kania chania	pajak
baleron	kluski gania,	pius
białko	kaponek	pirsiel
bobek	karpaty	placak
bobik	kicka	podzionic
bocian	kielbasa	poeta
Bohun	kiszka	połamana kiszka
buła	klepki	popiół
bycek	klapouch	po tyle
cicha trawa	kobyle łydki	przyroda
„ woda	kocia łapa	przyrodniczy
cielak	kokosowy orzech	„ pierniak
ciele	kołowrotek	psiakostka
chamka	kościeliec	puhacz
chodzielec	kotwica	pyra
cycek	kowadło	radło z pieca spadło
cycele	kowal	rarlinka
czapla	koza	rosjan
czerwony nochal	krogulczy nos	rozklapciane nogi
ćwierć	krowa	rudy
dentas	krowica	rudzielec
długi dziób	króliczy bobek	rybak
dziad	krupa	ryjek
dziadek	krzywe nogi	serwatka
dzieciak	„ paznokcie	siksa
dziura za uchem	krzywka	siowa
fabian	księżycówka	skarżypyta
florek	kwoka	skokuni
folo	kukiel	skóra
gaconek	kunis	„ gęsia
galaretka	Kusociński	skórnik
gała	landrynek	słowik
Giewont	lej	smok belwederski
gil	lejus	smoczek
glancjopa	lody	sowa
globus	łodziarz	strumpfowa
głupas	łapa	struna
głupi	łysy	„ zerwana
golarz	markiewka	sucha noga
góra	maślak	sucharek
góral	mech na zębach	suchy piernik
grubas	Mikołaj	szkop
gruby	miś	szkopie łopie
gulu-gulu	młot	szczur
Hildegarda	Ninka	szymon
histeryk	ogryziony pączek	śledź
Idzie panoczek	osioł	śmierć
do Persji	parobek	śmietana
Idź w krzaczki	patyk	śruba
indyk	pawik	świder mynder
inżynier popsuj	pączek	kluski gniótl
jadowity zab	pelikan	świna
jajko	piegi	tancerz
jołop	piegowaty	trup

tyka zielona	złodziej	zółtko
wariatka	żaba	zórów
wąsik	żaba żyża	żydek
Wołga	idź pod krzaczki	żydówka
zadarcinek	żagiel	żyła
zając	żbik	zyrafa.
zielone ucho	żeglarz	
„ zęby	żmija	

4. Chcąc przynajmniej w przybliżeniu wyjaśnić powstawanie przezwisk u dzieci i młodzieży musimy rozpatrywać je na tle gromady, bo to nam pozwoli dotrzeć do źródła tego ciekawego zjawiska. Powstają one i rozwijają się w grupach dzieci i młodzieży, jako wytwór życia społecznego dzieci i młodzieży. Są wynikiem sympatyj, antypatyj i antagonizmów, jakie wśród gromady nurtują.

Uczeń od chwili przyjścia do szkoły czy też internatu jest przedmiotem obserwacji ze strony nowych kolegów. Taka postawa gromady jest zupełnie uzasadniona, nowy bowiem przybysz ma zostać członkiem grupy społecznej: klasy, szkoły, internatu itp. Gromada musi tedy poznać nowego członka. Do internatu dla chłopców trudnych do prowadzenia zostaje np. przyjęty chłopiec ze wsi podwarszawskiej. Przy podawaniu personaliów jest nieśmiały, małomówny i niepewny w odpowiedziach. Brak mu tupetu, jaki cechuje prawie wszystkich chłopców trudnych do prowadzenia, pochodzących ze środowiska miejskiego. Na pytanie, skąd pochodzi, odpowiedział: „ze wsi“. Na to jeden z przysłuchujących się chłopców dorzuca: „E, to jakiś chamek ze wsi!“ W ten sposób odbył się „chrzest“ nowego członka grupy; przezwisko „chamek“ trwało do dzisiejszego dnia.

Podaliśmy genezę negatywnego przewiska. Oczywiście, że nie wszystkie w ten sposób powstają. W każdym bądź razie wszystkie przezwiska to wynik zetknięcia się osobnika z grupą społeczną. Przewiska są też wskaźnikiem stosunku gromady do jednostki przezwanej i mało kto z dzieci czy młodzieży nie ma przezwiska.

Postawa gromady wobec nowicjusza bywa dwojaka: chętnie go przyjmuje do gier i zabaw i wtajemnicza we wszystkie sprawy. Odpowiednią postawą wzbudził zaufanie do siebie i pewność, że będzie dobrym, pożytecznym członkiem. Jeżeli nadto odznacza się siłą fizyczną albo innymi przymiotami, otrzymuje od razu czy też później przezwisko, podkreślające jego zalety, jak *siłacz*, *murzyn* itp. Można by nawet pod pewnym względem powiedzieć, że przewanie kogoś jest symbolem przyjęcia w poczet pełnowartościowych obywateli małego społeczeństwa. Przewisko może podkreślać wadę u przezwanego. Niezależnie jednak, czy dane przezwisko jest negatywne,

czy pozytywne lepiej, że jest, bo świadczy o tym, że gromada interesuje się danym człowiekiem i godzi się na jego uczestniczenie we wszystkich poczynaniach.

Gromada może też zająć wobec przybysza stanowisko wyczekujące, przyjąć go z rezerwą. Do tego może przyczynić się w dużym stopniu sam nowicjusz, jeżeli jest typem społecznym albo wręcz antyspołecznym („niedawno przyszedł, a już się rozbija“ — mówią o nowicjuszu-awanturniku). Dzieci bez przewisk („nazwisko grupowe“) są jak gdyby poza nawiasem gromady, żyją życiem własnym, samotnym. Ciekawe są pod tym względem badania w gimnazjum męskim w Stanisławowie, gdzie zaobserwowałem na ogół dwa typy wśród chłopców nieprzezwaných: 1. obrażający się na przezwiska. Takich chłopców współtowarzysze zupełnie ignorują, albo też naumyślnie wymyślają jakieś obelżywe przezwiska, by go w oczach gromady poniżyć. Kariera takiego osobnika w gromadzie jest skończona. 2. Ulubieńcy nauczycieli; a) nie z własnego starania, b) z własnego starania (*podlizuchy*).

Stosunek wspomnianych typów do gromady jest chłodny. Nie jest wykluczone, że może później się zmienić. Bardzo często tacy uczniowie sami o to się starają. Przezwanie świadczy o tym, że dany uczeń, jak mówią, „swój“, należy do ich grupy i służy jej interesom. Natomiast nienazwanie świadczy o tym, że dany uczeń nie wrósł jeszcze w grupę społeczną. To też brak mu przydomka grupowego, określającego jego miejsce i zadanie w danej gromadzie.

W zjawisku przezwisk podkreśliliśmy czynniki socjologiczne. Zawierają one jednak w sobie i czynniki psychiczne, jak sympatię, antypatię — konflikty, których wyrazem są przezwiska.

5. Reagowanie dzieci i młodzieży na przezwiska wskaże wychowawcy, jakie ma zająć stanowisko wobec podobnych przejawów w życiu ugrupowanym. O ile mogłem sprawdzić w rozmowach z dziećmi i młodzieżą, to na 150 wypadków około 50% ustosunkowuje się pozytywnie, około 25% negatywnie, a około 25% obojętnie do przezwisk. Negatywny stosunek przezwaných jest względny. Nie reagowaliby negatywnie na przezwiska, gdyby posiadali przezwiska pozytywne, podkreślające zalety. Przewziska obelżywe, poniżające w oczach gromady, zmuszają ich do negatywnej reakcji.

6. Sumując otrzymane wyniki stwierdzić musimy, że 1. Przezywanie jest zjawiskiem socjologicznym i tylko na tle życia społecznego dzieci i młodzieży należy szukać jego genezy. 2. Przewzisko powstaje w wyniku zetknięcia się grupy społecznej z nowym członkiem, a stąd jest wyrazem postawy gromady wobec jednostki. 3. Abstrahując od psychologicz-

nego mechanizmu, jaki niewątpliwie ukrywa się już w stadium powstawania przezwisk — podkreślić należy, że głównym motorem powstawania i rozwoju przezwisk jest czynnik społeczny. To będą te wszystkie procesy, tendencje, jakie nurtują w małym społeczeństwie dzieci i młodzieży. 4. Miernikiem postępowania wychowawcy będzie postawa wychowanków. Powinien raczej pozostawić przezwiska ich własnemu biegowi i tylko w wypadku negatywnym, kiedy jednostka zbyt jest zagrożona atakami gromady, powinien zdobyć się na umiejętną interwencję. Trudno podać z góry określone przepisy, bo interwencja ta zależeć będzie od danej sytuacji. Poza tym przezwiska umiejętnie obserwowane mogą się stać ciekawym źródłem poznania psychiki dzieci i młodzieży z nowego, dotychczas niezauważonego punktu widzenia.

Dr JÓZEF MADEJA.

Psychologiczne badania porównawcze rozwoju językowego 10-cio letnich dzieci katowickich i krakowskich

Dokończenie.

Należy zaznaczyć, że badania za pomocą tablicy kolorów wzbudziły zainteresowanie badających, do czego przyczyniło się samo umieszczenie wszystkich kolorów na jednym kartonie. Utworzyło to różnobarwny zespół, na który człowiek jest więcej wrażliwy, niż na poszczególne barwy. Patrząc na jedną barwę umieszczoną wśród innych, dziecko nie tylko identyfikuje ją jakościowo, ale i stwierdza podobieństwa i kontrasty.¹⁶⁾ Wrażliwość na kolory, którą się odznaczają prawie wszystkie dzieci, sprzyja zapoznaniu się z ich nazwą, ale niezależnie od niej są określenia. Nazywanie kolorów łączy się ściśle z rozwojem mowy, ze słownikiem dziecka. Dlatego nie można w żaden sposób z braku określeń barw sądzić o braku, a nawet o osłabieniu wrażliwości na barwy.¹⁷⁾ Słownik znów dotyczący barw jest stosunkowo bardzo ograniczony, jeśli się zważy, że oko nasze rozróżnia blisko milion barw, które W. Oswald sta-

¹⁶⁾ Stanisław Ossowski: U podstaw estetyki. Warszawa 1933, str. 28. — Przy postrzeganiu układów plam barwnych obok pojęcia identyczności jakościowej mamy do czynienia z pojęciem jakościowego oddalenia, z pojęciem podobieństwa i kontrastu.

¹⁷⁾ Błąd ten popełnił W. Preyer.

rał się ująć w atlas kolorów.¹⁸⁾ Wzory barw, wydane przez firmę Iskra i Karmański w Krakowie zawierają 154 różnych kolorów, których nazwy dla wielu ludzi będą nieznane.

Czynniki środowiskowe bardzo silnie wpływają na rozwój wrażliwości, jak i na znajomość barw. Psycholog M. W. Shinn¹⁹⁾ przytacza, że badane przez niego dziecko 21-miesięczne знаło wszystkie kolory i dużo potrafiło nazwać. Z drugiej zaś strony *Bobertag* wspomina, że zaledwie połowa dzieci 7-letnich, pochodzących przeważnie ze sfer robotniczych, umiało nazwać tylko cztery zasadnicze barwy. Ciekawe byłoby podobne badanie w środowiskach wiejskich lub małomiejskich i proletariackich. Badania *Engla* zresztą wykazały, że dzieci od 3 do 6 lat dają pierwszeństwo barwie, dzieci starsze stopniowo więcej uwagi zwracają na kształty przedmiotów, podczas gdy barwa schodzi na plan drugi. Wspomniany autor powołuje się na podobne wyniki badań u *Descoeudres* i u *D. Katza*.

IV. Następna seria testów D odnosi się do badań zasobu czasowników. Dziecko ma je nazwać albo na podstawie naśladowanych czynności lub gestów, albo znaleźć do podanego mu czasownika równoznacznik. W pierwszym wypadku apelujemy przezwanie do jego uwagi i spostrzeżenia, w drugim do jego wyobrażenia, do myślenia abstrakcyjnego. W ten sposób badamy i zrozumienie i umiejętność posługiwania się czasownikami. Test D obejmuje 11 czasowników, a mianowicie: oprzeć się, gnieść, trzeć, drapać, wyciągać się, drzeć, macać, wyrównać, wdychać, mrugać, ryczeć.

1. Oprzeć się na łokciu (gest: co ja robię?).
2. Gnieść, miesić (gest: czynności piekarza przygotowującego ciasta?).
3. Trzeć, nacierać (gest: przy ocieraniu pocącego się czoła).
4. Drapać (co robi kot pazurami, jak go drażnisz?).
5. Przeciągać się, wyciągać się (gest: po przebudzeniu się albo przed snaniem).
6. Drzeć (co robi ten, który ma dreszcze?).
7. Macać (inny wyraz dla „dotykać“).
8. Wyrównać albo zrównać się (co powiedzieć, żeby szereg był prosty jak linia?).
9. Wdychać (wciągnąć powietrze do płuc — pierwsza czynność oddychania, gest).
10. Mrugać oczami (co robię? — gest)²⁰⁾.
11. Ryczeć (co robią krowy, gdy są głodne — co słyszać wtedy?).

Czasowniki wchodzą w zakres badań słownikowych i u innych psychologów, którzy ułożyli listę wyrazów. Binet opie-

¹⁸⁾ Dr Fr. W. Fröhlich: Grundzüge einer Lehre vom Licht u. Farbensinn. Ein Beitrag zur allgemeinen Physiologie der Sinne. Jena 1921, rozdział IV, str. 85.

¹⁹⁾ A. W. Shinn: Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Langensalza 1905, str. 75.

²⁰⁾ U *Descoeudres*: polecać wykonywać dzieciom.

rał się w badaniach swoich na liście Claparède'a, który zawiera 65 wyrazów, a w tym 7 czasowników. Już wielka procentowo ilość tych części mowy w ogólnym słowniku dziecka wskazuje na to, że odpowiadają one bardzo jego psychice. Czynne i ruchliwe, często używa czasowników i powiększa ich liczbę w miarę rozszerzania się zasobu dotyczącego innych części mowy. Nie trudno też badającemu naśladować gest opierania się lub nacierania czoła i inne czynności. Przechodzę obecnie do omówienia poszczególnych pytań. Zestawienie 1 odnosi się do podpierania się łokciami o stół. Pytanie brzmiało: „Co ja robię?” — W razie braku odpowiedzi powtórzyłem: „Patrz na łokcie, co robię łokciami?” Od dzieci katowickich słyszałem przeważnie „oprzeć się”, podczas gdy dzieci krakowskie określiły tę czynność w formie niedokonanej — podpieierać się. — Słowa: krzywić, ruszyć, położyć, leżeć na stole — są według mego zdania wynikiem złej, niedokładnej obserwacji naśladowanego przeze mnie ruchu, gdyż jak wykazują odpowiedzi, nazwa pierwszej czynności tej serii testów jest na ogół znana.

Znacznie mniej znaną jest druga czynność, mianowicie: gnieść, mięsić. Przy drugim pytaniu, co robi piekarz, kiedy przygotowuje ciasto na chleb, starałem się o ile możności wierne oddać ruch przy ugniataniu ciasta, podnosząc przy tym równocześnie ramię i pochylając się w bok, tak by uwydatnić wysiłek fizyczny. Naśladowanie tej czynności wpłynęło korzystnie na wyniki i przeważna część dzieci określiła go jako gniecenie, ugniatanie, rozmieszanie, mieszanie, miesienie, rozrabianie, ciskanie, ściskanie, wyrabianie i wałkowanie. Odpadły takie odpowiedzi, które wcale lub przynajmniej po części nie pokrywały się z terminem właściwym. Odpowiedzi takie, jak: tkać, ziniacniać ruszać, pracować, dusić, chwytac itp. nie mają nic wspólnego z miesieniem ciasta i dlatego sklasyfikowałem je jako nie wystarczające, tym więcej, że dzieci nie zmieniły wyrażenia po moim pytaniu „jak można na to powiedzieć”, „jak można tę czynność jeszcze nazwać”.

Gest przy ocieraniu pocącego się czoła, również nie jest trudny i w życiu codziennym często stosowany. Ponieważ czasownik występuje w różnych formach zależnie od momentu wykonywania czynności, dlatego prawie wszystkie podane formy były pełnowartościowe. Zachodzi mała różnica w używaniu czasu dokonanego i niedokonanego u dzieci krakowskich i katowickich. Tylko w jednym wypadku otrzymałem od pierwszych słowo trzeć, natomiast przeważnie obcierać albo ocierać. W Katowicach znacznie więcej był stosowany wyraz trzeć, zwłaszcza u dziewcząt, rzadziej ocierać lub obcierać. Następne pytanie brzmiało: Co robi kot pazurami, gdy go drażnisz? Naśladowałem przy tym paznokciami ruch drapania. Prawie wszystkie dzieci dały odpowiedź poprawną. Poza tym okre-

ślono w niektórych wypadkach słowo drapać przez dropać, udropiać, stropiać u dzieci katowickich.

Gest po przebudzeniu się, albo przed spaniem jest łatwiejszy do oddania i do odgadnięcia, bo często spotykany zarówno u ludzi jak i zwierząt domowych, jak np. kota, psa. Mimo to nie utrwalił się należycie w słowniku dzieci katowickich, które określały go różnymi nazwami: wyprostować się, naciągać się, wyprężać się, gimnastykować, sztrekować się, ćwiczyć kości, turnować, wyszczerzać się, krzeźwić się, natężyć się. U dzieci krakowskich zaś: wyginać się, orzeźwiać się, rozruchować, wyprężać się itp. Wyraz drzeć lub trząść się powinno być dzieci stawiać w miejsce zwrotu językowego: dreszcz mnie przechodzi. Wymagało się więc z jednej strony zrozumienia „dreszcze“ oraz znajomości odpowiedniego czasownika, któryby tę czynność określał. O ile dziecko nie rozumiało słowa dreszcz, wtedy z góry była odpowiedź zła. Równocześnie mylne wyobrażenia skojarzone z owym wyrazem wywoływały nieścisłe lub mylne użycie czasownika. Stąd klasyfikować możemy odpowiedzi na zupełnie mylne, jak np. wrzeszczeć, swędzić, skakać, — na nieścisłe: ruszać się, skurczyć, ścisnąć się, ciśnienie, i na odpowiedzi, które wykazują zrozumienie wyrazu dreszcz, ale i na brak oddania go odpowiednim czasownikiem. Przypisywano przyczynę dreszczu zimnu, następnie strachowi, febrze. Uderza nas bardzo częsty brak odpowiedzi u dzieci katowickich. Chłopcy, u których ten objaw rzadziej występuje, dali najmniejszą ilość poprawnych odpowiedzi.

Pytanie siódme wymagało od dzieci również określenia równoznacznika wyrazu dotykać, przy czym badający naśladował czynność suwając palce po jakimś przedmiocie. Stąd tyle odpowiedzi dotyczących położenia, kładzenia, głaskania, chwytania itd. Z tego też względu łatwa ocena testu, gdyż istotnie dziecko, zamiast zastanawiać się nad podobnym wyrazem dotykać, koncentrowało uwagę na gest. Obserwacje lub spostrzeżenia hamowały i ograniczały w niektórych wypadkach proces myślenia. Nadto używa się wyrazu macać nieraz w ujemnym znaczeniu. Dlatego też należy to pytanie zmienić na inne. Niemniej jednak wypadł test ten u wszystkich słabo. W ciągu badań miały dzieci dać odpowiedź na pytanie: jak powiedzieć, jeśli chcemy, by szereg był prosty jak linia, lub co mówi nauczyciel na gimnastyce, jeśli chce, żebyście się ustawili tak, by cały szereg wyglądał, jak pod sznur wyciągnięty?²¹⁾ Widać, że słowo „równaj“ jest dla wielu dzieci czystym dźwiękiem, nad którym się nie zastanawiały. Nie zdają sobie sprawy, że szereg nie musi być koniecznie już

²¹⁾ U Descoedres: mettre en ligne — aligner.

wyrównany, że postawa prosta bynajmniej nie przeszkadza temu, by szereg lub kolumna był wyrównane, że ustawienie się w ogonku lub jeden obok drugiego nie jest jeszcze wyrównaniem szeregu. Zwykle komenda ta związana jest z gestem ręki, głowy i oka, gdyż nauczyciel staje na prawym skrzydle i dając rozkaz „kryj“, równaj, sprawdza od razu, czy szereg jest należycie wyrównany. To też dzieci słysząc słowo „równaj“, reagują automatycznie odruchowo, nie zastanawiając się nad treścią komendy. Dlatego też dużo mylnych odpowiedzi, jak: stać jeden obok drugiego, prosto stać, w szeregu, żeby byli równi, ustawić się w cztery szeregi, rąja, stać, stać rządem, stawać w prawo, szereg ustawić, rząd prosty, równo stać, prostować, baczność, układać.

Następny test odnosił się do wdychania. Prosiłem dzieci, by przypatrzyły mi się dokładnie i powiedziały, co robię. Następnie głęboko i wyraźnie (z podniesieniem ramion) pokazałem wdech. Gdy mówiły „pan oddycha“, wtedy dodałem, a jak się nazywa pierwsza część oddychania, przy czym jeszcze raz powtórzyłem tę czynność. Odpowiedź była o tyle ułatwiona, że słowo (dychać) było znane. Jednak otrzymałem dużo odpowiedzi niezupełnie poprawnych, jak np. nadychać, wdech dostać, powietrze, dychać, wchłaniać, wzdychać, wciągnąć powietrze. Dzieci śląskie test ten lepiej rozwiązały, niż dzieci krakowskie. Test 10 dzieci rozwiązały dość dobrze, aczkolwiek określiły czynność wykonaną przez badającego, zamiast wykonać ją samodzielnie. Przy nietrafnych odpowiedziach, jak np. zamknąć i zamykać oczy, mówiłem badanym, że nie zamknąłem oczu, gdyż wszystko widzę, prosząc równocześnie o inną odpowiedź, co często też następowało. Podczas gdy dzieci krakowskie częściej używały określenia czasownika niedokonanego, dzieci śląskie podawały go w czasie dokonanym.

Ostatnie pytanie sprawiło dzieciom, zwłaszcza śląskim znów dużo kłopotu. Wymieniały głosy różnych zwierząt, pomimo że w pytaniu wyraźnie o krowach była mowa. Prócz trafnych odpowiedzi, jak np. ryczeć, buczeć, podawały dzieci określenia: wyczeć, krzyczeć, wrzeszczeć, fuczeć, beczeć, wołać, wyć i inne, przy czym dzieci śląskie zastępowały czasowniki rzeczownikami, jak: krzyk, chichotanie, gwar, kwik, krzyczenie, pisk, hałas. Widać, że łatwiej im przychodzi na myśl rzeczowniki, niż czasowniki, szczególnie tam, gdzie w tworzeniu formy werbalnej napotyka dziecko na pewne trudności. Do dziwolągów językowych zaliczyć można słowa: fuczeć, krzeczec, szłapać, wgnąć, warczać. Określenie buczeć występowało częściej u dzieci krakowskich, podczas gdy u śląskich wystąpiło tylko raz. Liczby końcowe w ogólnym wyniku tej serii testów przemawiają znowu na korzyść dzieci

krakowskich, które osiągnęły przeszło 500 punktów więcej. Tabela 18 wskazuje też wyraźnie ich przewagę nad dziećmi katowickimi przy poszczególnych testach, o czym zresztą mieliśmy możność już się przekonać.

Tab. 11.

Ilość punktów otrzymanych z serii testów D (czasowniki) Descoeudres.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Razem
chłopcy	98	67	98	97	54	8	34	58	77	82	44	714
dziew.	88	57	94	98	52	6	32	33	80	74	25	639
razem	186	124	192	195	106	14	66	91	157	156	69	1353
chłopcy	96	83	100	99	79	56	54	77	64	97	66	871
dziew.	96	86	99	100	90	89	49	70	85	96	70	930
razem	192	169	199	199	169	145	103	147	149	193	136	1801

Szczególnie uderzająca jest różnica w wynikach przy testach 6 (drzeć), 11 (ryczeć) i 7 (macać), które należą u obydwóch grup dzieci do najtrudniejszych. Najlepiej znanymi czasownikami były: trzeć, ocierać, drapać, oprzeć się.

Cały szereg czynności bywa inaczej określany u dzieci krakowskich, niż u katowickich, u których np. rzadko lub wcale nie spotykaliśmy się z wyrazami takimi, jak: ugniatać, miesić ciasto, mrużyć, buzczeć, mrugać i drzeć, zrównać się, przeciągać się. Używają też czasowników przeważnie w formie dokonanej, podczas gdy dzieci krakowskie wymieniały je w formie niedokonanej. Dlatego u pierwszych czasowniki jak oprzeć się, trzeć, podrapać, przymrużyć, u ostatnich zaś opierać się lub podpieierać się, obcierać lub ocierać, drapać, mrugać. Do jakościowych różnic należy większa dokładność w oznaczaniu czynności u dzieci krakowskich, a niepewność, niedokładność pod tym względem u dzieci katowickich, które wykazują też większą ilość braków odpowiedzi (87 wobec 8 krakowskich), także mylnie używanych form werbalnych, np. spierać, chytać, chyć, pomacować, fuczeć, krzeczec, zawierać, mieszować, ślady gwarowe, jak np. wyrobiać, stropiać, drapiać, czytać, i pozostałości z języka niemieckiego, jak np. wystreknąć, albo sztrekować się, turnować, robić raja (Reihe). Podobne różnice ilościowe i jakościowe zarysowują się między chłopcami i dziewczętami obydwu dzielnic. Podczas gdy chłopcy katowiccy osiągnęli znacznie więcej punktów od dziewcząt, przedstawia się sprawa odwrotnie w Krakowie (patrz tab. 11). Niektóre czynności określają chłopcy lepiej, niż dziewczęta, zwłaszcza te, które leżą w sferze ich zainteresowań, jak np. wyrównać. Kolejność w nazywaniu czynności jest również prawie u dzieci każdej spośród czterech grup

odrębna. W 52 wypadkach dziewczęta, a w 35 chłopcy w Katowicach nie dali odpowiedzi. U dzieci krakowskich różnic pod tym względem nie było; dziewczęta osiągnęły w trzech wypadkach 22 punkty, chłopcy tylko w jednym wypadku tę samą ilość. Największa ilość punktów u dzieci katowickich wynosi dla chłopców i dziewcząt w jednym wypadku 20 (patrz tab. 12).

Tab. 12.

Wyniki końcowe i średnie otrzymane z serii testów D (czynności).

	Sa.	maksym.	minim.	średni	
chłopcy	714	20	7	14,28	Katowice
dziewcz.	639	20	2	12,78	
razem	1353	—	—	13,53	
chłopcy	871	22	12	17,42	Kraków
dziewcz.	930	22	14	18,06	
razem	1801	—	—	18,01	

Na ogół można powiedzieć, że przy serii testów D różnice w wynikach u chłopców i dziewcząt w porównaniu z wynikami poprzednich serii testów są prawie najmniejsze, ale w przeciwieństwie do tamtych pozytywne u dziewcząt krakowskich, a negatywne u dziewcząt katowickich.

V. Ostatnia seria testów (E) odnosiła się do przymiotników, występujących w rozwoju mowy dość wcześnie i dotyczą najpierw konkretów a z czasem abstrakcyjnych pojęć. Test obejmuje dość dużą ilość przymiotników, bo 17. Dziecko ma nadto do 17 podanych przymiotników znaleźć przeciwstawne, czyli ogólna liczba wynosi 34. Dziecko słysząc np. słowo szeroki, musi z nim kojarzyć odpowiednią treść, musi wyraz rozumieć, a następnie podać przeciwstawne pojęcie „wąski“ jako wynik opanowania czynnego słownika. Spośród przymiotników 11 oznacza cechy przedmiotów dostępnych zmysłom, a 6 pojęcia abstrakcyjne. Wykaz ich przedstawia się następująco:

1. gruby — cienki (karton jest gruby, a papier jest jaki ?)
2. twardy — miękki (kamień jest twardy, a guma jest ?)
3. trwałe — kruche, łamliwy (drzewo jest mocne, a kreda jest ?)
4. świeży — czerstwy, suchy (jeśli chleb nie jest świeży, to jest ?)
5. smutny — wesoły (jeśli człowiek nie jest smutny, to jest ?)
6. spokojny — wzburzony (jezioro jest spokojne, ale podczas wiatru jest ?)
7. szeroki — wąski (ulica jest szeroka, albo ?)
8. gładki — chropowaty, szorstki (skóra u ręki jest gładka, ale w zimie podczas silnych mrozów jest ?)
9. odważny — tchórzliwy (jeśli ktoś nie jest odważny, to jest ?)
10. sztywny — giętki (ołówek jest sztywny, a różga, gałąź jest ?)

11. leniwy — czynny, pracowity [jeśli chłopiec (dziewczyna) nie jest leniwy(a), to jest ?]
12. błyszczący — matowy (pokazuje się fotografię błyszczącą i matową. Ta fotografia jest błyszcząca, a ta ?)
13. słodki — kwaśny (cukier jest słodki — a cytryna ?)
14. skąpy — hojny lub rozrzutny (jeśli ktoś nie jest skąpy, albo chciwy, to jest ?)
15. szybki — wolny (lot ptaka jest szybki albo ?)
16. wdzięczny — niewdzięczny (są dzieci wdzięczne, ale i ?)
17. pożyteczny — szkodliwy (są zwierzęta pożyteczne i zwierzęta ?)

Pytania, zawarte w nawiasach, odbiegają nieco od treści pytań u Descocudres, nie zmieniają jednak istoty przymiotnika. Uzyskane wyniki przedstawiają się następująco: Przymiotnik „cienki“ jest prawie wszystkim dzieciom znany. Mylne dwie odpowiedzi „ruba“ i „nieruba“, „szeroki“ wynikały chyba tylko z rozważnienia. Drugi test dzieci również dobrze rozwiązały, z wyjątkiem czworga dzieci wszystkie znały dobrze wyraz „miękki“.

Na trudności napotykały dzieci w 3-cim teście, aczkolwiek starałem się przez dodatkowe pytania, przez pokazywanie drzewa i kredy wydobyć cechy kruchości, to jednak okazało się, że dzieci w wielu wypadkach nie znały określenia „kruchy“. Zaledwie 20% dzieci katowickich znało ten przymiotnik, podczas gdy 50% dzieci krakowskich dało dobre rozwiązania. Tu też występuje dążność do oznaczenia przeciwieństwa przez negację „nie“, co jest zjawiskiem bardzo rozpowszechnionym. W ocenie obniżyłem takie negacje o jeden punkt. Niektóre dzieci zastąpiły „kruchosc“ innymi własnościami kredy, jak np. miękka, trwała, słaba, lekka itp., inne znów podały porównania lub w miejsce przymiotnika użyły zdania, co wskazuje na to, że nieznanne im pojęcia konkretyzują: nie jest wytrzymała, rozbija się, słaba, cienka, nie jest mocna, nie jest twarda, pęknięta itp.

Przymiotnikowi „świeży“ przeciwstawiały najczęściej przymiotnik „suchy“, w nielicznych wypadkach „czerstwy“. Poza tym chleb nieświeży nazwały „twardy“ lub „stary“. O ile te odpowiedzi były więcej lub mniej trafne, to słowa lepszy, niesmaczny, pulchny, kruchy, miękki i inne uważałem za mylne. Wynikają one nie tylko z braku odpowiedniego terminu, ale zdaje mi się z nieścisłości w myśleniu. Lepiej rozwiązały dzieci test piąty. Kilkoro dzieci identyfikowało wesołość z szczęśliwością, spokojem, radością, uśmiechem. Do bezsensownych odpowiedzi zaliczyć można przymiotniki chory, głodny, niespokojny. Dziewczeta oczywiście lepsze dały odpowiedzi, niż chłopcy.

Pytanie szóste wywoływało kojarzenie z morzem, jeziorem. I ten test lepiej rozwiązały dziewczęta i podały też oryginalniejsze określenia. Ponieważ treść pytania była obszer-

na, dlatego odpowiedzi, jak: burzliwe, wzburzone, szumiące, zbalwanione, rozhułkane, szumiące, szumne i rozkołysane, były poprawne. Widać tu wpływ języka książkowego. Określenia, jak: naburzone, niespokojne, ruchliwe, poruszone, spienione, rozfalowane, falujące, groźne, rozhułtane, złe, zanurzone, nie były wprawdzie zupełnie dobre, ale logicznie niesprzeczne w stosunku do niespokojnego morza lub jeziora. Określenia falującego morza, jak: falate, faliste, folowate, falciste, falowate, fałace i falowe, uznano za błędne. Kilkoro dzieci było jeszcze pod wpływem poprzedniej odpowiedzi i bez wahania skojarzyły smutnego lub wesołego człowieka ze smutnym, wesołym, zdenerwowanym, rozbrykanym, nieźnośnym morzem. Na czystej asocjacji dźwiękowej polegały odpowiedzi, jak: burza, bałwany, hałas, burzysto, niespokojne, nie-ciche. Test 7-my nie nasuwał dzieciom żadnych trudności. Również łatwy dla nich był test 8. Przeciwstawne pojęcia gładkości skóry na grzbiecie ręki to przeważnie chropowatość lub u dzieci krakowskich szorstkość. Słowa „chropiasta“, „szerstka“, są to terminy pospiesznie przyswajane.

Następny test podaje przeciwny wyraz do „odważny“. Pojęcia abstrakcyjne są dzieciom mało znane. Podczas gdy zaledwie 50% dzieci katowickich znało termin tchórzliwy, bojaźliwy, to 75% dzieci krakowskich dało dobre odpowiedzi, reszta różne określenia mniej albo wcale nie zbliżone do terminu „odważny“. Chłopcom są pojęcia „odważny“, „tchórzliwy“, „bojaźliwy“ więcej znane, i dlatego też dali lepsze odpowiedzi. Nielogiczność niektórych odpowiedzi dowodzi, że czasem słowo odważny jest mylnie stosowane, gdyż określenia jak grzeczne, spokojne, dobre, złe, silne, mocne, słabe, rozpuszczone, nie pozostają z nim w żadnym związku. Zastąpienie przymiotnika rzeczownikiem lub czasownikiem, np. nie boi się, nikogo nie bać się, niedołęga itp. uznałem za mniej dobrą odpowiedź. Określenie giętki jest u dzieci katowickich dość rzadkie. Najczęściej kojarzyły sztywność z twardością, z prostością. Słowo „giętki“ sprawia naszym dzieciom szczególne trudności w pisowni i wymowie, i dlatego też unikają tego wyrazu. Dzieci krakowskie o wiele lepiej znały przeciwny wyraz od sztywności. Na skutek asocjacji dźwiękowych z poprzednimi testami, pojawiają się słowa: szorstka, łamliwa, miękka, mocna, twarda. Giętkości przeciwstawiają określenia: krzywa, pokręcana, kręta, wyginana, okrągła, nieugięta, gibka, chwiejąca, nie bardzo prosta.

Test 11, aczkolwiek zawiera pojęcia abstrakcyjne, wzięty jest z życia codziennego dziecka. Ile to razy słyszy od swoich rodziców, nauczycieli i kolegów wyraz pilny, a może jeszcze częściej leniwy. Dziwi nas przeto, że dzieci krakowskie tym

razem o wiele gorzej rozwiązały test od dzieci katowickich, z których tylko kilkoro dało trafnych odpowiedzi. Pierwsze podały cały szereg niedostatecznych odpowiedzi, do których zaliczyłem tym razem i negacje, niepilne, nieleniwe. Test 12 utrudniłem o tyle, że zamiast polecić dzieciom pokazanie mi fotografii²²⁾ błyszczącej i matowej zapytałem od razu: ta fotografia jest błyszcząca, a ta?... O ile nie otrzymałem poprawnej odpowiedzi, zapytałem, wskazując na fotografię błyszczącą: co to za fotografia, pokaż mi fotografię błyszczącą, a jaka ta jest?... Słowo „matowy“ jest dzieciom dość obce. W wielu wypadkach matową fotografię zamieniały z błyszczącą. Starały się też określić tę cechę przez negację, jak np. nieświecąca, nieszkłaca, niebłyszcząca, nieśniąca, niewyraźna, niepoliturowana, niegładka, niejasna, bez połysku lub podawały inne cechy fotografii matowej, jak: szorstka, ciemna, papowa, ciemniejsza, błada, stara. Były i odpowiedzi wskazujące na brak zastanowienia się lub na nieuważę w czasie pytania. Słyszac np. słowo „ta fotografia jest błyszcząca“ a ta...? odpowiedziało dziecko: „Szkliva, szklanna, gładka, śliska, nie matowa, też błyszcząca, pod słońce, płókana we wodzie. Takich odpowiedzi nie było u dzieci krakowskich. Do jednego z najłatwiejszych testów należy trzynasty. Z wyjątkiem dwojga dzieci wszystkie znały wyraz kwaśny, silnie skojarzony z pojęciem cytryna.

Wręcz przeciwnie przedstawiają się odpowiedzi na czysto abstrakcyjne pojęcia hojności lub rozrzutności. Wyraży te wymieniło zaledwie kilkoro dzieci. Reszta wykazuje odpowiedzi mylne, jak: niedobre, ubogie, niełagodny, słaby, brzydki, cichy, chory, wesoły, spokojny, leniwy, łagodny, uprzejmy itp. Połowa dzieci katowickich wstrzymała się tym razem z odpowiedzią, co jest widocznym znakiem nieznamomości wyrazów „skąpy i hojny“. Poza tym podały dużo innych wyrazów, dotyczących pojęć abstrakcyjnych, przeważnie „dobry“.

Odpowiedzi na pytanie 15 odnosiły się do lotu ptaka. Kilkakrotnie przytaczałem konkretne porównanie lotu bociana i jaskółki. Dzieciom była bliższa przysłówkowa forma tej właściwości lotu lub latania, aniżeli forma przymiotnikowa. Dzieci często stosowały też wyrazy takie, jak: pomału, pomalutku, pomało, lub uzupełniły samą odpowiedź przez czasowniki: leci, biega, idzie. Zastąpiono też wyraz powolny przez spokojny, słaby, nie szybki, a nawet przez lekki, mały, krzywy. Przewaga dzieci krakowskich nad dziećmi katowickimi jest tutaj mała. Test 16-ty ze względu na negacje przy tworzeniu odpowiedzi poprawnej wypadł dobrze, pomimo jego charakteru abstrakcyjnego. Nie wymagały odpowiedzi też żadnego

²²⁾ U Descoedres: pokazać ołówek błyszczący, ołówek matowy.

prawie wysiłku umysłowego, gdyż uchwyciwszy wyraz „wdzięczny“ skojarzyły go dzieci łatwo, z negacją „nie“. W wielu wypadkach odpowiedź podobna do echolalii. Mylnie odpowiedzi tłómaczyć sobie można z jednej strony niezrozumieniem lub nieuwagą, z drugiej zaś strony nieznanomością terminu „wdzięczność“, gdyż dobroć, pobożność, grzeczność, posłuszeństwo nie są identyczne z pojęciem wdzięczności. W podobny sposób jak pytanie poprzednie rozwiązały dzieci następne, a mianowicie: utworzyły przeciwstawny wyraz do słowa „pożyteczny“ przez dodanie „nie“. Zdarzało się to szczególnie u dzieci krakowskich. Na ogół wyniki u wszystkich grup dzieci są dobre. W wynikach ogólnych tej serii testów stwierdzić należy również przewagę dzieci krakowskich nad dziećmi katowickimi, oraz nieznaczną różnicę pomiędzy chłopcami i dziewczętami.

Tab. 13.

Ilość punktów otrzymanych z serii testów E (przeciwieństwa).

Katowice																	Razem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
94	94	29	54	92	32	98	89	54	10	90	19	98	15	78	98	94	
98	98	33	65	96	29	100	87	32	7	93	23	98	24	61	72	75	
192	192	62	119	188	61	198	176	86	17	183	42	196	39	139	170	189	
Kraków																	
100	100	49	80	97	75	99	93	79	72	64	49	100	30	84	88	98	
100	99	64	85	98	45	100	90	69	72	72	45	100	30	86	98	100	
200	199	113	165	195	120	199	183	148	144	136	94	200	60	170	186	198	

Przewaga w otrzymanych punktach jest szczególnie widoczna przy testach 3 — kruchy, 6 — wzburzone, 12 — matowa, 14 — hojny, a przede wszystkim przy teście 10 — giętki. Są to wyrazy, które 10-letnim dzieciom katowickim są mało znane. Kolejność w określaniu właściwości przedmiotów jest u nich inna, aniżeli u dzieci krakowskich. Pod względem jakościowym testy przedstawiały dla wszystkich dzieci prawie jednakową trudność. W Krakowie 40 osób osiągnęło 20—28 punktów, zaś u dzieci katowickich 48 osób — 21 do 24 punktów. To też średnia wynosi u pierwszych 27,10, u drugich 22,49. Z ilością punktów idzie w parze i ilość błędów. Jest ona większa w Katowicach, tam też pozostało dużo pytań bez odpowiedzi, szczególnie przy określeniu „matowy“ i „hojny“. Spośród mylnych lub zgoła sprzecznych odpowiedzi jest cały szereg zbyt naiwnych, nielogicznych. Mało jednak spotykamy wpływów gwarowych, a germanizmów nie ma w ogóle. Tylko w nielicznych wypadkach mówiono „ruba“ (gruba), miętka (miękka), głodka (gładka). Jeszcze raz podkreślam

większą dążność u dzieci katowickich do używania formy przysłówkowej, stawiania rzeczownika lub zdania w miejscce przymiotnika, oraz skłonność do określania przeciwieństw przez dodanie do przymiotnika „nie“. U dzieci krakowskich objawy te występują w mniejszym stopniu. Pozwolę sobie jeszcze wskazać na różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami. W ilości punktów osiągniętych stoją dziewczęta prawie na równi z chłopcami, co ilustruje tab. 13. Odnosi się to do ogólnego wyniku jak i do przeważnej części testów. Większa jest rozbieżność w punktach przy testach 3 (kruchy), 6 (wzburzone), 9 (tchórzliwy), 11 (pracowity, pilny), 12 (matowy) i u dzieci katowickich nadto przy testach 14 (hojny), 15 (powolny) i 16 (niewdzięczny). Tutaj widać przewagę po stronie chłopców wzgl. dziewcząt, zależnie od ich kierunku zainteresowań.

Do najwięcej znanych dzieciom przymiotników należały: wąski, cienki, kwaśny, miękki i przymiotniki z negacją, do mniej znanych: hojny, matowy i giętki. Maksymalne, średnie i minimalne wyniki przedstawia tab. 14.

Tab. 14.

Krańcowe wyniki z serii testów E (przeciwieństwa) Descoeudres.

	Sa.	maksym.	minim.	średnia	
chłopcy	1138	28	13	22,76	Katowice
dziewcz.	1111	30	15	22,22	
razem	2249	—	—	22,49	
chłopcy	1357	34	16	27,04	Kraków
dziewcz.	1353	34	16	27,06	
razem	2710	—	—	27,10	

W porównaniu z innymi testami Descoeudres seria testów E przedstawia się w wynikach ogólnie dobrze.

VII. Wynik ogólny wszystkich testów językowych Descoeudres wykazuje u poszczególnych serii A—E stanowczą przewagę liczbową dzieci krakowskich nad dziećmi katowickimi. Ilość otrzymanych punktów przy rozwiązaniu testów jest u pierwszych o 2559 punktów większa niż u ostatnich, co dowodzi, iż zasób słowny pod względem ilościowym i jakościowym jest u dzieci krakowskich o wiele większy, zwłaszcza jeżeli chodzi o słownik dotyczący nazw materiałów (857 punktów), przymiotników (461 p.), mniejsza jest przewaga przy serii testów dotyczących czasowników (448 p.), zawodów (409 p.) i najmniej uwydatnia się ona przy określaniu kolorów (384 p.). Zarysowuje się to nie tylko w wynikach poszczególnych grup badanych dzieci, ale i w wynikach indywidualnych. Ilość punktów możliwych do osiągnięcia przy testach

Descoeudres wynosi 128 do 46 pytań. Dzieci krakowskie w jednym wypadku zdobyły 124 p. maksymalnie i w jednym wypadku 70 p. minimal., zaś u dzieci katowickich maksimum wynosi w jednym wypadku 101 p., minimum w dwóch wypadkach 49 p. (patrz tab. 15).

Tab. 15.

Ilość otrzymanych punktów z serii testów A do E Descoeudres.							
Katowice	chłopcy	920	694	460	714	1138	3.826
	dziew.	681	548	607	639	1111	3.586
	razem	1501	1242	1067	1353	2249	7.412
Kraków	chłopcy	991	1120	713	871	1357	5.052
	dziew.	919	979	738	930	1353	4.919
	razem	1910	2099	1451	1801	2710	9.971

Tab. 16.

Krańcowe wyniki z serii testów A do E Descoeudres.

	Sa.	maksym.	minim.	średnia	
chłopcy	3826	101	51	76,52	Katowice
dziewcz.	3586	98	59	71,72	
razem	7412	—	—	74,12	
chłopcy	5052	124	70	101,04	Kraków
dziewcz.	4919	115	72	98,38	
razem	9971	—	—	99,71	

Ocena w punktach ma charakter zarówno ilościowy jak i jakościowy, dlatego siłą faktu wyniki lepsze wskazują również na szerszy zakres słownikowy. Niemniej jednak zauważyć można w odpowiedziach u obydwóch grup dzieci dalsze różnice co do samej treści, na co zwróciłem już uwagę przy omawianiu każdej serii testów.

VIII. Z rozważań dotychczasowych wynika; 1. Wśród dzieci szkół katowickich werbalizm daje się zauważyć w większym stopniu, niż pomiędzy dziećmi krakowskimi. Dziecko zna cały szereg wyrazów, ale nie wie, jaka jest ich istotna treść. Stąd mylne nieraz stosowanie terminów tam, gdzie się tego nie spodziewamy. Zamiast przemyśleć nowe słowo, zwrot czy zdanie, zadowala się dziecko samym dźwiękiem. Nie posiada często zainteresowania językowego, które jest podstawą w porównaniach i doborze odpowiednich terminów, a tym samym podstawą myślenia w ogóle. 2. Skłonność do dawania odpowiedzi „za wszelką cenę”, szczególnie u dzieci katowickich jest zjawiskiem rozpowszechnionym. *Piaget* łączy je z synkretyzmem i z potrzebą uzasadnienia za wszelką cenę.²⁸⁾

²⁸⁾ *Piaget*: Mowa i myślenie u dziecka, rozdział IV, str. 167.

Nawet trudniejsze pytania nie pozostały bez odpowiedzi, o ile tylko dziecko miało przeświadczenie, że odnoszą się do rzeczy konkretnych. W związku z dążeniem do pozbycia się odpowiedzi występują trzy dalsze charakterystyczne cechy słownika dziecka katowickiego a po części-i krakowskiego, mianowicie: 3. Pierwotwory lub samodzielne tworzenie terminów nowych. 4. Naiwność i niedorzeczność w odpowiedziach. 5. Asocjacje dźwiękowe, stąd też częste używanie negacji przy czasownikach i przymiotnikach. 6. Zniekształcenie i przekształcenie wyrazów przez opuszczenie lub przemianę głosek w obrębie jednego wyrazu. 7. Wpływy gwarowe i języka niemieckiego. 8. Znacznie słabsze wyniki u dziewcząt katowickich, podczas gdy dziewczęta krakowskie prawie że dorównywały chłopcom.

Testy Descoeudres są równocześnie testami rozwojowymi, określającymi inteligencję (werbalną). Z zestawienia wyników serii testowych wynika, że inteligencja werbalna dzieci katowickich jest mniejsza w porównaniu z dziećmi krakowskimi.

Oprócz różnic dzielnicowych w wynikach testów Descoeudres zdołałem jeszcze stwierdzić pewne różnice dotyczące płci. Jak widać z tab. 17, nie dorównywały dziewczęta w określaniu zawodów i materiałów chłopcom, otrzymując kilkadziesiąt punktów mniej. Przy znajdowaniu przeciwstawnych przymiotników różnica w ilości punktów jest nieznaczna, natomiast określenie kolorów u nich o wiele lepiej wypadło. W wyniku końcowym różnica w punktach wynosi u dziewcząt katowickich 240, a u dzieci krakowskich 133 na korzyść chłopców. Czasowniki wymieniły dziewczęta krakowskie lepiej niż chłopcy, natomiast przeciwnie ma się rzecz z dziewczętami katowickimi. Należy to przypisać po większej części doborowi pytań, które odnosiły się przeważnie do przedmiotów bliższych zainteresowaniom chłopców. Dziewczęta pozostawiły też większą ilość pytań bez odpowiedzi (217, chłopcy 82). W porównaniu z chłopcami dziewczęta okazały się ostrożniejsze w odpowiedziach.

Tab. 17.

Ilość opuszczonych odpowiedzi przy pytaniach serii testów A — E Descoeudres.

	A zawody	B materiały	C kolory	D czasowniki	E przymiotniki	Razem
Katowice						
chłopcy	12	8	1	37	7	65
dziew.	28	60	3	41	52	184
razem	40	68	4	78	59	249
Kraków						
chłopcy	6	5	—	4	2	17
dziewcz.	6	18	—	4	5	33
razem	12	23	—	8	7	50

Po ustaleniu różnic pomiędzy poszczególnymi grupami badanych nasunęło się zagadnienie, czy poszczególne testy przedstawiają jednakową trudność dla dziecka. Zdarzyło się bowiem, że w kilku wypadkach rozwiązały dzieci serię A zadowalająco, natomiast serię B lub C gorzej, albo też odwrotnie. Przy pytaniach dotyczących kolorów osiągnęły wielką ilość punktów, natomiast okazały się słabe w odpowiedziach na pytania dotyczące czasowników, przymiotników lub materiałów. Otóż korelacja pomiędzy serią testów C a ogólnym wynikiem jest słaba, co niewątpliwie jest dowodem, że nazywanie kolorów nie łączy się ściśle z zasobem słownym. Wynosi ona 0,78 i 0,54 u chłopców i dziewcząt katowickich, 0,82 i 0,64 u dzieci krakowskich.

IX. Różnice jakościowe i ilościowe w wynikach indywidualnych i zbiorowych, można tłumaczyć nie tylko słabszą inteligencją werbalną dzieci, ale też różnicą środowisk. Tab. 18 wykazuje, że przeważna część badanych dzieci katowickich pochodzi z środowisk proletariackich mieszkających w śródmieściu i żyjących w ciężkich warunkach materialnych. Cośkolwiek lepiej przedstawiają się środowiska dzieci krakowskich, gdzie nie było tylu bezrobotnych i gdzie około 42% badanych żyje w dostatecznych, nawet dobrych warunkach. Spośród dzieci katowickich 81% żyje w złych warunkach życiowych, krakowskich — 51%. Różnice środowiskowe uwydatniają się w wynikach u poszczególnych jednostek. Dzieci, pochodzące ze środowiska dostatecznie lub dobrze sytuowanego, osiągnęły przy teście językowym większą ilość punktów, w porównaniu z rówieśnikami ze środowiska gorszego. Na ogół osiągnęły wyniki dostateczne lub dobre. Tylko 21% dzieci bezrobotnych i biednych osiągnęło wynik lepszy od wyniku przeciętnego, przy czym różnice te wystąpiły bardzo wyraźnie u dzieci krakowskich. Dzieci pochodzące ze środowiska dostatecznie zamożnego osiągnęły z wyjątkiem jednego dziecka w Katowicach i 13 dzieci w Krakowie wyniki leżące powyżej przeciętnej linii. Dzieci bardzo zamożne, prócz jednego wykazują największą ilość punktów. Podobne różnice w rozwoju umysłowym pomiędzy dziećmi pochodzącymi ze sfer proletariackich i zamożnych wykazały już badania inteligencji Bineta-Simona, Goddarda, Sterna i innych. Burt, angielski psycholog, który badał dzieci z różnych sfer na terenie miasta Londynu, doszedł do analogicznych wyników, stwierdzając, że przeciętny wiek inteligencji dzieci 10-letnich żyjących w lepszych warunkach socjalnych wynosi 11,5, podczas gdy wiek inteligencji dzieci żyjących w gorszych warunkach wynosi 9,6.

Tab. 18.

Zestawienie środowisk według stopnia zamożności.

Kategorie	Katowice	Kraków	Razem
I nędza	17	5	22
II bieda	14	2	16
III niezamożność	50	51	101
IV dostateczna zamożność	17	33	50
V dobra	2	9	11
Razem	100	100	200

Tab. 19.

Podział badanych dzieci według zawodów ojca.

zawód ojca	chłop.		dziew.		razem		chłop.		dziew.		razem		Sa:
robotnik wyspecjalizowany (górnik, hutnik, pomocnik)	14	11	25	7	5	12	37						
robotnik	8	6	14	1	1	2	16						
robotnik bezrobotny	9	6	15	1	2	3	18						
rzemieślnik	1	6	7	4	5	9	26						
„ bezrobotny	2	—	2	—	1	1	3						
funkcjonariusz niż. stopn.	9	9	18	7	16	23	41						
„ średn. „	4	7	11	12	7	19	30						
„ emeryt. „ „	—	—	—	—	3	3	3						
funkcj. średn. st. bezrobotny	—	—	—	—	1	1	1						
urzędnik wyższy	—	1	1	1	—	1	1						
oficer	—	—	—	2	1	3	3						
podoficer-policjant	1	3	4	2	5	7	11						
oficer emeryt.	—	—	—	—	1	1	1						
oficer wyższy	—	—	—	1	—	1	1						
lekarz	—	—	—	—	1	1	1						
przemysłowiec	—	1	1	3	—	3	4						
nauczyciel	1	—	1	—	—	—	1						
profesor gimnazj.	—	—	—	2	—	2	2						
redaktor	—	—	—	—	1	1	1						
kupiec	1	—	1	5	2	7	8						
	50	50	100	50	50	100	200						

Wpływ środowiska na rozwój mowy uwydatnia też zestawienie słownika dzieci pochodzących z różnych sfer i z różnych środowisk przez Hetzer i Reindorfa²⁴⁾, według których dziecko 2-letnie (2,0) ze sfer zamożniejszych posiada 216 słów, zaś dziecko 2-letnie pochodzące ze sfer biedniejszych tylko 27 słów. Cyfry te dowodzą zacofania dziecka ze sfer proletariackich pod względem rozwoju mowy.

²⁴⁾ Hildegard Hetzer: Kindheit und Armut: Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung. Leipzig 1929.

Część trzecia.

Swobodne opowiadanie bajki.

Ustaliwszy mechanizm mówienia oraz zasób słowny dzieci katowickich i krakowskich, rozważymy z kolei kwestię stosowania tegoż zasobu w mowie żywej, przy czym zwrócimy też uwagę na sposób wysławiania się. Oba momenty, tj. mowę i mówienie rozróżniają też *Stern*, *Lazarus*, *Piaget*, wskazując równocześnie istotę i rolę tych momentów. Szczególnie *Stern* podkreśla wielokrotnie¹⁾, że w badaniach języka dziecka punktem wyjścia winno być „mówienie“, ale bez zaniedbywania mowy. Mówienie określa jako system dźwięków, słów, zdań, zwrotów, form fleksyjnych i składniowych, mowę zaś jako czynność dynamiczną, która ma swój początek w osobowości, w jej najgłębszych zaczątkach. Dziecko nie przyjmuje w sposób naśladowczy i pamięciowy materiału słownego z swego otoczenia, ale kształtuje go samodzielnie, zależnie od inteligencji, środowiska i wielu innych czynników. W moich badaniach chodziło mi więcej o ustalenie zakresu słownika, jak o stosowanie wyrazów w mowie żywej. Nasunęło mi się pytanie, czy słownik i mówienie pozostają ze sobą w jakimś związku, tzn. czy dziecko, które posiada szeroki zasób wyrazów, odznacza się też umiejętnością żywego i trafnego przedstawiania swych myśli. Swobodne opowiadanie stosował jako test językowy m. in. *Nolte*²⁾, który badał 10—11-letnie dziewczęta szkół powszechnych, dając im do ręki obrazki celem pobudzania ich do spontanicznego opowiadania bajki przy równoczesnym akompaniamentie instrumentów muzycznych. Chodziło mu głównie o stwierdzenie, czy fantazja i ejdetyzm pozostają ze sobą w pewnym związku, oraz, czy bajka jest wytworem uczuć. *Obrig*³⁾ badała innym nieco sposobem rozwój swobodnego opowiadania u dzieci od 4—10 lat, przy czym zwracała uwagę na swoiste cechy osobowości dziecka, ujawniające się w dokończeniu początku powiastki. W nowszych czasach bada sposób przedstawiania myśli w piśmie oraz rozwój form gramatycznych *Beckmann*.⁴⁾ Te badania były jednak podobne do badań ustnych, gdyż zapowiedziano dzieciom, że ich prace nie będą poprawiane ani klasyfikowane. Otrzymane wypracowania w liczbie ok. 600 opracowano statystycznie, ze

¹⁾ W. Stern: *Die Kindersprache*, str. 121.

²⁾ Reinhold Nolte: *Analyse der freien Märchenproduktion*, 1931.

³⁾ Ilse Obrig: *Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter. Arbeiten d. Entwicklungspsychologie*, herausg. von Krüger, s. 13, 1934.

⁴⁾ H. Beckmann: *Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftlichen Darstellung im Schulalter*. *Zetischr. f. pädag. Psych.* 28. Jahrg. 1927

względem na poszczególne części mowy, którymi się posługują dzieci od 4—10 lat. Na pierwszym miejscu stoją rzeczowniki konkretne i abstrakcyjne, następnie czasowniki, słowa posiłkowe, przymiotniki, przysłówki, zaimki, wykrzykniki i negacje. Zależnie od wieku i rozwoju umysłowego występują te części mowy w swoistej postaci z przewagą tych lub owych.

Podobnie klasyfikuje autor części zdań i rodzaje, sposób łączenia zdań, używanie czasów i w końcu daje charakterystykę pisemnych form wyrażania myśli dzieci kl. I do VIII-ej. Według wyników badań Beckmanna ilość rzeczowników jest prawie u wszystkich dzieci od 6—14 lat jednakowa i wynosi 23,1%. Różnice występują tylko w abstrakcjach, których liczba rośnie z wiekiem. W IV—V kl. odsetek rzeczowników abstrakcyjnych wynosi 2,1—2,7%. Podobnie ma się rzecz z czasownikami i słowami posiłkowymi, które w średnich klasach stanowią 16,3 do 14,3%. Mniej więcej 3,6 do 9,4% przypada na przysłówki, których ilość maleje w dalszych latach do 4,4%. Ilość przysłówków i zaimków względnych powiększa się stopniowo i wynosi u 10-letnich 7,6% wzgl. 1,5%. Inne rodzaje zaimków występują we wszystkich klasach prawie jednakowo często.

W zdaniach złożonych pierwsze miejsce zajmuje u 10-letnich określenie miejsca (10—15%), czasu (5—6%), przyczyny (5%), następnie inne. Bezokolicznik prawie nie występuje (tylko 1%). Jeśli chodzi o rodzaje zdań, to zdania czasowe stanowią 3,1%, celowe 2,5%, miejsca 1,6%, warunkowe 1,4%, porównawcze 0,5%.

Osobny rozdział poświęca Beckmann łączeniu zdań za pomocą spójników. Spójniki „i“, „a“, które tak wielką odgrywają rolę u dzieci młodszych, pojawiają się coraz rzadziej i w ich miejsce używa się spójników przyczynowych, względnych. Podczas gdy w klasie I-szej 57,1% wyrazów stanowią spójniki „i“, „a“ (und), to ich liczba w średnich klasach wynosi 10,8—17,8%. Reszta to spójniki różnego rodzaju, przy czym większa ich liczba przypada na kl. V-tą. Spójników przyczynowych w obydwu klasach jest 2,3% a względnych 5,3% i 10,2%. W dalszych badaniach zastanawiał się autor nad możliwością utworzenia obrazu rysunkowego z każdego zdania. Okazało się, że wszystkie napisane zdania w kl. I-szej zawierają konkretne pojęcia. W klasach V-tej i IV-tej tylko 79,5% względnie 76,8% a w klasach VIII-myh 60,2% zdań, to unocznienie uchwytnych pojęć, reszta oderwane. W formie opowiadania, stosowanej w tematach z zakresu przeżyć lub doświadczeń, przewagę ma czas przeszły (66,2%), na czas teraźniejszy przypada 27,4%. Formę opisu stosowano przy omawianiu obrazka. Wtedy występowały czasowniki przeważnie w czasie teraźniejszym (66,6%) i przeszłym (16,3%). Ciekawe

będą dla moich badań charakterystyczne cechy wyrażania się dzieci klas IV-tych i V-tych. *Beckmann* w klasie IV-tej podkreśla wzbogacenie słownika czynnego w bliższe określenia, żywe interesowanie się motywowaniem i szukaniem przyczyn. Klasa V-ta ujawnia pewne zahamowanie, a nawet krok wstecz w rozwoju gramatycznym. Omówiona szerzej praca wspomnianego autora posłużyła mi za punkt wyjścia w obliczeniach statystycznych moich badań. Stosownie do postawionego zagadnienia wyświetlił *Beckmann* kwestię mowy tylko z punktu widzenia gramatycznego, rozwoju, natomiast cały szereg momentów jak np. słownik, oryginalność wyrazów, powtarzanie się ich itp. pomiął. Problem ten podejmuje *Busemann*, który za pomocą statystyki stara się ustalić pewne typy wyrażania się młodzieży. Opierając się na stadium substancjonalnym, akcji i jakości Sterna badał, ile elementów zawiera mowa badanych osób. Za materiał służyły mu wypracowania na dowolne tematy, protokołowane ustne opowiadania, pamiętniki i listy. Stwierdził, że analiza ekspresji słownych i pisemnych daje pogląd na różne typy, jak np. aktywny i jakościowy.⁵ Stern w swej krytyce wysuwa duże zastrzeżenia co do metody stosowanej przez Busemanna, uznaje natomiast w całej pełni, że praca zawiera sporo momentów pobudzających do badań w tym kierunku.⁶

Starano się też wyzyskać swobodne wyrażanie się ustne lub pisemne dla celów czysto psychologicznych, a mniej lingwistycznych. Próbę tego rodzaju podjęli *Thomas* i *Schlotte*⁷), pokazując dzieciom cztery obrazki, przedstawiające pewne zdarzenia (dwa karzełki i czereśnia). Streszczenia tej historyjki dały materiał, ilustrujący czynności psychiczne dziecka: a) obserwację, b) koncentrację uwagi w obejmowaniu całości, c) wykrywanie związków przyczynowych wewnętrznych oraz zewnętrznych, d) ukształtowanie materiału obrazkowego przy pomocy fantazji i myślenia, e) umiejętność wczuwania się w osobę lub sytuację przy równoczesnym przyswajaniu sobie materiału myślowego. Pominięto natomiast w zupełności kwestię gramatyki, pisowni i przestankowania. W moich natomiast badaniach opowiadania dzieci przyjąłem za podstawę celem określenia słownika i właściwości żywej mowy dziecka. Chodziło mi głównie o to, jak dziecko zużytkować potrafi swój zasób wyrazów, jak łączy i szereguje obok siebie swoje myśli, wyrażone mową. Znając już szybkość reakcji przy liczeniu

⁵) Busemann: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Sprachstatistische Untersuchungen, Jena 1925.

⁶) Zeitschrift für pädag. Psychologie, 1925, str. 110—112.

⁷) Marie Thomas u. Feliks Schlotte: Der Bilderbogentest. Pädag. Psychologie. Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereines, herausg. von Max Döring, 12. Bd. Leipzig 1924.

szeregu i zasięg słownikowy, chciałem się dowiedzieć, czy i jaką odgrywają one rolę w swobodnym opowiadaniu. Jako temat obrałem bajkę o Czerwonym Kapturku Grimma. Zwróciłem się do dziecka z zapytaniem, czy lubi bajki, jakie lubi najczęściej i czy potrafi opowiedzieć: Słyszałeś (aś) zapewne już nieraz bajkę o dziewczynce, która idąc przez las do chorej babci, spotkała wilka. Opowiedz bajkę o Czerwonym Kapturku lub też, o ile twierdziły, że bajkę znają, powiedz, co o tej bajce pamiętasz?

Stenotypistka notowała każde słowo, ale w większości dzieci nie wiedziały, że ich opowiadania są notowane. Nie przerywając opowiadania nawet najbardziej nieudolnego, zwracałem baczna uwagę na zachowanie się dziecka, jego gesty, mimikę, tonację głosu, ruchy i robiłem notatki przy ciekawszych wyrazach lub zwrotach językowych. Po skończonym badaniu stwierdziłem czas reakcji. Tabela poniższa przedstawia absolutną i procentową ilość części mowy przy opowiadaniu bajki:

Tab. 20.

	rzecz.	czas.	zaimki	spójniki	przymyki	przysłów.	słowa posiłk.	przym.	licz.	wykrz.	razem
Katowice											
% absolw.	27.36	23.67	12.48	13.34	6.69	7.27	3.53	5.04	0.87	0.04	
razem	1301	1139	601	642	322	350	170	243	42	2	4812
% absolw.	23.38	20.95	16.16	15.18	5.50	9.01	3.35	4.65	0.81	0.34	
razem	1556	1394	1077	1050	366	600	223	310	54	23	6653
% absolw.	24.92	22.01	14.63	14.75	6.00	8.28	3.42	4.82	0.83	0.21	
razem	2857	2533	1678	1692	688	950	393	553	96	25	11.465
Kraków											
% absolw.	23.74	22.04	15.52	12.84	7.07	10.92	2.48	4.51	0.57	0.31	
razem	2446	2270	1599	1323	720	1125	260	465	59	32	10.299
% absolw.	22.89	21.46	16.16	14.27	6.45	10.06	2.72	5.10	0.44	0.41	
razem	2599	2437	1830	1621	733	1145	311	580	50	47	11.353
% absolw.	23.30	21.73	15.85	13.59	6.75	10.48	2.63	4.83	0.50	0.36	
razem	5045	4707	3429	29.44	1453	2270	571	1045	109	79	21.652

Tabela powyższa wykazuje, że tak u dzieci katowickich, jak i krakowskich 1-sze miejsce w szeregu zajmują rzeczowniki, 2-gie czasowniki, zaś 5 ostatnich przymyki, przymiotniki, słowa posiłkowe, liczebniki i wykrzykniki. W środkowych rubrykach tabel dotyczących zaimków i przymków oraz przysłówków zachodzi zmiana, gdyż na 3-cim miejscu u dzieci katowickich stoją spójniki, u dzieci krakowskich zaimki, na

4-tym i 5-tym u pierwszych zaimki i przysłówki. U dzieci katowickich przyimki i przymiotniki przypadają na 6 i 7-me miejsce, 8-me zajmują słowa posiłkowe. Ta sama kolejność jest u dzieci krakowskich. Porównując te dwie grupy pod względem ilościowym, widać ogromną przewagę w ilości używanych słów w ogólności w poszczególnych częściach mowy, z wyjątkiem liczników, których jest tylko niewiele więcej u dzieci krakowskich, poza tym absolutna ilość używanych rzeczowników, czasowników, zaimków, spójników, przyimków, przysłówków i przymiotników jest przeszło o 100% u nich większa aniżeli u dzieci katowickich, zaś wykrzykników o 300%, a słów posiłkowych o 50%. Absolutna przewaga ilościowa jest widoczna również w wynikach indywidualnych. (Tabela 21.)

Tab. 21.

Krańcowe wyniki dotyczące ilości używanych słów w czasie opowiadania bajki.

	Sa	maks.	min.	średnia	
chłopcy	4812	169	39	96.24	Katowice
dziewczeta	6653	257	52	133.—	
razem	11465	—	—	114.65	
chłopcy	10299	425	69	205.98	Kraków
dziewczeta	11353	711	99	227.06	
razem	21652	—	—	216.52	

Jak widać z tabeli 21, największą ilość słów w opowiadaniu o Czerwonym Kapturku osiągnęły dzieci krakowskie i to dziewczeta. Przy ocenie indywidualnej opowiadań brałem za podstawą nie ilość wszystkich słów lub czas reakcji, ale ilość tych słów lub części mowy, które nam pozwalają sądzić o większej dokładności w określaniu pojęć i formułowaniu myśli. Są to przyimki, przysłówki, przymiotniki, oraz spójniki względne i przyczynowe. Używanie tych słów zwłaszcza ostatnich wskazuje bowiem na to, że mówiący zdaje sobie sprawę z konieczności logicznego ustosunkowania swych myśli, oraz odczuwa potrzebę lepszego określania pojęć. O wartości zdecydowała również ilość słów jednorazowych (1), która zależna jest nie tylko od czynnego słownika dziecka, ale i od doboru odpowiednich wyrazów, tzn. od myślenia. Ilość ta daje pewny pogląd na zasób słowny dziecka. Wreszcie brałem pod uwagę ilość zdań logicznych, uważając za zdanie logiczne takie, które zawiera pewną myśl bez względu na to, czy były to zdania poboczne, czy główne. Podczas gdy wyżej wymienione części mowy miały znaczenie przy podniesieniu wartości opowiadania, spójniki „i” i „a” obniżały ją, jeśli występowały zbyt często. Są one jako związki zdań i treści myślowych u dzieci młodszych charakterystycznym objawem.

W miarę rozwoju umysłu i mowy zanikają coraz bardziej. Według Beckmanna ilość spójników „i” w kl. I wynosi 57,1%, w II 50,6%, w III 25,6%, w IV 10,8% a w V 17,8%, w następnych klasach maleje ich liczba stopniowo i osiąga 11,2% w VI, 4,6% w VII, 5,9% w VIII. W miarę pomniejszania się ich liczby powiększa się liczba spójników przyczynowych i względnych.⁸⁾ Przeciętna ilość spójników „i”, „a” w opowiadaniu bajki przez dzieci katowickie wynosi 3,7%, u dzieci krakowskich 6,4%.

Dla porównania opowiadań dzieci z opowiadaniem człowieka dorosłego, literata, podaję wyniki obliczeń dot. bajki: Czerwony Kapturek.⁹⁾ Według podanej niżej tabeli ilość słów dot. poszczególnych części mowy w bajce pt. Czerwony Kapturek wynosi:

	rzeczown.	czas.	zaim.	spójn.	przym.	przysł.	śl. pos.	przym.	liczeb.	wykrz.	Sa
%	21.80	20.27	13.47	8.75	9.27	13.19	4.30	6.66	1.25	0.55	
Sa	157	146	97	63	70	95	31	46	9	4	720

Słów „jednorazowych” było 225 (35,41%) i zdań logicznych 143 (19,84%). Spójników w ogóle było 63 (8,75%), w tym spójników przyczynowych i względnych 20 (2,77%). Spójników wzgl. przycz., przym., przysł., przymiotników, śl. jednoraz., zdań logicznych było 87,62% ogólnej sumy używanych wyrazów. Autor bajki, chcąc naśladować język naturalny dziecka od 4—6 lat¹⁰⁾, stara się uprościć swój język i dostosować się do sposobu myślenia i mówienia dziecka. Stąd podobne liczby, dotyczące poszczególnych części mowy tak u dzieci katowickich, jak i krakowskich, co jest równocześnie sprawdzianem, że język autora jest dla dzieci tego wieku odpowiednio zrozumiały. Należy jednak wziąć pod uwagę to, że wymienione cyfry odnoszą się nie do bajki opowiadanej, lecz napisanej.

Chcąc ująć wartość każdego opowiadania w punktach a zarazem ustalić jego ocenę, uwzględniłem te części mowy, które świadczą o logicznym myśleniu podczas mówienia. Ocenę opowiadania stanowi ułamek składający się z iloczynu liczb dot. przymiotników, przysłówków, przyimków, spójników

⁸⁾ Bracia Grimm: Bajki, przeł. Marceli Tarnowski, nakł. księg. Fiszer, Łódź-Katowice, str. 152—154.

⁹⁾ Dokładne zestawienie części mowy w/g badań Beckmanna znajduje się w art. prof. Szumana, zamieszcz. w Enc. Wychow. 1933, I i II rozdz. 16 a: Rozwój mowy i pojęć.

¹⁰⁾ Według Karola Bühlera właściwy okres bajki przeciąga się nieraz do 12 wzgl. 14 roku życia. — K. Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes, V. Aufl., Jena 1929, str. 535.

(z wyjątkiem i, a) i zdań logicznych w liczeniu, zaś z ilości spójników „i“, „a“ w mianowniku. Dla ułatwienia odczytania tych liczb podzieliłem je przez 1000. W ten sposób opowiadania nawet krótkie, o ile odznaczają się większą ilością słów „jednorazowych“ i logicznych zdań, oraz wymienionymi powyżej częściami mowy, będą lepiej oceniane, aniżeli opowiadania dłuższe, gdzie ilość tych słów jest mniejsza. Za przykład niech posłużą opowiadania nr 18 i nr 30.

Tabela 22 uwydatnia ogólne i krańcowe wyniki. Uderza nas tu duża rozpiętość w osiągniętych punktach, która wynosi u dzieci katowickich 6522, u dzieci krakowskich 7036450, co wskazuje na to, że grupy nie były pod tym względem jednolite. Obejmowały dzieci, które łatwo się wystawiały i dzieci, którym opowiadanie znaczne sprawiało trudności. Ta rozpiętość utrudnia konstruowanie krzywych, uwydatniających wyniki dzieci tych dwóch środowisk, skupiające się po większej części pomiędzy 1 a 10.000 u dzieci krakowskich, i pomiędzy 1 a 5000 u dzieci katowickich. Poza tym zaznacza się w obydwu grupach przewaga dziewcząt nad chłopcami.

Tab. 22.

Wyniki ogólne krańcowe, osiągnięte przy opowiadaniu bajki.

	Sa	maks.	min.	średnia	
chłopcy	14256	2380	1,5	285	Katowice
dziewczęta	30161	6524	9,9	603	
razem:	44417	—	—	444	
chłopcy	727851	154415	32	14557	Kraków
dziewczęta	8039409	7036482	34	160788	
razem:	8767260	—	—	87672	

Przeciętna ilość słów w opowiadaniu bajki przez dzieci katowickie wynosi 114. Za takie opowiadanie otrzymały różne dzieci następującą ilość punktów:

Tab. 23.

Zestawienie ilości punktów i ilości słów przy opowiadaniu bajki.

Nr dzieci	ilość słów	ilość punktów
5 ch.	110	342
14 „	109	53
30 „	111	2330
42 „	113	388
18 „	115	80
24 „	115	46
26 „	117	196
34 „	119	56
41 „	116	47
45 „	110	169

Różnica w ocenach występuje wyraźnie w opowiadaniach liczących po 115 słów, które to osiągnęły w 1-wszym wypadku 80 punktów, a w drugim wypadku 46. Oto dwa opowiadania nr 18 i 24:

Nr 18. Gertruda K., ilość słów 115, ilość pkt. 80.

Pewnego razu mamusia miała Czerwonego Kapturka i on nosił czerwoną czapkę. Ona miała chorą babcię i ona szła do niej przez las. Tam spotkał ją wilk i on ją spytał: Gdzie ty idziesz: ona mu powiedziała, że do babci. I on ją spytał, gdzie to jest. I ona mu pokazała. Zanim ona zbierała kwiatki, on poleciał i pożarł ją. Potem ta dziewczynka poszła do babci, do swojej babci i zapytała: „Babciu, czemu ty masz takie duże oczy“ a i on nie nie powiedział... a czemu ty masz taki duży pysk“ i on ją zaraz pożarł. I myśliwy przerznął wilkowi brzuch i wyskoczyła babcia i ta mała dziewczynka. Babcia i Czerwony Kapturek podziękowali myśliwcowi.

Nr 24. Julia M., ilość słów 115, ilość pkt. 46.

Pewna mała dziewczynka miała od babci czerwony płaszcz i czapkę i nazywali ją Czerwonym Kapturkiem. I raz miała iść do chorej babci i zanieść jej wino i miała iść prostą drogą, a ona szła przez las i był tam wilk i on się ją spytał dokąd idzie, a ona powiedziała, że za gałęziami stoi chata babci i ona tam idzie. Wilk na to nie powiedział tylko poleciał do tamtej chaty i położył się do łóżka od babci. Jak przyszedł Czerwony Kapturek to się zapytał, dlaczego on ma takie duże ręce i wilk zaraz ją zjadł. I potem przyszedł gajowy i zastrzelił wilka, a potem wyszedł kapturek i babcia i jak się wilk obudził, to zdechł.

Lepiej jeszcze uwydatnia się różnica w ocenach u chłopca nr 30 i 14, która wynosi w pierwszym wypadku 2380, w drugim 33 pkt. Dla zilustrowania przytaczam ich odpowiedzi:

Nr 30. P., ilość słów 111, ilość pkt. 2380.

Żyła pewna babcia, która miała dziewczynkę. Nazywali ją Czerwony Kapturek. Pewnego razu, gdy babcia była chora, posłała mama zanieść owoce i wino, mówiła, żeby szła drogą, nie oglądała się. I napotkała wilka. „Gdzie idziesz“. Do babci, gdzie mieszka, w lesie. Daj mi koszyk ja zaniósę, a ona dalej zbierała kwiaty. Wilk zapukał, pożarł babcię, a sam położył się do łóżka. Gdy Czerwony Kapturek przyszedł, to pytał się, dlaczego masz takie duże uszy? żebyś słyszał, a „oczy“, żebyś widział, a żeby, żebyś mógł połknąć i połknął Czerwonego Kapturka. Potem strasznie chrapał i przyszedł myśliwy, rozerznął brzuch, wyszła bacia i Czerwony Kapturek. Myśliwy nakład kamieni i wilk szedł do studni i wpadł tam. Koniec.

Nr 14. K., ilość słów 109, ilość pkt. 53.

Pewnego razu babcia była miała domek w lesie. Babcia była chora. Czerwony Kapturek poszła do babci. Gdy dziewczynka szła spotkała wilka, szła zbierała kwiaty, szła, rwała kwiaty, doszedł wilk, pyta się, gdzie idziesz, Czerwony Kapturku? Idę do babci, pytał się, gdzie mieszka babcia chora? Za lasem. Wilk szedł, otworzył drzwi i połknął babcię. Gdy dziewczynka przyszła, widziała babcię, pyta się: babciu, czemu masz takie duże zęby. Żebyś mogła gryść, babciu czemu masz takie duże uszy, żebyś mogła dobrze słyszeć i wilk połknął dziewczynkę i poszedł myśliwy rozpruł brzuch wilkowi, wyszła babcia i dziewczynka. Wilk spał, nabierał myśliwy

kamieni i zaszył brzuch. Poszedł wilk kładką do wody i wpadł. Koniec.

Analogicznie przedstawia się sprawa, jeśli chodzi o opowiadanie dzieci krakowskich, u których przeciętna ilość słów wynosi 216.

Ilość punktów osiągniętych w bajce drukowanej wynosi 541000 i przewyższa z wyjątkiem jednego opowiadania wszystkie inne. Jeśli się uważenie patrzy na wielkie różnice pomiędzy wynikami dzieci krakowskich i katowickich, to ma się wrażenie, jakoby pomiędzy tymi ostatnimi w ogóle nie było opowiadań poprawnych, gdyż najlepsze osiągnęło tyle punktów, ile ma przeciętne opowiadanie u dzieci krakowskich. Tak jednak nie jest. Duże liczby punktów powstały i z tego tytułu, że ilość słów wymienionych wyżej kategorii wyrazów była duża. Inaczej przedstawiają się opowiadania, jeśli ilość przymików, przysłówków, spójników, przyczynowych i względnych, oraz zdań logicznych i wyrazów jednorazowych ujmujemy procentowo. Tabela 24 i tabela 25 uwydatniają to bardzo wyraźnie.

Tab. 24.

Procentowa ilość poszczególnych części mowy przy opowiadaniu bajki.

	spójniki	przymiki	przysłówki	przymiotniki	słowa 1-no razowe	zдания logiczne	Ogółem Sa :	Ilość słów opowiadań
K a t o w i c e								
chłop.	4.01	6.69	7.27	5.04	63.36	24.65	109.3	4812
dziew.	4.14	5.50	9.01	4.65	36.05	22.23	79.06	6653
raz. :	3.04	6.00	8.28	4.82	47.52	23.24	91.50	11465
K r a k ó w								
chł.	1.72	7.07	10.92	4.51	46.44	20.91	93.56	10299
dziew.	4.70	6.45	10.08	5.10	44.38	21.21	82.25	11353
raz. :	3.28	6.75	10.48	4.83	45.35	21.06	92.69	21652

Według powyższej tabeli dzieci katowickie nie ustępują dzieciom krakowskim w logicznym formułowaniu myśli, aczkolwiek słownik ich jest prawie o połowę mniejszy. Na ten fakt ostatni wskazuje wielka liczba procentowa słów „jednorazowych” i zdań logicznych. Większa jest precyzyjność w ujmowaniu myśli u chłopców, u których poszczególne części mowy procentowo są liczniejsze. Zachodziłoby jeszcze pytanie, czy szybkość mówienia wpływa dodatnio lub ujemnie na treść. Okazało się, że spośród dzieci, które osiągnęły średnią i większą ilość punktów, połowa tylko przewyższała przeciętną ilość

słów na minutę. To samo zjawisko stwierdziłem u dzieci, które mają gorsze wyniki. Stąd wniosek, że szybki sposób opowiadania nie wpływa na jego wydajność.

Ilość używanych słów oraz czas opowiadania dały mi w dalszej klasyfikacji stopień rozmowności. Stwierdziłem, że dzieci katowickie zużyły 240 min. 50 sek. na opowiadanie, dzieci krakowskie 401 min. 38 sek. U pierwszych przypada na minutę 47 słów, u drugich 53. Różnica w sprawności mówienia jest szczególnie duża u dzieci katowickich. Rozmowność stoi w związku z zasobem słownym. Dziecko, mające szczupły zasób leksykalny, musi się dłużej namyślać, zanim wypowie swoje zdanie. Tam, gdzie może czerpać z bogatego rezerwoaru, tam nie traci czasu przy formułowaniu swoich myśli. Ogółem słów, którymi się posługiwano w czasie opowiadania bajki o Czerwonym Kapturku, było 1331. Występowały w różnej ilości i w różnych odmianach. Z tej liczby dzieci katowickie używały 637 słów, czyli 47,78%, a dzieci krakowskie 1176 słów, czyli 88,55%. Z tego słownika przypada:

na chłopców katowickich	36,66%
na dziewczęta katowickie	37,71%
razem:	47,78%
na chłopców krakowskich	54,43%
na dziewczęta krakowskie	63,94%
razem:	88,35%

To uwydatnia nam najlepiej, ile słów miały dzieci do dyspozycji przy opowiadaniu bajki.

Tab. 25.

Ilość słów, zasięg słowny i czas opowiadania bajki.

	Ilość słów	zasięg słów	Ilość punktów	%	Czas opowiadania	Ilość słów na min. i sek.
K a t o w i c e						
chłopcy	4.812	488	14.256	109.3	123	min. 51 sek. 39
dziewcz.	6 653	502	30.181	79.06	117	„ 2 „ 59
razem	11.465	637	44.437	91.50	240	„ 53 „ 47
K r a k ó w						
chłopcy	10.299	786	727.851	93.56	195	„ 54 „ 54
dziewcz.	11 353	851	8039.409	82.25	204	„ 4 „ 57
razem	21.652	1176	8767.260	92.69	401	„ 58 „ 53

Spośród rzeczowników, które występowały tylko u dzieci katowickich, wymienić należy następujące:

babunko, charczenie, chała, chusteczka, gajowy, gałęzie, gęba, jagody, karabin, kara, kładka, kolba, kofacz, kosa, koszyk, krok, mak,

maż, nożyczki, ogródek, palec, pieniądze, płaszcz, podwieczorek, pukanie, purpurka, robota, siostra, sól, stworzenie, ścieżka, topole, ubranko, uciecha, ulica, wieś, wioska, wilczek, zgoda — razem 39 słów.

U dzieci krakowskich znajdujemy 143 oryginalnych wyrazów, a mianowicie:

cegły, czapka, doktor, dziadek, dzwon, dzbanek, futerko, fuzja, fartuszek, gest, głos, głąb, gospodyni, granica, grzyby, herbata, buk, ilość, izba, jabłko, jedynaczka, kaczenie, kaftanik, kapelus, kawałek, kły, konto, koszula, kolor, krzaki, krzaczek, kuferek, leśnik, leśniczówka, łąka, łapa, łowca, łowy, maliny, masło, miasteczko, miasto, miejsce, mieszcanka, mgnienie oka, myślistwo, niedźwiedź, nieporządek, niebezpieczeństwo, nazwa, nogi, noc, obiadek, obowiązek, odpowiedź, odzież, ogrodnik, okruszyn, olbrzym, ojciec, karawan, paszcza, pelerynka, piesek, pieczywo, podarunek, podziękowanie, podłoga, polana, polecenie, polowy, połowa, pomoc, pończochy, poszukiwania, potrawa, powód, poziomki, prawda, prowianty, przechadzka, przestroga, przygoda, ptaszki, pytanie, radość, rączka, rodzice, rozkaz, rozmowa, rosół, ruch, rzeźnik, ryk, sen, siekiera, sklep, skóra, słodycze, słowa, słuch, smakołyki, sosny, spotkanie, spódnica, sposób, staruszka, stołek, stoliczek, strój, strzelba, strzelać, strona, sukienka, suknia, szlafrok, sznurek, szpital, synek, śmierć, śniadanie, środek, śpiew, tatuś, toporek, trawa, trociny, wdowa, wieś, wieczór, wilczyśko, Wisła, wrzaski, wybuchy, zabawa, zamiar, zapasy, zapytanie, zbieranie, zdrada, zima, znajomy, życie.

W podobnej liczebności jak rzeczowniki występują oryginalne, tj. nie wymienione przez drugą grupę badanych dzieci, czasowniki. U dzieci katowickich notujemy następujące:

charcząć, chwycić, jęczeć, kończyć, łapać, nadstawić, nawiedzić, nosić, odwiedzić, oglądać, piec, począć, pogryźć, polecić, powinnować, powąchać, powiedziaławszy, powstać, przebiegać, przechodząc, radować, rozpowiedzieć, schylić, uciążyło, układać, usłuchać, wachać, wlecieć, wskazać, wyglądać, wypić, wystraszyć, zagłuszyć, zakazać, zasiaść, zawrócić, zderzyć, biec, zaznać, zmartwić.

Zachodzą też nieprawidłowe formy, jak np.:

biegnył, leżoł, myśłoł, naciepoł, natkoł, niesła, podziała, rozkroł, uciskać, układ, wciepnąć, zaniesła.

Dzieci krakowskie:

bawić, czatować, czuć, dochodzić, dolecieć, dopływać, dowiedziawszy, dowiedziano, dostrzec, doskoczyć, hodować, jać, karać, krzyczyć, leżące, leży, legnąć, lękać, marudzić, mogać, mogłaby, możebyśmy, nachylić, nadchodzić, nadbiec, najedzony, najeść, nakryć, nałożyć, napelniony, naładować, napakować, namyslać, namyslać, nawiedzić, nasycony, nasycić, nanosić, nazbierawszy, nazywać, nastraszyć, nazwana, nazywana, objedzony, objeść, objaśnić, obejść, objąć, obrócić, obronić, ocieżyły, oczekiwać, oddalić, odejść, odemknąć, odepchnąć, odlecieć, odnieść, określić, opowiadać, pachnąć, paść, pędzić, pękać, pilnować, płakać, podwalić, pochodzić, pocieszyć, poczęstować, podobać, podrapać, podejść, pojeść, pojechać, pokazać, pokosić, pokropić, polować, połknąć, pomyśleć, popatrzyć, posłuchać, posłyszeć, postanowić, potrzebować, potęgować, powiadomić, powiesić, pożegnawszy, pozwolić, prosić, prowadzić, przebudzić, przecuwać, przecać, przechodzić, przekroić, przykryć, przelekać, przegonić, przejść, obrzecz, przesuwać, przestrzegać, przeżywać, przezywać, przezwany,

przebiegnąć, przybliżyć, przychodzić, przycisnąć, przygniatać, przydać, przygotować, przyjąć, przykryć, przylatywać, przynieść, przypomnieć, przyskoczyć, przywitać, pukać, puścić, rozchorować, rozdrzeć, rozejść, rokrajać, rozłożyć, rozerwać, rozmawiać, rozglądać, rozebrać, rozsypać, rozpełnić, ruszyć, rzeknąć, schować, schodzić, skryć, skusić, smakować, sprowadzić, strzelać, szukać, świecić, uciąć, ucztować, udać, uderzyć, ugościć, ugotować, ukochać, upuścić, utknąć, usłyszawszy, usiąść, ustanowić, usunąć, ujść, uwidzieć, uzbierać, wdać, widać, widząc, wieść, wiedzieć, wierzyć, wisieć, wrzucić, wskazać, wstępować, wstępować, wybiegać, wychodzić, wydobyć, wynagrodzić, wyleść, wyprzedzić, wynosić, wypchać, wypływać, wyprawić, wyruszyć, wyzdrowieć, wystawić, wyswobodzić, wysypać, wyteżyc, zabronić, zabić, zaciążyć, zadzwonić, zaglądnąć, zagrozić, zagryść, zająć, zając, zajmować, zapakować, zaprowadzić, zapraszać, popuszczać, zaryczeć, zastać, zastanowić, zaspokoić, zastąpić, zasnąć, zastukać, zaszkodzić, zatrzymać, zatrzymując, zatroszczyć, zawołać, zawrócić, zawieść, zbadać, zbożyć, zbudzić, zdać, zając, zdechnąć, zgryść, zebrać, zeskokczyć, zleść, zmieniać, zwlec, zwlekać, żałować, życzyć.

Formy nieprawidłowe: chycić, szedli, ubudziła, weszedł. Stosunkowo małą ilość przymiotników i przysłówków oryginalnych znajdujemy u dzieci katowickich, podczas gdy dzieci krakowskie podawały rozmaite określenia przymiotów lub czynności. U pierwszych występują: owsiany, straszny, śliczna, zaciekawiony — chytrze, festy (silnie), mocnie.

U dzieci krakowskich:

bliższy, cała, całe, ciężki, cienki, dzikie, dziwne, głodne, gotowy, inny, ładny, malenki, miły, najedzony, nasycony, nieżywy, niehybna, niespokojna, nocny, o ciężały, odważny, osłabiona, objedzony, ostry, piękne, podobny, podstępny, posłuszny, przebiegły, przechodzący, przeważny, stracony, śpiący, uboga, uciechony, wdzięczna, wonny, zadowolona, zasłonięty, zmieniony, znajomy, — ładnie, przyjemnie, koniecznie, momentalnie, mocno, następnie, niedługo, okropnie, spokojnie, wesoło.

Spośród przyimków przytaczam następujące: „obok“ u dzieci katowickich, i „z powodu“ u dzieci krakowskich; nadto znajdujemy u obydwóch grup badanych dzieci przyimki jak: bez, pod, od, dla, na, około, i koło, na około.

Z większym zasobem słownym łączy się kwestia różnorodności określania pojęć. Jak widać z zestawienia oryginalnych słów i słownika, starano się niektóre wyrazy różnie oddać. Tak np. prócz powszechnie znanego słowa „babcia“ występowały: babka, babunia, baba, babusia, i nawet babunko i babuszko. Różne są też terminy, dotyczące myśliwego. Nazwano go: myśliwym, myśliwcem, łowcą, leśnym, leśnikiem, leśniczym, strzelcem, panem i dziażdusiem. Zamiast „chrapać“ mówiono: czarczać, charczeć, charapanie i chracanie. Podobnie powtarzają się i inne różnorodne terminy i synonimy. Do nich powrócę jeszcze później. Na razie pragnę podkreślić inne właściwości mowy badanych przeze mnie dzieci, a mianowicie skłonność do form zdrobniałych, występująca

silnie u dziewcząt i u dzieci krakowskich. Prócz podanych już przykładów przytaczam m. in. następujące:

buzia, bułeczka, chatynka, córeczka, czapeczka, domeczek, głosik, izdebka, jabłuszka, grzybki, kapelusik, koszyczek, piesek, toporek, obiadek, miasteczko, jagódki, malenki, troszeczkę, pelerynka i inne.

Na nieobrazowy charakter myślenia wskazują liczne abstrakcje. Ich liczba wynosi wraz z innymi u dzieci katowickich 49, i u dzieci krakowskich 156. Do najciekawszych można zaliczyć:

kara, zgoda, robota, ilość konto, kolor, głab, myślistwo, nieporządek, niebezpieczeństwo, nazwa, obowiązek, odpowiedź, olbrzym, odzież, polecenie, pomóc, przestroga, przygoda, poszukiwanie, radość, słuch, strona, zamiar, zdrada, życie itp.

Czasowniki występują przeważnie w czasie przeszłym, co jest zgodne z formą przedstawionej nam treści jako opowiadanie. W momentach ważnych jak i w mowie niezależnej przechodzą dzieci zwykle do czasu teraźniejszego, aby później znów powrócić do czasu przeszłego. Rzadko używany jest czas przyszły. Poza tym spotykamy dość często tryb rozkazujący. U niektórych dzieci, zwłaszcza u takich, które osiągnęły najlepsze wyniki, w opowiadaniu widzimy formy imiesłowu zaprzeszłego, jak: powiedziałwszy, dowiedziałwszy, usłyszałwszy, pożegnałwszy, oraz imiesłowy współczesne, jak: zaglądając, przechodząc, mogąc. Formy te są wynikiem wpływów języka książkowego, nie stanowią więc elementów naturalnego języka dziecka. Niemniej świadczą one o lepszym rozwoju mowy i o procesach myślenia. Wiele trudności sprawiało dzieciom umiejętne stosowanie czasu zaprzeszłego i przeszłego. Na ogół stwierdziłem, że dzieci katowickie nie rozróżniają czasu przeszłego dokonanego i niedokonanego. Używały przeważnie ostatniej formy czasowej i słów niedokonanych, jak np. kupić, nosić, otworzyć, pędzić itp. Przy dalszej klasyfikacji odpowiedzi badanych brałem pod uwagę również i samą treść. Była ona w wielkiej mierze zależna od pamięci, gdyż pobieżnie lub niedokładnie przedstawiały bajkę dzieci, które ją słyszały lub czytały przed rokiem, inaczej zaś te, które czytały ją kilka tygodni lub miesięcy temu. Rozbieżności w opowiadaniu bajki od jej istotnej treści były ciekawe, lecz nie decydowały o ogólnej ocenie, o ile tylko treść była logiczna i poszczególne zdania tworzyły pewną całość.

Jak już zaznaczyłem, decydowały o wartości opowiadań nie rozmowność i obszerność tychże, ale sama treść. Elementy, tworzące logiczną całość bajki, nazwałem elementami zasadniczymi. Podzieliłem bajkę o Czerwonym Kapturku na 11 elementów zasadniczych, a mianowicie:

1. Pewna matka miała córkę, imieniem Czerwony Kapturek.
2. Raz wysłała ją matka do chorej babci z jedzeniem.

3. Matka przestrzegała ją przed wilkiem.
4. Dziewczynka spotkała po drodze wilka.
5. Wilk dowiedział się o mieszkaniu babci i wyprzedził Czerwonego Kapturka.
6. Zjadł babcię.
7. Wilk położył się w przebraniu babci do łóżka.
8. Czerwony Kapturek zdziwił się, że babcia inaczej wygląda.
9. Wilk zjadł dziewczynkę.
10. Myśliwy, przechodząc, usłyszał chrapanie i wstąpił do domu babci.
11. Rozpruwszy wilkowi brzuch, ratuje babcię i Czerwonego Kapturka.

Tylko 8 dzieci katowickich i 21 krakowskich podało wszystkie wymienione elementy. Poza tym zdarzały się opuszczenia w różnej ilości. Po jednym elemencie opuszczono np. u chłopców i dziewcząt katowickich 2 i 7, krakowskich 10 i 11. Ogółem było u pierwszych 282, u drugich 187. Jak widać z tabeli 26, zapomnialy dzieci najwięcej o przestrodze matki (element 3). Pominęto również element 7, fakt, że wilk położył się w przebraniu babci do łóżka. Także często opuszczali dzieci element 10, o tym, że myśliwy, przechodząc i słysząc chrapanie, wstąpił do domu babci.

Tab. 26.

Ilość opuszczeń zdań zasadniczych w opowiadaniu bajki o Czerwonym Kapturku.

Ilość wypadków		z a s a d n i c z e e l e m e n t y										
		K a t o w i c e										
	Sa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
chłopcy	154	11	5	44	=	8	5	23	16	18	13	11
dziewcz.	128	4	1	40	—	7	7	29	17	6	13	4
razem	282	15	6	84	—	15	12	52	33	24	26	15
		K r a k ó w										
chłopcy	118	7	4	37	1	3	7	16	17	11	9	6
dziewcz.	79	5	2	23	1	2	6	10	4	11	10	5
razem	187	12	6	60	2	5	13	26	21	22	19	11

Z kolei przytaczam kilka przykładów, jak dzieci interpretowały poszczególne elementy:

1. Pewna matka miała córkę, imieniem Czerwony Kapturek.

Dzieci w swej wyobraźni stwarzały sobie tutaj swoiste postacie. Zamiast „matka” mówiły: macocha, mama, mamusia, wdowa, gospodyni, siostra, pani. Jej córkę nazwano: jędynaczką, Małgosią, Basią, Marysią, dziewczynką, córeczką, która miała czepek, czapeczkę, kapelusik, pelerynkę, płaszczyk, kubraczek, purpurkę w kolorze czerwonym.

2. Raz wysłała ją matka do chorej babci z jedzeniem.

Jedzenie składało się według mniemania dzieci z bułeczek, jajek, ciasta, ciastek, kołacza, chleba, flaszeczki z lekarstwem,

flaszki wina, które to pożywienie, obiadek, podwieczorek — matka włożyła, kładła, dała, nałożyła, — do koszyka. Dzieci śląskie mówiły przeważnie, że babcia miała urodziny, a krakowskie — imieniny.

3. Matka przestrzegała ją przed wilkiem.

O tej przestrodze dzieci często zapominały, dając tym samym dowód, że nie wniknęły w istotny sens bajki — ukaranie nieposłuszeństwa.

4. Dziewczynka spotkała po drodze wilka.

Wilk, którego dziewczynka spotkała w drodze do babci, przybiera w wyobraźni dzieci najróżnorodniejsze postacie. Raz jest wilkiem, wilczkiem, wilczykiem, lisem, niedźwiedziem, dużym psem, to znowu niedobrym, chytrym, przebiegłym stworzeniem, które czyhało, przyleciało, i podglądnęło Czerwonego Kapturka.

5. Wilk dowiedział się o mieszkaniu i wyprzedził Czerwonego Kapturka.

Tutaj u dzieci, zwłaszcza krakowskich, występuje duży zasób słownikowy. Mówią np., że wilk jął się wypytywać, gdzie stoi chatynka babuszki, wypytuje się Czerwonego Kapturka cieniutkim głosikiem, pokazuje dziewczynce kwiatki, zachęca ją do zbierania. Ona mu pokazuje, że domek babci stoi het daleko pomiędzy topolami, jest białutki. Dowiedziawszy się o tym, wilk pobiegł prędko i wyprzedził Czerwonego Kapturka.

6. Zjadł babcię.

Gdy wilk przyszedł do babci, przybliżył się, wyskoczył, złapał, przygniótł i pożarł babcię.

7. Wilk położył się w przebraniu babci do łóżka.

Moment ten uchwyciły dzieci dość obrazowo. Widzimy jak wilk wkłada babcine okulary, wdziewa ubranie, spódniczkę, szlafroczek, kaftanik, czepiec, poczem włazi pod pierzynę.

8. Czerwony Kapturek zdziwił się, że babcia inaczej wygląda.

Czerwony Kapturek zauważył, że babcia jest zmieniona. Następuje teraz szereg zapytań: „Babciu, a czemu ty masz takie wielkie uszy, oczy, buzię, nos, ręce, czemu takie długie uszy, paznokcie?” Zdziwienie, że babcia jakoś inaczej niż zwykle wygląda.

9. Wilk zjadł dziewczynkę.

Moment ten opisują dzieci z szczególnym przejęciem. Teraz wilk chwycił, chycił, zdusił, zjadł, zeżarł, połknął Czerwonego Kapturka. Występują wyrażenia jak np.: momentalnie, skoczył, niespodziewanie, mocno objął dziewczynkę, podrapał. W niektórych wypadkach, wilk dziewczynki nie zjadł, gdyż zdołała przed nim uciec, pobiegła po myśliwego lub schowała się.

10. Myśliwy przechodząc i słysząc chrapanie wstępuje do domu babci.

Dzieci mówią, że myśliwy, który przechodził koło domu, był znajomym, nawet mężem babci. Słyszac chrapanie, charczenie, wszedł popatrzyć się co babcia robi, lub szedł ją odwiedzić.

11. Rozpruwszy wilkowi brzuch ratuje babcię i Czerwonego Kapturka.

Element ten rozumują dzieci po swojemu. W każdym razie dowodzi to, że dziecko myśli i zastanawia się. Jedne mówią, że myśliwy, myśliwiec, strzelec, gajowy, zastrzelił wilka, poczem poprawiają się, że nie zastrzelił, tylko zagłuszył (Kat.), chachnył kolbą, bo mógłby zastrzelić także babcię i Czerwonego Kapturka, które były w brzuchu wilka. Następnie myśliwy rozpruł, rozerznął, rozciął, rozkroił wilkowi brzuch, z którego wyszły babcia i dziewczynka. Nadto fantazja dzieci bajkę tę przedłużała. Opowiadały, że Czerwony Kapturek przyniósł kamieni, nałożyli wilkowi do brzucha, zaszyli go, poczem wilk spragniony poszedł do studni czy rzeki pić wodę i tam utopił się, zdechl lub pękł. Babcia jeszcze potem serdecznie gościła myśliwego, wyprawiła na jego cześć ucztę i dziękowała mu.

Aczkolwiek interpretacje bajki tej ciekawsze są u dzieci krakowskich, nie mamy jednak podstaw twierdzić, jakoby ich wyobrażenia twórcza była lepiej rozwinięta od dzieci katowickich. Te żywe i obrazowe ich opowiadania łączą się z bogatym zasobem słownym. Dobrych opowiadań otrzymałem od dzieci należących do środowisk dostatecznie i bardzo zamożnych 5%. Różnice pomiędzy środowiskami nie występują tutaj tak silnie jak przy testach językowych *Descoeudres*.

Reasumując wyniki osiągnięte przy opowiadaniu bajki, stwierdzam następujące fakty:

1. Dzieci krakowskie, dysponując szerszym zasobem słów, łatwiej potrafią wypowiadać się, aniżeli katowickie. Ich zdania są obszerniejsze, stylistycznie lepiej ułożone, bogatsze w metafory, w przysłówki, w zwroty językowe i w składnie ozdobne. Nadto są prawie wolne od wyrażen gwarowych.

2. Ich mowa jednak nie wykazuje większej dokładności w określaniu pojęć i w formułowaniu myśli, czego dowodem jest prawie, że równa procentowo ilość przymiotników, przymików, spójników, przyczynowych i względnych przysłówków, w stosunku do sumy używanych słów, jest ta sama.

3. Dzieci katowickie mówią wolniej od dzieci krakowskich, gdyż mają ograniczony zasób słów, trudniej i wolniej konstruują swoje myśli.

4. Dziewczęta obydwu grup przewyższają chłopców pod względem obszerności słownika i łatwiejszego posługiwania się

mową, zaś chłopcy wykazują większą dokładność w wypowiedaniu swych myśli i w logicznym ich porządkowaniu.

5. Tempo mówienia nie wywiera widocznego wpływu na jego jakość.

6. Przy opowiadaniu bajki nie dały się zauważyć różnice środowiskowe w obrębie grupy katowickiej i krakowskiej. Niewątpliwie, jednak lepsze na ogół, rezultaty dzieci krakowskich są po części wynikiem korzystniejszych warunków środowiskowych.

Z kolei nasunęło się zagadnienie, czy i o ile opowiadanie swobodne zależne jest od słownika i mechanizmu mowy i czy między zasobem leksykalnym a mechanizmem słownym istnieje pewien związek. Według niżej podanej tabeli nr 27 można było tylko u dziewcząt stwierdzić małą korelację pomiędzy swobodnym opowiadaniem a słownikiem, zaś u chłopców korelacja była minimalna. Ten wynik potwierdza fakt, że te dwa czynniki są o wiele mniej od siebie zależne, niż zwykle przypuszczamy. Są to prawie dwie odrębne funkcje, na co na początku III części tej pracy zwrócono uwagę. Podczas gdy słownik jako najważniejsza część mowy stanowi materiał wewnętrzny, mówienie wymaga stałego ćwiczenia, zdolności i popędu do wyrażania, co jest ściśle związane z osobowością. Materiał słowny musi się składać z jasnych i dokładnych pojęć. Większa cośkolwiek korelacja pomiędzy opowiadaniem a słownikiem u dziewcząt tłumaczy się ich większą zdolnością i zainteresowaniem werbalnym. Również nie było korelacji pomiędzy opowiadaniem a mechanizmem u chłopców, i antykorelacji u dziewcząt obydwu grup. Wynik ten jest zgodny z założeniami i uwagami, przytoczonymi w I-szej części pracy.

Tab. 27.

Korelacja pomiędzy		a) opowiadaniem a słownikiem, b) opowiadaniem i mechanizmem, c) słownikiem i mechanizmem.		
Katowice	chłopcy	0,13	0,11	0,03
	dziewczeta	0,35	0,04	0,20
Kraków	chłopcy	0,17	0,11	0,27
	dziewczeta	0,46	0,33	0,08

Mechanizm słowny jako funkcja automatyczna bez udziału myślenia nie może też korelować z opowiadaniem, przy którym, jak widzieliśmy poprzednio, procesy myśleniowe są konieczne. Z tego powodu nie ma prawie korelacji pomiędzy słownikiem a mechanizmem mówienia. Słabsza po większej części korelacja między opowiadaniem i słownikiem u dzieci katowickich jest dowodem, że korzystają mniej z zasobu słów przy opowiadaniu, gdyż nie rozporządzają tak swobodnie sposobami i pojęciami przy wypowiedaniu się.

Reasumując wyniki dotyczące badań mechanizmu słownika i swobodnego opowiadania, stwierdzam następujące fakty:

1. Mechanizm słowny u dzieci katowickich jest silniejszy, o ile chodzi o bardzo utrwalone szeregi, jak np. liczby. Natomiast szeregi, które polegają na logicznym ustosunkowaniu, z trudnością zreprodukuje. U nich istnieje większa zdolność do zmechanizowania, aniżeli u dzieci krakowskich.

2. Słownik dzieci katowickich jest ilościowo i jakościowo różny od słownika dzieci krakowskich. Istnieje u nich większy werbalizm, mniejsze zainteresowanie językowe, większa naiwność i niedorzeczność w określaniu niektórych nazw, oraz wpływy gwarowe i języka niemieckiego. Wskazuje to na ich mniejszą inteligencję werbalną.

3. W opowiadaniu swobodnym dzieci katowickie wykazują mały zasób słów, ciężkość oraz powolność w formułowaniu myśli i w określaniu pojęć, co jednak nie wpływa ujemnie na logiczny sposób wypowiedzania się.

4. Dziewczeta obydwu grup przewyższają w wynikach dotyczących badań wszystkich funkcji mowy chłopców, co jest zgodne z ich nastawieniem psychicznym i zdolnością językową.

Zdaję sobie sprawę, że zebrany materiał wyzyskałem tylko w ściśle określonych ramach zgodnie z celem pracy. Cały szereg zagadnień poruszono tylko pobieżnie lub całkiem pominięto. Z punktu widzenia socjologii, etymologii, regionalizmu, typologii i charakteru dziecka dałoby się znaleźć w otrzymanych protokółach wiele jeszcze ciekawych danych dotyczących psychiki dziecka miasta Katowic i Krakowa. Analogiczne badania na innych terenach Rzeczypospolitej umożliwiłyby dokładniejszą znajomość mowy i psychiki dziecka polskiego, co miałoby doniosłe znaczenie dla nauczania języka ojczystego na stopniu średnim szkół powszechnych.

Pragnę jeszcze zaznaczyć, że pomimo tego, iż badania były przeprowadzone przed dwoma względnie trzema laty, to nie straciły swej aktualności. Niewątpliwie lepiej wypadłyby wyniki badań obecnie zwłaszcza na terenie Śląska, jednak trzeba pamiętać, że naturalny język dziecka zbyt silnie jest zakorzeniony w środowisku rodzimym i każdy proces asymilacyjny i progresywny kroczy pewną, ale i powolną drogą naprzód.

Recenzje i sprawozdania

Stefan Baley. *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Stron 686. Książnica-Atlas 1938.

W książce prof. Baleya, którą zamierzam poniżej zreferować, zyskuje polska literatura psychologiczna i pedagogiczna cenne i podstawowe dzieło podręcznikowe. Od tradycyjnego typu pod-

ręcznika psychologii pedagogicznej różni się Psychologia Wychowawcza prof. Bałeya tym przede wszystkim, że autor podjął w niej próbę wyodrębnienia psychologii wychowawczej, jako odrębnej nauki. Główna część mojego referatu będzie poświęcona dyskusji z autorem na temat, czym jest psychologia pedagogiczna.

1. „Zadaniem psychologii wychowawczej jest analiza psychologiczna zjawisk wychowawczych.“ „Ogólne prawa psychologii i prawa rozwojowe obchodzą psychologię wychowawczą o tyle tylko, o ile one warunkują pewien fenomen wychowawczy.“ „Psychologia pedagogiczna zajmuje się psychologią struktury wychowania.“ W tych zdaniach podaje autor swoją definicję psychologii pedagogicznej. Definicja ta wymaga bliższego określenia pojęcia „zjawisko wychowawcze“. Zjawisko wychowawcze polega na „uczeniu (się)“ i „kształceniu (się)“. W obu wypadkach ma miejsce proces wychowawczy, którego istotą jest mniej lub więcej trwała zmiana w psychice i zachowaniu się istoty podlegającej temu procesowi. W procesie wychowawczym możemy wyróżniać: materiały, produkty oraz środki wychowania. Materiałami wychowania są dyspozycje wrodzone, względnie nabyte, a więc ten materiał mniej lub więcej plastyczny, który w procesie wychowania zostaje przekształcony, lub dalej rozwinięty. Produktami wychowania się zmiany, które osiągnięto w zakresie procesu wychowawczego, czyli wytwory tego procesu.

Do zjawisk wychowawczych zalicza autor zarówno autoedukację, jak i heteroedukację. Psychologia wychowawcza, jako nauka poświęcona analizie psychologicznej zjawisk wychowawczych, zajmuje się zatem zarówno procesami wychowawczymi, następującymi z pomocą i pod wpływem osób drugih, wychowujących (wychowawców), jak też procesami wychowawczymi, przy których wychowywanie i uczenie następuje bez tej pomocy. Powyższy punkt widzenia pozwala autorowi, w zakres nauki, którą jest psychologia pedagogiczna, wciągnąć wszelkie w ogóle zjawiska uczenia się i tym samym objąć zagadnienie procesu uczenia się (wychowywania się) od strony psychologii w całej jego rozciągłości. Z drugiej strony, zdaniem moim, ten punkt widzenia nie pozwala autorowi wyodrębnić w dostatecznej mierze specjalnego zakresu tej nauki. Rozgraniczenie między psychologią wychowawczą a psychologią dziecka, szczególnie rozwojową, w książce autora nie zostało bowiem przeprowadzone.

Podczas gdy autor wyraźnie odgranicza psychologię wychowawczą od pedagogiki, socjologii, oraz psychoterapii i higieny psychicznej, poświęcając tym sprawom dłuższe ustępy w swej książce, to odgraniczenie od psychologii rozwojowej nie zostało przeprowadzone. W książce znajduje się co prawda rozdział p. tyt. „Produkty wychowania a produkty rozwoju“, ale w rozdziale tym rozpatruje się różnicę zachodzącą między rozwojem jako dojrzewaniem, a rozwojem jako uczeniem się, przy czym autor po prze-

dyskusowaniu różnych poglądów na te sprawy sam dochodzi do wniosku, że odgraniczenie roli tych dwóch czynników w procesie rozwojowym jest trudne, względnie niemożliwe. Otóż, zdaniem moim, rozwój psychiczny człowieka, poza trudno odłączalnym procesem samodojrzewania, polega nie na czym innym, jak na uczeniu się, i to zarówno i przede wszystkim na autoedukacji, na samorzutnym i mimowolnym uczeniu się pod wpływem czynników umożliwiających powstawanie doświadczenia, jak też pod wpływem czynników heteroedukacyjnych, a więc osób, które mimo woli czy też umyślnie uczą, kształcą i wychowują, a tym samym rozwijają psychikę wychowanka. Rozwój psychiczny bez nabywania doświadczenia w sposób samodzielny, lub z pomocą, nie jest do pomyślenia, a psychologia rozwojowa, która by nie zajmowała się procesami uczenia się, niemogłaby w ogóle istnieć. Albo więc do psychologii wychowawczej należy m. i. psychologia rozwojowa, której autor nie wymienia i nie zalicza do niej, albo też poza psychologią wychowania istnieje nauka, którą jest psychologia rozwojowa i nie wiadomo jak odgraniczyć jedną naukę od drugiej. Można by ewentualnie ustalić różnice w tym kierunku, że psychologia rozwojowa bada postępy w rozwoju psychicznym następujące dzięki uczeniu się, podczas gdy psychologia pedagogiczna miałaby zadanie badać sposoby uczenia się. Takie rozróżnienie nie byłoby jednakże zgodne z intencją autora, który produkty wychowania wciąga, i to chyba słusznie, do zakresu psychologii pedagogicznej.

Trudności, na które natrafiamy przyjąwszy punkt widzenia autora, wynikają, zdaniem moim, przede wszystkim z niedostatecznej szczegółowego odgraniczenia pojęć autoedukacji i heteroedukacji. Autoedukację w znaczeniu samorozwoju trzeba by podzielić na bierną i czynną. Bierny samorozwój jest oczywiście mimowolny, nieświadomy i polega na impregnacji istoty rozwijającej się tym, czym działa na nią otoczenie i środowisko. Czynny samorozwój może być albo mimowolny i nieświadomy, chociaż samorzutny (zabawy, naśladownictwo), albo też intencjonalny, zamierzony, przy czym jest albo samodzielny, albo też korzysta z pomocy osób drugih. Ale i w tym ostatnim wypadku korzystanie z pomocy osób drugih nie jest jeszcze tym samym, co heteroedukacja; gdy dziecko zwraca się np. z pytaniem do dorosłych, wtedy rozwija się i uczy autoedukacyjnie mimo, że uczy się dzięki odpowiedziom uzyskanym od osób drugih. Pojęcie heteroedukacji należałoby chyba zacieśnić do zakresu wychowywania i uczenia takiego, przy którym osoby drugie, wychowujące i uczące są czynnikami aktywnie na wychowanka oddziałującym. Heteroedukacja nie polega na tym tylko, że wychowanek uczy się za pośrednictwem kogoś, kto nie jest nim samym.

W rezultacie, zdaniem moim, nie można pójść za autorem w jego próbie definicji i określenia zakresu pojęcia psychologii

wychowawczej, która w wymienionym przez nas punkcie prowadzi do sprzeczności.

2. Mimo, że definicja autora wymaga zatem rewizji i poprawek, które autor niewątpliwie kiedyś sam dokona, to jednak w zasadniczym swym kierunku sposób wyodrębnienia zadań nauki psychologii wychowawczej wydaje mi się wartościowy, o czym zresztą najlepiej świadczą rezultaty. Próba przedstawienia zagadnień i zadań psychologii wychowawczej w systematycznym układzie, jakie zawiera dzieło autora, jest bardzo interesująca i daje nam pogłębiony i istotny punkt widzenia na całokształt tej nauki.

Na podstawie swojej definicji uzyskuje autor podział na główne działy, z których pierwszy omawia materiały, produkty i procesy wychowawcze, drugi — wychowywanie przez drugich i samowychowywanie, i trzeci — rozpatrujący szczegółowe zagadnienie heteroedukacji, a mianowicie psychologię wychowania rodzinnego i szkolnego. Mimo wszystko, jak już powiedziałem powyżej, brak tutaj psychologii rozwojowej, na której autor byłby mógł oprzeć rozbiór wychowalności zależnie od okresu rozwojowego. To co autor pisze np. o dojrzałości szkolnej, albo o psychologii programów szkolnych i metod nauczania, znalazłoby właśnie tutaj swój naturalny punkt wyjścia.

Rozdział o produktach wychowania zawiera bardzo piękną analizę różnych nawyków, poglądów, uprzedzeń, podstaw, ideałów i norm, jakie powstają w człowieku pod wpływem bądźto autoedukacji, bądź też heteroedukacji. Autor zapoznaje przy tej sposobności czytelnika ze zdobyczami najnowszymi psychologii amerykańskiej na tym polu. Zagadnienia w tym rozdziale poruszone są w literaturze europejskiej mało opracowane, a pedagogicznie i psychologicznie niezmiernie ważne. Ale przy czytaniu tego rozdziału znowu nasuwa się zagadnienie rozgraniczenia psychologii pedagogicznej od innych nauk, a mianowicie, w tym wypadku, od charakterologii. Rozwój charakteru i każde kształtowanie się osobowości ludzkiej, autonomiczne, czy też ulegające wpływom obcym, jest przecież rozwojem duchowym, i nie ma właściwie różnicy między samowychowywaniem się i zdobywaniem charakteru, a wychowywaniem siebie, aby zdobyć charakter. Różnica jest po prostu terminologiczna. Charakterologia jako nauka, zdaniem moim, nie mogłaby się w żaden sposób wyzbyć prawa do śledzenia rozwoju charakteru i do rozpatrywania tworzenia się nawyków, poglądów, ideałów itp., i nie może odstąpić tej dziedziny psychologii pedagogicznej.

Do materiałów wychowania zalicza autor w pierwszym rzędzie wrodzone i nabyte dyspozycje psychiczne. One bowiem w procesie wychowawczym zostają aktualizowane, rozwinięte, albo też przetworzone. Pojęcie wychowalności opiera się na istnieniu wrodzonych zawiązków dyspozycyjnych, które życie i doświadczenie rozwija. Dyspozycje można podzielić, jak to czyni autor, na

umysłowe, emocjonalno-woluntarne, biologiczne (instynkty), kierunkowe (zainteresowania), oraz na dyspozycje rozwojowe specjalne, jak je tu nazwę, do których, za autorem, zaliczyłbym tendencje samorzutne zabawy, naśladownictwa i uczenia się. Szczególnie ciekawe i cenne wydaje mi się to, co autor ma do powiedzenia na temat dyspozycji emocjonalno-woluntarnych. Poza tym zasadniczo ważne wydaje mi się, podkreślane wciąż przez autora, znaczenie dyspozycji wtórnych dla dalszych procesów wychowawczych, znajdujące w nich swój punkt wyjścia. Tradycyjnie zbyt schematycznie dzielimy rozwój na to co jest dane dyspozycyjnemu od urodzenia i na to, co już wytworzyło doświadczenie. Zarówno psychologia pedagogiczna, jak i psychologia rozwojowa musi mieć zawsze na oku każdorazowy dyspozycyjny stan psychiki, wytworzony już w doświadczeniu. Zagadnienie dojrzałości szkolnej i zagadnienie przystosowania wychowania do stopnia rozwoju umysłowego i emocjonalnego są właśnie tego rodzaju zagadnieniami.

Rozdział o procesach wychowawczych zajmuje się przede wszystkim psychologiczną analizą procesu uczenia się, przy czym daje autor subtelne analizy pojęć uczenia się i ćwiczenia, omawia różne zasadnicze formy i mechanizmy uczenia się, rozróżnia główne typy uczenia się, i nie poprzestając na tradycyjnym przedstawieniu uczenia się intelektualnego, poświęca specjalne rozdziały także uczeniu się emocjonalnemu oraz przy współudziale woli, w zakresie kształcenia charakteru.

Następny, duży rozdział poświęcony jest psychologii wychowywania przez drugich i samowychowywania się. Jak już wspominałem, rozróżnienie pojęciowe auto- i heteroedukacji nie wydaje mi się w dostatecznej mierze uściślone. W rozdziale tym omawia autor psychologię ucznia-wychowanka obok psychologii nauczyciela-wychowawcy i ich wzajemny stosunek psychologiczno-wychowawczy, tj. stosunek kontaktu psychicznego, którego rezultatem jest wychowanie. Bardzo szczęśliwe, wydaje mi się, oparcie tego ściślejszego stosunku na psychologicznej analizie stosunków społecznych, jako ram wpływu wychowawczego. Tradycyjnie przywykliśmy bowiem dostrzegać między wychowującym a wychowywanym tylko stosunek między dającym a odbierającym, między rozkazującym a wykonującym rozkazy, między informującym a korzystającym z tych informacji itp. Tymczasem omawiane przez autora stosunki, jak np. przychylności, walki, tolerancji, przewodnictwa itp. są również podstawą swoistych, a bardzo ważnych konstelacji wychowawczych.

Ostatni rozdział, właściwie druga szczegółowa część książki, zajmuje się rodziną i szkołą, jako instytucjami wychowawczymi, oczywiście z psychologicznego punktu widzenia, przy czym szczególnie interesujący i praktycznie ważny jest rozdział o psychologii programu szkolnego. W całej książce autora w ogóle zarysowuje się wyraźnie perspektywa tego co psychologia pedagogiczna

może, względnie co czasem powinna dać praktyce wychowawczej. Czytając książkę czytelnik spostrzega, może z pewnym zdumieniem, ile na tym polu jest jeszcze do zrobienia, i jak ważną byłaby np. racjonalna podbudowa programu szkolnego na podstawie dobrej, eksperymentalnej znajomości psychologii okresów rozwojowych, zainteresowań, metod uczenia się, retencji wiedzy itp. W tej części pracy omawia autor wybrane zagadnienia z zakresu dydaktyki, jak np. psychodydaktykę czytania i pisania, i psychodydaktykę arytmetyki. Czyni to zresztą dosyć krótko i pobieżnie, nie mogąc już rozwinąć tych tematów w książce i tak bardzo obszernej, bo liczącej około 700 stron. Psychologię pedagogiczną można by podzielić, podobnie jak to czyni autor, na psychologię pedagogiczną ogólną i szczegółową. Ta ostatnia, w części drugiej książki, znalazła wyraz tylko w fragmentach tego, co w ogóle miał ten w zasadzie mógł zawierać.

3. Przechodząc do ogólnej oceny wartości książki sądzę, że autorowi, w rezultacie, udało się stworzyć pewien zarys psychologii wychowawczej z jednolitego punktu widzenia, przez co wyraził też pogląd, że psychologia wychowawcza nie jest tym samym co psychologia dziecka, psychologia rozwojowa, albo tzw. pedologia. Autor będzie chyba musiał z czasem, przy rozwijaniu swego planu, wyznaczyć w tej nauce zakres cokolwiek ciśniejszy temu, co nazywa „zjawiskiem wychowawczym“ i oddzielić wyraźnie psychologię pedagogiczną od psychologii rozwojowej.

Jako podręcznik do nauki, nadaje się książka prof. Baleya dla studentów, specjalizujących się w psychologii i pedagogice. Nie jest to oczywiście książka łatwa, ale jest interesująca i pociągająca dzięki temu, że zawiera wyraźną tezę, którą autor rozwija i której broni w toku całej książki. Poza tym bierze autor pod uwagę i poddaje dyskusji najważniejsze poglądy na poszczególne zagadnienia, dzięki czemu czytelnik poznaje trudności, które się wiążą z teorią i praktyką poszczególnych tematów. Przede wszystkim jednak uważny czytelnik będzie się mógł poddać wpływom bardzo wszechstronnej, żywej i uporządkowanej wiedzy, którą dysponuje autor. Zdaniem moim podręcznik prof. Baleya pod wielu względami przewyższa, znane mi z literatury podręczniki w językach: angielskim, francuskim i niemieckim; w naszym piśmiennictwie z zakresu psychologii pedagogicznej, opublikowanie podręcznika prof. Baleya jest zdarzeniem pierwszorzędnej wagi. Stefan Szuman.

Zapiski bibliograficzne

Tadeusz Strumiłło. Wśród zagadnień kształcenia nauczycieli szkół elementarnych. Odbitka z „Muzeum“. Cz. I. Lwów 1938. Str. 57.

Dr Henryk Rowid. Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Cz. II. Wydanie III-cie przerobione i uzupełnione. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1938. Str. 400.

