

1934/35 nr 1-9 br. 10

ROK XXIV

WRZESIEŃ 1934

MIESIĘCZNIK

Nr. 1

# RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN WYDZIAŁU  
PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZY  
CIELSTWA POLSKIE  
GO POŚWIĘCONY

---

# T R E Ś Ć N U M E R U:

## ARTYKUŁY:

R. Narloch — Samorządne zespoły dziecięce w wieku szkolnym.

M. Miśta — Przyczyny zaniedbywania się młodzieży w obowiązkach szkolnych.

## SPRAWOZDANIA:

D-r M. Librachowa — Psychologja pedagogiczna w ćwiczeniach (E. Zieliński).

T. Męczkowska — Wychowanie seksualne młodzieży (H. H.).

III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego (M. W.).

## KRONIKA.

---

## NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14. Tel. 543-55.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

## WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . . zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

Numer pojedynczy . . . . . zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Każdy członek Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



## SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCY W WIEKU SZKOLNYM

Literatura pedagogiczna XIX stulecia opierała się przeważnie na założeniu, że nauczyciel i materiał nauczania stanowią jedyne, albo przynajmniej najważniejsze czynniki wychowania dziecka w szkole. Upłynęło kilkadziesiąt lat, zanim twierdzenie Comte'a, że „nie należy określać ludzkości przez człowieka, lecz przeciwnie, trzeba określać człowieka przez ludzkość”, zyskało sobie prawo obywatelstwa w świecie naukowym i wreszcie znalazło potwierdzenie i praktyczne zastosowanie w konkretnych stosunkach ludzkich. Uczynił to po raz pierwszy Rauber, wyrażając się w sposób mniej więcej następujący: „cały homo sapiens jest tworem społecznym; oddzielony od społeczeństwa, spada poniżej swego gatunku, jak tego dowodzą wypadki zupełnego zdziczenia pod wpływem samotności”<sup>1)</sup>.

Rozwijając myśl Raubera we wskazanym kierunku, dochodzi się do konkluzji, przyjętej prawie powszechnie zarówno przez socjologów jak i pedagogów współczesnych, że cała nasza istota rozrasta się, dojrzewa i pogłębia wskutek ciągłego związku ze społeczeństwem. To też to, — jak mówi Nawroczyński — cośmy zwykli uważać za naszą najbardziej osobistą własność: nasz talent, nasza indywidualność, nasza osobowość są niewątpliwie bardzo skomplikowanymi i bardzo cennymi tworem społecznymi.<sup>2)</sup>

Z tych zasad wypłynął rozpowszechniony dziś i ogólnie respektowany postulat uwzględnienia czynników socjologicznych w wychowaniu młodego pokolenia. Niezależnie od tego odzywają się, począwszy od końca XIX wieku, coraz częstsze i silniejsze głosy o uwzględnienie niemniejszej, może najważniejszej wartości w procesie wychowawczym, t. j. dziecka. Propagatorzy „stulecia dziecka” chcieliby nawet nauczyciela zepchnąć z wysokiego piedestału na równy poziom z dzieckiem.

Ich przesadne częstokroć i dlatego trudne do przyjęcia w całości postulaty, przyczyniły się jednak w znacznej mierze do skonkretyzowania i przestrzegania

<sup>1)</sup> Nawroczyński B. — Uczeń i klasa Warszawa. Skład Główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szk. Wyższ. 1923, str. 19.

<sup>2)</sup> Tamże. Str. 19 i nast.

w praktyce zasady uwzględniania indywidualnych właściwości dziecka. Równocześnie uświadomiono sobie fakt, że dzieci nie są tylko uczniami, lecz istotami żywymi, które poza zajęciami w szkole, a często nawet i w czasie lekcji, prowadzą życie im tylko właściwe. Z drugiej strony zwrócono uwagę na to, że w życiu dziecka działają potężne siły, które popierają pracę szkoły, lub też ją hamują albo nawet niszczą zupełnie.

Mówiąc o swoim życiu dziecka, można odróżnić dwie strony, a mianowicie: 1) stronę indywidualną, różną dla każdej jednostki i jej tylko właściwą, wchodzącą w zakres badań psychologii rozwojowej, przedewszystkiem zaś psychologii różniczkowej;

2) stronę społeczną, dotyczącą współżycia dziecka, zarówno z rówieśnikami, jak i jednostkami starszemi lub młodszymi. Jest to życie, którego teren stanowią szkoła, dom, ulica, boisko, ogród, pole i t. d., życie, które bardzo często absorbuje duszę dziecka w większym stopniu niż materiał nauczania w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że rozróżnienie właściwości indywidualnych i społecznych jest abstrakcją, która wprawdzie celom teoretycznym oddać może wielką przysługę, ale w rzeczywistości obie strony duszy są ściśle zespolone i wzajemnie od siebie zależne.

Praca niniejsza odnosi się przedewszystkiem do społecznej strony swojego życia dzieci i to tylko w okresie podlegania obowiązkom szkolnemu. Chciałbym poddać dokładniejszej analizie przykłady, zaobserwowane we własnej praktyce szkolnej i na tej podstawie wyprowadzić pewne wnioski ogólne, dotyczące współżycia dzieci, ich wzajemnego oddziaływania na siebie, następnie omówić wpływ jednostek i zespołów na treść i formę tego współżycia, a wreszcie zastanowić się nad zadaniem szkoły w odniesieniu do tego problemu.

Przykłady, wyzyskane w pracy niniejszej, pochodzą w większości wypadków z małego miasteczka. Cechy charakterystyczne tego środowiska stanowią: wysoki odsetek Polaków (99%), głębokie przywiązanie ludności do kościoła rzym.-katolickiego, konserwatyzm w stosunkach międzypersonalnych oraz względna jednostajność w życiu społeczno-gospodarczym. Terenem obserwacji były szkoły koedukacyjne (7-mioklasowa publiczna szkoła powszechna, oraz 7-mioklasowa szkoła ćwiczeń przy państwowym seminarjum nauczycielskim).

Z powyższych względów praca niniejsza posiada charakter monograficzny, albo — według wyrażenia H. Gaudiga — aforyzmatyczny,<sup>1)</sup> podobnie jak w praktycznej pedagogice wogóle. Z drugiej jednak strony zasady i „prawa” współżycia młodzieży, zaobserwowane w pewnym środowisku, sprawdzają się w mniej lub bardziej zmienionej formie również w innych warunkach, zależnie od stopnia podobieństwa czynników indywidualnych i społecznych.

## I. TREŚĆ I ZAKRES „ZESPOŁU”.

Przy próbach określenia treści i zakresu pojęcia zespołu nasuwają się nazwy, których treść krzyżuje się lub nawet pokrywa z treścią pozajęzykową „zespołu”, jak np. „grupa”, „gromada”, „koło”, „związek”, „stowarzyszenie”, „klub”, „społeczność”, „wspólnota”, „tłum”, „masa” i t. p.

Pomijając różnice, które zarysowują się przy porównywaniu treści i zakresu

1) Gaudig H. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig, 1917. T. I. str. 3.

wszystkich wyżej wymienionych pojęć, ograniczę się jedynie do sformułowania odpowiedzi na pytanie: w jakim znaczeniu używać będę w tej pracy terminu „zespół”.

Jak sama nazwa wskazuje, zespół oznacza pewną ilość jednostek, które w jakiś sposób są ze sobą zespolone. Jest to pewien układ odosobniony, którego członkowie mniej lub więcej uświadamiają sobie, że stanowią pewnego rodzaju odrębną całość.<sup>1)</sup> Jednostki, wchodzące w skład zespołu, wywierają pewien swoisty wpływ na pozostałych członków, a równocześnie ulegają wpływowi, pochodzącym bądźto od jednej, bądź też od kilku lub wszystkich osób danego zespołu. Wywieranie wpływu lub uleganie wpływowi może być świadome lub nieświadome. Sam fakt przynależności do zespołu modyfikuje sposób zachowania się jednostki. Innymi słowy, jednostka odosobniona postępuje inaczej niż jednostka zespolona.

Oprócz krzywej faktycznego zachowania się jednostki, krzywej, przejawiającej się w sposobie współżycia oraz sposobie ustosunkowania się do zespołów oraz ich członków, możnaby, lecz tylko w teorii, określić linię postępowania w warunkach odosobnienia. W takim wypadku stopień odchylenia krzywej faktycznej od linii teoretycznej byłby wykładnikiem wpływów, doznanych od zespołu. Należy dodać, że wspomniana powyżej linia teoretyczna nie pokrywa się z linią indywidualną, kierowniczą linią życia w koncepcji A. Adlera. „Leitlinie” adlerowska jest przepojona elementami społecznymi i kształtuje się na tle życia społecznego pod wpływem pragnień i dążeń, tkwiących w głębi duszy jednostki.

Zespół może powstać wskutek czynników zewnętrznych lub pobudek wewnętrznych. Z pośród czynników zewnętrznych, przejawiających się w zespołach na terenie szkoły, wymienię następujące: wiek, wyznanie, płeć, miejsce w klasie, sposób podziału dyżurów i pracy szkolnej, niejednokrotnie stopień zamożności rodziców, uzdolnienie, rozwój fizyczny i t. p. Zespoły, opierające się na pobudkach wewnętrznych, obejmują dzieci o równych lub zbliżonych zainteresowaniach, dążeniach i pragnieniach. Ogniwem łączącym może być wspólny cel, albo podstawa emocjonalna. Grupy dla wspólnej zabawy i pracy, koleżeństwo i przyjaźń, społeczność i wspólnota są ich przykładem.

Niemalże trudności nasuwają się w związku z rozpatrzeniem zespołu pod względem ilościowym. Rozpiętość tu jest bardzo wielka. Najniższą granicę liczebności jest zespół dwóch osób. Wprawdzie niektórzy socjologowie, np. Znaniecki<sup>2)</sup>, nie zaliczają zespołu dwóch osób do grup społecznych, z powodu braku rozmaitych cech, które posiadają zrzeszenia liczniejsze oraz z powodu odmiennego charakteru układu ściśle zamkniętego. Mając jednak na uwadze, że zespoły, składające się z dwóch osób, pojawiają się stosunkowo często na terenie szkoły, uważam za konieczne uwzględnienie w pracy niniejszej również i takich zespołów. Podobne stanowisko zajmują P. Petersen<sup>3)</sup> oraz przedstawiciele t. zw. szkoły wiedeńskiej z Charlottą Bühler<sup>4)</sup> na czele, którzy dla ce-

1) Znaniecki F. — Socjologia wychowania. Tom. I. Warszawa. Książnica — Atlas. 1928. Str. 28.

2) Znaniecki F. — Tamże.

3) Petersen P. — Der Jena — Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza. Beltz. 1927.

4) Bühler Ch. — Das Seelenleben des Jugentlichen Jena. Fischer. 1929. Str. 142 i nast.

łów pedagogicznych wyraźnie odróżniają zespoły tego typu, znane pod nazwą zespołów dwójkowych (Zweitergruppen).

Najwyższą granicę liczebności stanowić będzie w mojej pracy gmina szkolna, w skład której wchodzi wszystkie dzieci szkoły, ich rodzice, nauczyciele oraz służba zakładu. Powyższe ograniczenie liczebności zespołu ma charakter wyłącznie konwencjonalny — przyjmując je, kieruję się jedynie względami praktycznymi. W rzeczywistości zaś — jak twierdzi Znaniński<sup>1)</sup> — w czasach współczesnych trudno niejednokrotnie stwierdzić empirycznie najwyższą granicę liczebności grup.

Przedmiotem moich rozważań będą zatem grupy dwójkowe, grupy, składające się z trzech, czterech lub więcej członków; grupy, odpowiadające klasom; grupy złożone z kilku oddziałów; grupa, obejmująca ogół dzieci szkolnych; grupa w znaczeniu całej gminy szkolnej. Podział powyższy, w zasadzie prosty i przejrzysty, nie wyczerpuje wszystkich zjawisk współżycia. Trzebawy jeszcze uwzględnić najróżniejsze współczynniki, które sprawę komplikują i modyfikują, jak np.: płeć, wiek, środowisko, konstytucja psycho - fizyczna, zainteresowanie, uzdolnienie, usposobienie, nastroj i t. p. Dzięki tym właśnie czynnikom przejawy współżycia przyjmują różnorodny charakter, bądźto zespołów luźnych i przejściowych, podobnych do masy fluktuacyjnej lub atomistycznej, tworzącej się pod wpływem pewnego wspólnego wrażenia zmysłowego i uczucia, a rozpadającej się zaraz po ich przeminięciu, bądź też zespołów trwalszych i spójniejszych, przypominających masę zorganizowaną, t. j. uświadomioną i związaną wspólnymi konkretnymi celami<sup>2)</sup>.

W pracy niniejszej uwzględniam wyłącznie zespoły „samorzutne”, tworzące się i istniejące na podstawie wspólnych zainteresowań, pragnień i dążeń. Budzi się tu pewne zastrzeżenie co do konsekwentnego przestrzegania zasady „spontaneizmu”, bo dobór szkoły, nauczyciela, pracy i zabawy jest uzależniony od różnych czynników zewnętrznych, niemających bardzo często nic wspólnego z pobudkami wewnętrznymi dziecka. Organizacja normalnych szkół powszechnych i ćwiczeń nie przewiduje tworzenia się grup spontanicznych, t. j. powstających przez wolne zrzeszenie się dzieci dokoła osoby przewodnika-nauczyciela, jak to się dzieje w „wolnych gminach szkolnych”, np. Wynekena w Wickersdorf, Geheeba w Odenwald i w in. Spontaniczność w naszych warunkach jest względna, ponieważ opiera się na podstawie norm i przepisów zewnętrznych, narzuconych zarówno dziecku jak i nauczycielowi.

Zdając sobie sprawę z tego faktu i uwzględniając zjawiska i przykłady przeważnie „wtórnie samorzutne”, chciałbym jedynie podkreślić, że pomijam sprawy, dotyczące t. zw. organizacyj uczniowskich i zdecydowałem się na rozklastyfikowanie materiału według faz rozwojowych dziecka oraz zasady liczebności.

Liczebność jest wprawdzie cechą zewnętrzną i mniej istotną, posiada jednak tę dodatnią stronę, że pozwala na postępowanie od zjawisk prostszych do bardziej złożonych, od całości — elementów, do całości — wielkości. Łatwiej bowiem zaobserwować i zanalizować treść i formę zespołu, składającego się

<sup>1)</sup> Znaniński F. — Socjologia wychowania. T. I. Str. 28.

<sup>2)</sup> Mirski J. — Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1932. Str. 21 — 22 oraz 51 — 52.

z dwóch jednostek, aniżeli zespołu licznego, np. klasy lub całej szkoły, których częściami składowymi poza jednostkami są także i mniejsze zespoły.

Konsekwentne przestrzeganie przyjętych przeze mnie zasad naczelnych niezawsze będzie możliwe, ponieważ „zjawiska biologiczne, oryginalne i niepowtarzalne, — jak mówi Petersen — niezawsze tworzą się i rozwijają według zasad, norm, reguł, praw i prawideł, które jako wytwory rozumu zmierzają do zniewelowania i wytworzenia równości”<sup>1)</sup>.

## II. ZESPOŁY OPARTE NA POPĘDZIE MACIERZYNSKIM.

Stosunkowo najłatwiej zaobserwować można zespoły, które zawdzięczają swoje powstanie i trwanie popędowi macierzyńskiemu. Już w pierwszej klasie, po kilku dniach pobytu dzieci w szkole, pojawiają się grupy dwójkowe, składające się przeważnie z dziewczynek. Niektóre dziewczęta ze szczególnem zainteresowaniem, kierowane jakgdyby silną potrzebą wewnętrzną, zwracają swoją uwagę w kierunku dzieci życiowo niezaradnych, upośledzonych bądźto pod względem fizycznym bądź umysłowym. Wtedy dziewczę zbliża się do obranego przez siebie dziecka, wyświadcza mu pomoc doraźną w nadarzających się okolicznościach, a niejednokrotnie towarzyszy w wolnych od nauki chwilach, otaczając swego pupila stałą opieką.

Zespoły te ujawniają swe istnienie w szatni, na korytarzu, w izbie szkolnej, na dziedzińcu i w drodze do domu, gdzie dziewczynka pomaga innemu dziecku przy zdejmowaniu i wkładaniu płaszcza, a następnie prowadzi je za rękę do izby szkolnej, przegląda jego przybory szkolne i układa je na właściwym miejscu, udziela starannych informacji przy wchodzeniu i wychodzeniu z klasy, w czasie pobytu na boisku szkolnem i t. p. Rzuci się przytem w oczy, że dziecko-opiekun nie tylko zaspokaja własne potrzeby, lecz rozporządza równocześnie odpowiednio dobranymi i celowo przystosowanymi środkami. Nie otrzymawszy żadnego przygotowania specjalnego z tego zakresu, przypomina pod wieloma względami starożytnego pedagoga, który bezustannie czuwał nad powierzonym mu dzieckiem.

Takie zespoły występują najliczniej w klasach niższych, szczególnie w klasie pierwszej. W skład zespołu wchodzi w zasadzie dzieci tej samej klasy. Zdarzają się jednak wypadki, że dzieci wyższych klas opiekują się dziećmi młodszymi. Przykładów odwrotnych nie zaobserwowałem, chociaż — jak mi się zdaje — i takie są możliwe.

Zespoły tego typu mogą być jednorodne, składające się wyłącznie z dziewcząt, rzadziej z samych chłopców, albo także mieszane. W ostatnim wypadku dzieckiem-opiekunem jest normalnie dziewczynka.

Przy interpretacji zespołów, w których dzieckiem-opiekunem jest chłopiec, trzeba postępować ostrożnie, aby nie ulec złudzeniu. Ilustruje to następujący przykład.

Uczeń klasy 5-tej, chłopiec 12-letni, opiekował się dziewczynką klasy 1-szej oraz chłopcem klasy 2-giej. Chłopiec ten, repetent klasy 5-tej, w fazie wczesnego dzieciństwa chorował na zapalenie mózgu, wskutek czego jego normalny rozwój został zahamowany i spóźniony. Jego względnie stała opieka nad dzieć-

<sup>1)</sup> Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 139.

mi młodszymi uwarunkowana była względami postronnymi. Takim czynnikiem — jak mi się zdaje — było niezaspokojenie własnych pragnień i dążności, własnego instynktu postawienia się, co zrodziło poczucie małowartościowości, a w związku z tem pobudziło instynkt mocy. Opiekowanie się byłoby w takim razie tylko zwykłym objawem kompensacji. Dlatego zaliczyłbym powyższy przykład do wyjątku, ponieważ rzeczywisty „normalny” opiekun w rozpatrywanych obecnie zespołach działa pod wpływem prostej i niezmienionej potrzeby wewnętrznej, której jedyną przyczyną jest „czysty” popęd macierzyński. Dziecko-opiekun nie podkreśla swego stanowiska nadrzędnego, jak to w ukrytej formie czynił chłopiec w przykładzie wyżej przedstawionym, nie spełnia również swego zadania dla wspólnego dobra, co objawia np. przodownik mniej lub bardziej licznej grupy; przeciwnie, otacza opieką i pieczołowitością dobrane przez siebie dzieci, działa „beziinteresownie”, z macierzyńską ofiarnością, ograniczając niejednokrotnie potrzeby osobiste i nie wymagając wzajemności. Tem należy tłumaczyć fakt, że typ dziecka-opiekuna spotykamy najczęściej wśród dziewcząt i to takich, które posiadają lepiej rozwinięty popęd macierzyński. Nie znaczy to, że chłopcy wogóle nie objawiają tendencji w kierunku opiekowania się młodszymi i słabszymi. Przeciwnie, i takie przykłady zaobserwowałem, szczególnie w oddziałach niższych, ale liczba tych przykładów zmniejsza się w miarę zbliżającego się okresu dojrzewania. „Macierzyński typ dziewczęcia — jak twierdzi Else Croner — wykazuje w porównaniu z chłopcem największą różnicę pod względem struktury psychicznej; odpowiednika tego typu wśród chłopców niema”<sup>1)</sup>).

Liczba członków takiego zespołu w klasach niższych nie przekracza w zasadzie liczby dwóch, t. j. dziecka-opiekuna oraz dziecka doznającego opieki. Jeżeli zaś opiekunem jest dziecko starsze, liczba zespołu wzrasta i obejmuje nieraz wszystkie dzieci klasy niższej. Potwierdza to zaobserwowany przeze mnie fakt, że dziewczynka 13-to letnia o wybitnie rozwiniętym popędie macierzyńskim korzysła z każdej sposobności opiekowania się i zajmowania mniejszymi dziećmi, przebywając wśród nich, udzielając wskazówek słowem i przykładem, godząc nieporozumienia i spory, organizując zabawy i t. p.

Treść spofeczna w zespołach liczniejszych tego typu zasadniczo jest podobną do zespołów, składających się z dwóch osób. O jakichkolwiek wpływach międzyosobowych trudno coś powiedzieć. Jest rzeczą zrozumiałą, że po pewnym okresie czasu członkowie, doznający opieki z tego samego źródła, niejednokrotnie nawiązują i utrzymują kontakt bezpośredni z sobą.

Twierdzenie to znajduje uzasadnienie w fakcie, że dwie dziewczynki z klasy 1-szej, przedmiot opieki uczennicy z klasy 5-tej, które poznały się dopiero na terenie szkolnym, weszły w bliższy kontakt z sobą, schodząc się w następstwie na wspólne rozmowy i zabawy nawet w nieobecności dziecka-opiekuna. Cechą charakterystyczną tego stosunku było to, że jeszcze w klasie 2-giej dostrzec można było objawy tego przypadkowego zbliżenia się, mimo, że dziewczynka — inspiratorka wyprowadziła się do innej miejscowości. Być może, że istnienie tego względnie trwałego stosunku, co naogół wśród dzieci w okresie dzieciństwa spotyka się bardzo rzadko, wywarła swój wpływ i ta okoliczność, iż dzieci te w drugim półroczu siedziały w jednej ławce.

<sup>1)</sup> Croner E. — Psychika młodzieży żeńskiej. Str. 20 i nast.



Dla dokładniejszego zrozumienia owych „grup wtórnych”, które zawdzięczają swój byt dziecku-opiekunowi; należałoby się jeszcze zastanowić, czy dzięki doznaniu opieki nie zostały pobudzone jakieś ukryte siły dziecka, a może nawet znajdujący się w stanie latencji popęd macierzyński, wskutek czego następuje przejście ze stanu biernego do czynnego. W takim bowiem razie mielibyśmy do czynienia z nowym zespołem, również opartym na popędzie macierzyńskim. Brak mi jednak danych obserwacyjnych z tego zakresu.

Obserwując pobieżnie zespoły „macierzyńskie” odnosi się wrażenie, że pomiędzy dzieckiem-opiekunem a jednostkami, będącymi przedmiotem jego opieki, istnieją ściślejsze związki, oparte na podstawie emocjonalnej. Tymczasem obserwacja mówi zupełnie co innego. Niejednokrotnie miałem okazję stwierdzić, iż pod wpływem nieraz zupełnie błahych okoliczności, np. po dokonaniu zmiany miejsc w ławkach, zespoły te natychmiast ulegają rozluźnieniu, a nawet zupełnemu zanikowi. Dziecko-opiekun, znalazłszy nowy przedmiot opieki lub zaabsorbowane innymi potrzebami osobistymi, przestaje poprostu zwracać uwagę na dziecko, któremu wyświadczało do tej chwili najróżniejsze przysługi, wskutek czego zespół zanika.

Dziecko, które doznawało opieki, po krótkim okresie wyczekiwania i zaniepokojenia, nieraz po przygodnych i bezskutecznych próbach utrzymania dalszego kontaktu, łatwo orientuje się w wytworzonej sytuacji, godzi się z takim stanem i nie przejmuje się tym faktem. Nie objawiając żadnej urazy do swego byłego opiekuna, przyjmuje chętnie wznowioną po pewnym okresie czasu opiekę.

W przeciwstawieniu do dziecka-opiekuna, które odznacza się inicjatywą, zdolnością dokonania wyboru odpowiednich środków oraz aktywnością, dziecko, korzystające z opieki, jest przeważnie bierne, mało samodzielne i skłonne raczej do reagowania na pobudki zewnętrzne. Doznawanie opieki i stałej pomocy przez dłuższy okres czasu wywiera nieraz ogromny wpływ na ustosunkowanie się dziecka do swego opiekuna; dziecko czuje się zadowolone i szczęśliwe, jeżeli może spełniać wskazówki swojego opiekuna, nie podejmuje żadnej nowej czynności bez wysłuchania opinii i otrzymania pozwolenia opiekuna, do którego zwraca się o informację i porady nawet w rzeczach błahych, które same przez się są zrozumiałe. Zwroty „chciałbym rysować, bawić się w piłkę, czy mogę i t. p.”, są przykładem takiego stosunku. Hiperheteronomia, objawiająca się pod postacią naiwnego posłuszeństwa i podporządkowania, a pobudzająca inne dzieci do śmiechu, lecz poważnie traktowana przez opiekuna, jest cechą charakterystyczną zespołów tego typu w formie krańcowej.

Należy stwierdzić, że u dzieci, które same zaznały gorącej miłości macierzyńskiej, uczucia macierzyńskie są też przeważnie silnie rozwinięte; natomiast u tych dzieci, które wyrosły bez opieki matki, rzadziej się to zdarza.

### III. ZESPOŁY OPARTE NA UDZIELANIU I DOZNAWANIU POMOCY.

Najbardziej zbliżony do zespołu opartego na popędzie macierzyńskim, jest zespół, tworzący się dzięki nieprzewidzianym i przypadkowym okolicznościom i wypadkom, które pobudzają do udzielenia doraźnej pomocy i opieki jednemu, znajdującym się w krytycznej sytuacji. Przytoczę kilka przykładów.

1. Dziecko idzie po schodach i w pewnym momencie upada. Przygodny świadek, uczeń klasy wyższej, udziela nieszczęśliwemu pierwszej pomocy: podnosi, uspokaja, pociesza, odprowadza do klasy, lub oddaje pod opiekę pielęgniarki.

2. Chłopiec słabszy usiłuje otworzyć wielkie drzwi wejściowe i mimo największych wysiłków nie osiąga pożądanego rezultatu. Wtedy zwraca się do bawiących się na dziedzińcu szkolnym chłopców silniejszych z prośbą o pomoc. Jeden z chłopców spełnia jego życzenie i, otwierając drzwi, mówi: „O, widzisz, jak łatwo otworzyć, trzeba tylko pociągnąć”.

3. Piłka wpadła do wody. Dziewczęta stoją bezradne. Nadchodzi chłopiec z klasy 7-mej i wszedłszy do wody powyżej kolan, wyciąga piłkę przy pomocy łaski, wypożyczonej od przygodnego przechodnia i oddaje ją uradowanym dziewczętom, które nie szczędzą wyrazów uznania.

Jak z powyższych przykładów wynika, objawy pomocy, wyświadczone innym dzieciom, niewiele różnią się od zjawisk, opisywanych w poprzednim rozdziale. Zarówno tam, jak i tu jedna strona jest aktywna, druga zaś bierna. Brak natomiast w obydwóch zespołach wyraźnych objawów wzajemnego oddziaływania i zespolenia, które istnieją przecież w postaci utajonej, w przeciwnym bowiem razie trudno byłoby mówić o jakimkolwiek zespole.

Przy dokładniejszej analizie dostrzegamy jednak wyraźne różnice między obutypami zespołów. Pomoc zjawia się wyłącznie w wypadkach, w których zachodzi rzeczywista jej potrzeba. Dzięki tej właściwości, charakterystycznej dla tego typu zespołu, zespolenie między jednostkami jest zależne od okoliczności zewnętrznych. Zespół istnieje tylko w okresie rzeczywistej potrzeby i normalnie rozpada się wraz z zanikiem okoliczności i po udzieleniu pomocy. Jest to przykład zespołów krótkotrwałych, tem właśnie różniących się od zespołów, opartych na popędzie macierzyńskim.

Zaobserwować można także pewne odchylenie od sformułowanej powyżej zasady. Tak np. chłopiec w ostatnim przykładzie nie przestał wywierać swego wpływu z chwilą oddania piłki. Przeciwnie, udzielił odpowiednich informacji oraz radził, jak się zachować, aby w przyszłości zapobiec tego rodzaju przykrym dla bawiących się dziewczętom sytuacjom. W dodatku śledził dalszy przebieg zabawy przez pewien czas, sprawdzając jakgdyby rezultaty spełnionej przed chwilą misji instruktorskiej i czekając na moment potrzeby ponownej pomocy. Jego wpływ na grupę przyjmował formę „ukrytego” kierownictwa, a z drugiej strony dobrowolnego podporządkowania się, czego objawem były spojrzenia dziewcząt w stronę przygodnego instruktora oraz przestrogi: „Nie rzucaj piłki w ten sposób, bo wpadnie do wody!”.

Różnica między obu omówionemi typami zespołów występuje jeszcze wyraźniej, jeżeli porównujemy jednostki, pobudzające do wyładowania energii potencjalnej. Gotowość niesienia pomocy istnieje normalnie w stosunku do wszystkich dzieci, bez względu na wiek, konstytucję psycho-fizyczną i t. p. Natomiast potrzeba opiekowania się zwraca się wyłącznie w kierunku dzieci słabszych, ułomnych, opóźnionych w rozwoju, niejednokrotnie też, choć rzadziej, dzieci zaniedbanych moralnie, jednym słowem, w kierunku jednostek, które stale potrzebują opieki i pomocy.

Na jedną jeszcze cechę znamionną warto zwrócić uwagę. Oto osoba, udzielająca pomocy, postępuje zwykle z pobudek bardziej egoistycznych<sup>1)</sup>. Źródłem owego „poświęcenia się” dla innych, są instynkty osobnicze, a przedewszystkiem instynkt postawienia się, czyli instynkt mocy, któremu w czasie działania towarzyszy uczucie zadowolenia z pokonania trudności. Chęć podkreślenia własnego

<sup>1)</sup> Reininger Karl. — Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien. Deutsch. Verl. f. Jungd. u Volk. 1929. Str. 11.

„ja” oraz panowania nad otoczeniem odgrywają w tych zespołach wielką rolę. Natomiast zachowanie się dziecka-opiekuna — jak twierdzi Reininger — kształtuje się w związku z instynktami społecznymi.

Budzi to wprawdzie pewne zastrzeżenie, bo zaspokojenie potrzeby stałego opiekowania się jest w istocie swej również objawem instynktów indywidualnych, wskutek czego zbliża się do działań z pobudek egoistycznych. Biorąc jednak pod uwagę jedynie objawy zewnętrzne, należy stwierdzić, że postępowanie dziecka-opiekuna zawiera stosunkowo większą liczbę momentów altruistycznych.

Wkońcu wspomnę o jednej właściwości, zarysowującej się na tle porównywania przytoczonych dotychczas przykładów, właściwości, pozostającej w ścisłym związku z pićią dziecka. W przeciwieństwie do zespołów pierwszego typu, w których dzieckiem-opiekunem były przeważnie dziewczęta, w zespołach drugiego typu dzieckiem, udzielającym pomocy, byli chłopcy. Przewaga dziewcząt-opiekunek w zespołach, opartych na stałej potrzebie opiekowania się innymi jednostkami, znajduje swoje uzasadnienie w większej wrażliwości i pobudliwości pogędu macierzyńskiego. Trudno natomiast wytłumaczyć prawie wyłączną obsadę przez chłopców składnika aktywnego w zespołach, opartych na udzielaniu doraźnej pomocy.

Na podstawie bowiem powyższych przykładów możnaby wyprowadzić wniosek, że w przeciwstawieniu do chłopców, gotowych w każdej chwili do niesienia pomocy, dziewczęta wogóle są mniej skłonne do udzielania pomocy. Twierdzenie to — jak mi się zdaje — jest słuszne wyłącznie tylko w wypadkach, które wymagają większej siły i odwagi, pokonania większych trudności i t. p., i to począwszy dopiero od fazy przedpokwitania. Dotychczasowe przykłady odnoszą się właśnie do tego okresu rozwoju. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, że wypadki i zjawiska „nadzwyczajne”, przekraczające przeciętny poziom życia codziennego, fascynują w znaczniejszym stopniu uwagę obserwatora. Aby zapobiec jednostronności obrazu, muszę wspomnieć o tych niezliczonych wprost przykładach zwykłych, niewybiegających ponad przeciętny poziom współżycia i wskutek tego łatwo wymykających się uwadze obserwatora. Myślę o takich zjawiskach, jak: pożyczanie obsadki, stalówki, zeszytu, kartki papieru, zadania, dzielenia się łakociami i śniadaniem, otwieranie i zamykanie okien i drzwi przy wychodzeniu na dziedziniec i wchodzeniu do klasy, szukanie zagubionych zabawek lub przyborów szkolnych, udzielanie informacji i objaśnień w związku z tematem lekcji lub z zadaniem szkolnym i w. in. Fakty z tego zakresu możnaby wliczać do nieskończoności.

Na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że nie mają one nic wspólnego z zagadnieniem zespołów dziecięcych. Dokładniejsza jednak analiza pozwala nam twierdzić, że tego rodzaju przykłady są objawem zespołów, opartych na udzielaniu i doznawaniu pomocy, które w istocie swej nie różnią się od omawianych powyżej zjawisk „niezwykłych”. Wprawdzie istnienie ich w porównaniu z zespołami pierwszego typu jest normalnie bardzo krótkie, niemniej zaobserwować można wyraźny wpływ na siebie jednostek, wchodzących w skład zespołów.

Co więcej, nie obejmując roli składnika aktywnego, czyli uchylając się od udzielania pomocy, jednostka staje się przedmiotem mniej lub więcej uświadomionej niechęci lub też wyraźnego potępienia i oburzenia. Zjawisko to upoważnia mnie do wypowiedzenia poglądu, że gotowość do aktywnego ustosunkowania

się w sytuacjach, pobudzających do niesienia pomocy, jest jednym ze sposobów mierzenia stopnia uspołecznienia dziecka.

Gotowość ta jest w ścisłej zależności od zdolności współprzeżywania i współodczuwania. Jest to zjawisko, które W. Stern oznacza syntelją<sup>1)</sup>.

Dodać należy, że w tych drobnych i „codziennych” przykładach o charakterze wybitnie przemijającym, dziewczęta, jako składnik aktywny liczbowo przewyższają chłopców, szczególnie w fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania. Ścisła i systematyczna obserwacja prowadzona nad stopniem pobudliwości i czynnym zachowaniem się w sytuacjach drobnych i zwykłych oraz w wypadkach nadzwyczajnych, byłaby ważnym przyczynkiem do psychologii rozwojowej, a przede wszystkim pomogłaby wyświetlić swoiste właściwości struktury psychicznej dziewczęcia i chłopca.

#### IV. ZESPOŁY KSZTAŁTUJĄCE SIĘ OKOŁO T. ZW. DZIECI MIŁYCH.

Stosunkowo prostą formą jest zespół około dzieci miłych i lubianych. Bezpośrednią przyczyną tworzenia się i istnienia takiego zespołu jest dziecko, które bądźto cechami zewnętrznymi, np. wyglądem lub ubiorem, bądź też miłym ustosunkowaniem się do innych, objawiającem się np. w „wytwornych” zwrotach językowych i pewnej elegancji form towarzyskich, zwraca na siebie uwagę rówieśników. Dziecko lubiane jest ponadto nieśmiałe i wstrzemięźliwe w ruchach i rozmowie, odpowiada często tylko ruchem głowy lub uśmiechem i przypomina pod wieloma względami typ dziecka łagodnie zahukanego, którego dokładną sylwetkę psychiczną nakreślił Leshaft, psycholog rosyjski<sup>2)</sup>.

Wśród czynników pobudzających dzieci do zgrupowania się około dzieci miłych, należy wymienić przede wszystkim potrzebę przeżyć estetycznych, której towarzyszą zwykle objawy popędu macierzyńskiego i chęci udzielenia pomocy. Prawie wszystkie dzieci usiłują nawiązać kontakt z dzieckiem miłym, chociaż nie wszystkie równomiernie starają się o utrzymanie tego stosunku. Tak np. jednostki, objawiające wybitną aktywność i t. zw. przodownicy, odznaczający się zdolnościami organizatorskimi i potrzebą kierowania innymi, w rzadkich tylko wypadkach utrzymują kontakt stały; przeciwnie, wchodzą w skład „asysty” wybrańca przygodnie, opuszczając go bez żalu z chwilą pojawienia się sytuacji, pobudzającej do wyładowania energii potencjalnej w ruchu i działaniu. Skupienie większej ilości dzieci jest dostateczną podniętą do uaktywnienia ukrytych sił. Często można zauważyć, że dzieci wybitnie ruchliwe wywierają wpływ destruktywny na zespół około „dziecka miłego” i stają się przyczyną jego rozkładu.

Z powyższego wynika, że liczba jednostek, wchodzących w skład takiego zespołu, jest bardzo zmienna. Normalnie 2 — 4, stale poszukuje towarzystwa „dziecka miłego”. Ich cechą charakterystyczną — to unikanie ruchu oraz skłonność do podziwu, zachwyru i kontemplacji.

Dzieci, które usiłują wejść w skład „asysty” dziecka miłego wzgl. utrwalić już osiągniętą pozycję, starają się wszelkimi sposobami zwrócić uwagę „uprzywilejowanego” na siebie. Tak np. pomagają mu przy wkładaniu i zdejmowaniu

<sup>1)</sup> Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig. 1918. Str. 46.

<sup>2)</sup> Zienkowski. — Psychologia dzieciństwa. Str. 190 i nast.

plaszczą, wypożyczają mu zapomniane przybory szkolne, dostarczają mu najróżniejszych zabawek, niekiedy łakoci, w razie potrzeby obejmują rolę przewodnika. Inne dzieci starają się pozyskać jego względy zapomocą opowiadania bajki i wesołej historyjki, lub pokazywania ciekawych przedmiotów, aby zasłużyć sobie na uznanie „ulubieńca”, który je wyraża niejednokrotnie w formie uśmiechu, ruchu głowy i rąk. Świadomość oddania przysługi oraz znak uznania wzbudza radość i zadowolenie w „dziecku-ofiarodawcy”, które nie wymaga żadnej innej zapłaty.

„Dziecko miłe” w zabawie zbiorowej, w której przygodnie bierze udział, nie ujawnia zdolności organizatorskich i, nie zajmując wskutek tego nigdy miejsca przodującego, a z drugiej strony wykazując pewną niezaradność i brak zdolności dostosowania się do obowiązujących przepisów, nie umie usunąć nasuwających się trudności. Z tych względów dziecko takie rzadko daje się wciągnąć do wspólnej zabawy, a w wypadkach, w których jego udział jest konieczny, np. w czasie lekcji ćwiczeń cielesnych, korzysta z każdej nadarzającej się okazji, by uchylić się od tego przykrego obowiązku.

Dzieci tego typu nie lubią uczestniczyć w luźnych grach i zabawach, organizowanych wyłącznie przez członków samej „asysty”, mimo że ich pozycja społeczna w takim zespole jest zapewniona. Odnosi się wrażenie, że dziecko poprostu nie chce odkrywać swych słabych stron i nie podejmuje żadnych większych wysiłków dla uzupełnienia swych braków, ograniczając się do stosowania jedynie środków już wypróbowanych, zmierzających do zaspokojenia zagrożonego w każdej innej sytuacji instynktu postawienia się.

Podobnie jak zespoły, oparte na udzielaniu i doznawaniu opieki i pomocy, zespół około „dziecka miłego” opiera się na stosunku jednostronnym: zainteresowania i wysiłki dzieci zwracają się w kierunku pewnego centrum, dziecka-ulubieńca, które ze swej strony nie daje żadnych konkretnych świadczeń wzajemnych, abstrahując od powłoki zewnętrznej, która innych pobudza do odpowiedniego ustosunkowania się i tem samem wywiera ogromny wpływ na ich zachowanie.

Naszuwa się tu pewna analogja między zespołem, w którym dziecko-opiekun o nastawieniu społecznem otacza opieką kilkoro dzieci, z tą różnicą, że składniki są odwrócone. Bowiem podczas gdy w zespole, opartym na potrzebie opiekuńczości, składnikiem czynnym jest jedno dziecko, a składnikiem biernym kilkoro, w zespole około „ulubieńca” składnik aktywny obejmuje kilka jednostek, a składnik bierny jedno dziecko. Przedstawienie graficzne tych dwóch sytuacji podajemy na str. dwunastej.

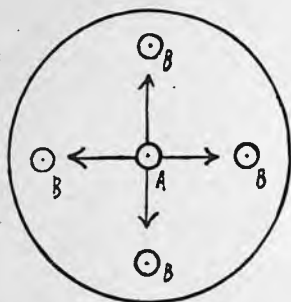
## V. ZESPOŁY OPARTE NA DESPOTYZMIE I SILE FIZYCZNEJ.

Mówiąc o zespołach, opartych do pewnego stopnia na stosunku jednostronnym, należy jeszcze wspomnieć o takich, które zawdzięczają swój byt silnie rozwiniętemu pragnieniu panowania nad innymi oraz dążeniu do przyjemności wypływającej z świadomości własnej przewagi oraz z samego faktu sprawowania władzy. Potrzebę tę wywołuje wiele czynników, z których na pierwszym miejscu należy wymienić właściwości indywidualne, a następnie wpływy środowiska oraz poczucie mątowności, kształtujące się pod wpływem niezaspokojenia pragnień na terenie domu lub szkoły. Cechą charakterystyczną zespołu

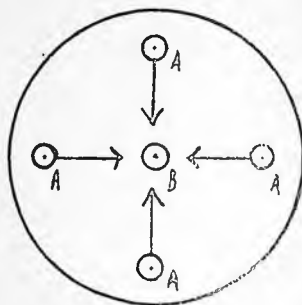
tego typu jest despotyzm, który przy sprzyjających warunkach nie przebiera w środkach, wskutek czego niejednokrotnie prowadzi do brutalności i sadyzmu; z drugiej strony zaś uderzają objawy bezwzględного podporządkowania się, składania wymuszonych ofiar i uginania się pod jarzmem narzuconego „niewolnictwa”.

Ilustruje to następujący przykład, zaobserwowany w klasie 2-giej.

Zespół oparty na potrzebie opieki:



Zespół około „dziecka miłego”:



Objasnienie: A = składnik aktywny; B = składnik bierny;  
Strzałka wskazuje kierunek aktywności.

Despotą był chłopiec 9-letni, dobrze rozwinięty pod względem fizycznym, lecz objawiający niedojrzałość i ociężałość umysłową, oraz niedbalstwo w wykonywaniu zadań szkolnych, wskutek czego nie otrzymał promocji do klasy 3-ciej. Warunki domowe niebardzo sprzyjały rozwojowi chłopca: ojciec, drobny osadnik, często się upijał i odnosił się brutalnie zarówno do żony, jak i do dzieci. Poziom moralny w rodzinie był bardzo niski: dwie dorosłe córki miały nieślubne dzieci. Chłopiec musiał wykonywać w gospodarstwie rolnem różne prace, które nieraz przekraczały jego siły, jak np. wywóz mierzwy w pole, zwózka ciężkich kamieni i t. p. Stan higieniczny opłakany: bardzo często chłopiec przychodził do szkoły nieumyty, w brudnym, podartym i cuchnącym ubraniu i obuwiu.

Inne dzieci unikały jego towarzystwa i niechętnie wciągały go do zabawy, mimo że przy każdej sposobności starał się o nawiązanie kontaktu. Przekonawszy się o bezskuteczności swych wysiłków, które nieraz przyjmowały formy pogroźek i narzucania się, chłopiec zwrócił swoją uwagę i aktywność w kierunku dziecka, siedzącego z nim w jednej ławce. Było to dziecko nieśmiałe, bojaźliwe, łatwo skłonne do płaczu i przeciętnie uzdolnione. Despota zmuszał swego sąsiada do położenia rąk na ławce, żądał dostępu do jego tekli, wkładał resztki owoców, papieru i śniadania do jego szufłady, zmuszał go do wypożyczenia kredek lub przedmiotów do zabawy, bądźto dla użytku własnego, bądź też dla „przyjaciół”, t. j. jednostek, z którymi usiłował wejść w bliższy kontakt. Osiągał swój cel zapomocą środków represyjnych, jak siła fizyczna, spojrzeń, groźba wymierzenia kary, albo poskarżenia się nauczycielowi.

Po kilku bezskutecznych próbach wyzwolenia się od „demonia”, dziecko-ofiara w rezultacie zarzuciło na pewien czas wszelkie poważniejsze wysiłki zrzucenia jarzma. Odniosłem wrażenie, że dziecko poprostu zrezygnowało z dalszej obrony, i pogodziło się z losem, starając się jedynie o złagodzenie swej niedoli i czekając na Deus ex machina, któreby wyratowało je z ciężkiej opresji, co rzeczywiście nastąpiło.

Uczyniłem to w ten sposób, że pod pozorem konieczności przegrupowania dzieci w klasie dziecko-despota znalazło się w sąsiedztwie dziecka odważnego, ruchliwego, uzdolnio-

nego i przodującego w zabawach. Ciekawy był moment rozstania się: dziecko-ofiara z twarzą gorko uśmiechniętą i spojrzaniem, zdradzającym nadzieję lepszej przyszłości, objawiało tendencje do wyzyskania korzystnej dla siebie sytuacji, a dziecko-despota zaniepokojone śledziło z wielkim zainteresowaniem przebieg wypadku, nie oddalając się zbytnio od przedmiotu „wszechwładztwa”. Dodać należy, że zmiana miejsc w znacznym stopniu osłabiła objawy stosunku despotycznego, aczkolwiek nie spowodowała zupełnego jego zaniku.

Dla uzupełnienia sylwetki wspomnę, że chłopiec ten po dalszych dwóch tygodniach został przeniesiony do innej szkoły powszechnej, gdzie — jak mnie informowano — rzecz ciekawa, nie objawił żadnych tendencji do despotyzmu.

Zespoły o charakterze despotycznym zaobserwowałem również w innych klasach i to wyłącznie tylko wyższych, z tą różnicą, że nie występowały w tak jaskrawej formie, jak w naszkicowanym powyżej przykładzie. Despotami były dzieci mniej zdolne, bardzo często repetenci. Rzecz znamienna, że zarówno podmiotem jak i przedmiotem wszechwładztwa byli wyłącznie chłopcy, nigdy dziewczęta.

W zaobserwowanych przeze mnie przykładach zespół składał się zawsze tylko z dwóch osób, despoty i jego ofiary, co nie przesądza faktu, że w innych warunkach pojawić się mogą zespoły tego typu w składzie liczniejszym. Tak np. K. Reininger podaje przykład, w którym dziecko-despota, uczeń klasy 5-tej, panuje wszechwładnie nad większą liczbą dzieci — zdaje się — nad trzema chłopcami. <sup>1)</sup>

Przynajmniej swoistego zachowania się dziecka-despoty jest częstokroć, o czym miałem okazję wspomnieć poprzednio, doznane uczucie małoznaczności oraz instynkt mocy, które pobudzają dziecko do podkreślenia swojego „ja”, do „postawienia się” w wypadkach, w których istnieją odpowiednie warunki. Przemocy ulegają jednostki słabe, bojaźliwe i mniej skłonne do aktywności, które nie mogą zdobyć się na skuteczną obronę.

Rozumie się samo przez się, że zespoły, oparte na despotyzmie, są szkodliwe dla pracy wychowawczej. Z jednej strony utrwalają egoizm i brutalność, z drugiej zaś zabijają inicjatywę, samodzielność, a w dodatku są źródłem przykrego samopoczucia oraz utraty chęci do pracy i życia. Jakże groźna i niebezpieczna dla normalnego rozwoju dzieci musi być szkoła, w której stosunek nauczyciela do uczniów opiera się na wszechwładztwie!

Pewną odmianą, podobną w swych objawach do zespołu, utworzonego i utrzymanego przez despotę, jest zespół, który zawdzięcza swoje istnienie jednostce, objawiającej silnie rozwiniętą skłonność do aktywności, czynów gwałtownych i niezwykłych. Pobudką jest potrzeba wypróbowania własnych sił fizycznych, kształtująca się w związku z silną konstytucją fizyczną i podtrzymywana przez chęć zaimponowania kolegom i wychowawcom. Nagromadzona energia mięśniowa oraz chęć zaspokojenia własnej ambicji pobudzają dziecko do czynności, która występuje nieraz niespodziewanie, bez wyraźnie dostrzegalnych motywów zewnętrznych. Zespół powstaje przygodnie i zawdzięcza swój byt jedynie dziecku o wyraźnym typie mocarza, który manifestuje swoją siłę fizyczną, częstokroć nie zwracając przy tym uwagi na wrażenia i reakcje otoczenia. Dla ilustracji podaję następujące przykłady:

<sup>1)</sup> Reininger K. — Ueber soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien. Deutsch. Verl. f. Jgd. u Volk. 1924, str. 49.

1. Na wiosnę dzieci klasy 5-ej były zajęte pracą przy inspektach. Po ukończeniu wszystkich przygotowań miał nastąpić pierwszy wysiew. W czasie dyskusji nad sposobem wykonania tego projektu chłopiec-mocarz przeskoczył przez inspekt. Niektórzy chłopcy wyrazili swój podziw nad tym wyczynem; inni natomiast, szczególnie dziewczęta, oburzyli się i przestrzegali przed powtórzeniem, zwracając mu słuszną uwagę, że niewolno przeskadzać w pracy i psuć wyglądzonej ziemi. Mimo to chłopiec powtórzył swój „popis” kilkakrotnie i przestał dopiero naskutek ingerencji nauczyciela.

2. Uczeń kursu III, fizycznie dobrze rozwinięty, lubił popisywać się zdolnością pokonywania trudności, które niejednokrotnie przerastały jego siły. Słowa kolegów „tego nawet K. nie dokona” były dla niego dostateczną podniecią do podejmowania nadmiernych wysiłków. Pewnego razu usiłował sam przenieść fortepian. Wątpliwości, że on czegoś nie uczyni, wypowiedziane bądźto przez kolegów, bądź też przez wychowawców, przyjmował jak obrazę, i pobudzało go to do złożenia dowodu niesłuszności takiego twierdzenia. Zdarzało się, że w czasie wykonywania czynności nie zwracał uwagi na kpiny, skierowane pod jego adresem ze strony kolegów.

Tego rodzaju przykłady pojawiają się w życiu szkolnym bardzo często, nawet w czasie normalnych zajęć. Szczególnie na wycieczkach i na lekcjach, prowadzonych na wolnym powietrzu, mocarze-siłacze rozwijają swoją działalność, wywierając ogromny wpływ na inne dzieci. Oni właśnie utrudniają nauczycielowi utrzymanie karności. Jest rzeczą charakterystyczną, że w pierwszych latach nauki zespoły te występują rzadko i w formie niewyraźnej, natomiast w klasach wyższych, szczególnie w fazie przyrostu sił fizycznych, pojawiają się bardzo często. W tym okresie inicjatorami zespołów tego typu są nie tylko chłopcy, lecz również i dziewczęta.

W porównaniu zespołu, opartego na sile fizycznej, z zespołem o charakterze despotycznym ujawniają się, mimo wielu cech wspólnych, i pewne właściwości odrębne. Różnica występuje szczególnie jaskrawo, gdy przeciwstawiamy ich zakresy, sposoby działania oraz czas trwania. Mocarz rozwija swoją działalność w znacznie szerszym zakresie. Jego wpływ obejmuje zatem większą liczbę dzieci, i to niezawsze w tym samym składzie. Mocarz ponadto nie wywiera, ani nawet nie stara się wywierać wpływu stałego na pewną grupę dzieci, lecz objawia swoją siłę tylko w stosunku do tych jednostek, które stanowią przeszkodę do zrealizowania powziętego zamiaru. Usunięcie tych przeszkód odbywa się nieraz w sposób brutalny. W chwili samego działania cała uwaga mocarza jest skoncentrowana na trudnościach, pobudzających do podejmowania wszystkich możliwych wysiłków, aby w walce odnieść zwycięstwo. Tem należy tłumaczyć fakt, że dziecko przy realizacji swych pragnień często nieodpowiednio ustosunkowuje się do nauczyciela, przyjaciół i kolegów, co pociąga za sobą przykre dla niego następstwa.

C. d. n.

Rudolf Narloch



# PRZYCZYNY ZANIEDBYWANIA SIĘ MŁODZIEŻY W OBOWIĄZKACH SZKOLNYCH

(Na podstawie ankiety w gimnazjach i seminarjach nauczycielskich)

Poznanie przyczyn zaniedbywania się młodzieży w obowiązkach szkolnych należy do najbardziej chyba aktualnych spraw wychowawczych. Wielu jednak mamy jeszcze takich nauczycieli, którzy — jak mówi Rowid — „nie zastanawiając się nad przyczynami pewnych faktów i zjawisk w życiu szkolnem dziecka, nie wdając się w jakąś subtelniejszą analizę psychologiczną, dzielą wszystkich uczniów na pilnych i leniwych”.<sup>1)</sup> Sądy te zaś wydają, „określając zgrubsza uczniów pilnych notą bardzo dobrą i dobrą, mniej pilnych i leniwych notą dostateczną i niedostateczną”. Zapominają natomiast zupełnie o potrzebie zbadania przyczyn owych złych postępów i przypisują je „złej woli ucznia”, nazywając go poprostu próżniakiem.

Jak bardzo nieraz krzywdzący jest sąd taki, wykazują szczegółowe badania woli, przeprowadzone przez Biner'a, Duprat'a, James'a, Paulhan'a, czy naszego Dawida, którzy — opierając się na wynikach swych doświadczeń — stanęli w obronie dziecka przez wykazanie źródeł lenistwa i właściwe wyjaśnienie tego zjawiska; doszli bowiem do wniosku, że lenistwo jest często niezależne od woli ucznia”.<sup>2)</sup> Przyczyny mogą być natury fizjologicznej, psychicznej czy socjalnej; tak np. wadliwość wzroku lub innego zmysłu, choroby przemiany materji, serca, płuc, obieg krwi, przeciążenie pracą, niedomagania systemu nerwowego, zбочenia seksualne, złe odżywianie, niedorozwój fizyczny czy też umysłowy, niski stan higieny mieszkaniowej — wpływają ujemnie na pracę ucznia w szkole.

Ślusnie pisze więc Weinberg, że lenistwo jest trudnym problemem dla nauczyciela, nieraz przyczyną licznych błędów pedagogicznych, a nawet dramatów szkolnych<sup>3)</sup>.

Mimowoli nasuwa się więc pytanie, czy wobec takiego postawienia sprawy można mówić wogóle o lenistwie wśród młodzieży szkolnej? Niewątpliwie tak.

Pomijając nawet te odpowiedzi, jakie otrzymał autor niniejszego artykułu przy przeprowadzaniu ankiety na temat przyczyn zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, odpowiedzi, w których część badanej młodzieży przyznaje się do lenistwa, stwierdzić musimy, że najpowierzchniejsza choćby obserwacja stwierdza u młodzieży lenistwo, rozwinięte nieraz w dość wysokim stopniu. Niejednokrotnie bowiem spotyka się takie jednostki, które na każdym kroku „unikają pracy fizycznej i umysłowej, spełniają konieczne zajęcia, aby zbyć, z niechęcią. Przy pracach intelektualnych nie lubią myśleć, boją się wprost

<sup>1)</sup> Rowid Henryk Dr. — Psychologia pedagogiczna. Wydanie II-gie. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1930. Str. 310.

<sup>2)</sup> Rowid Henryk Dr. — op. cit. str. 311.

<sup>3)</sup> Weinberg Józef Dr. — O istocie i traktowaniu lenistwa. „Der Neue Weg” Nr. 2. Rok 1932.

tego. Nie zastanawiają się nigdy nad niczem, nie mają w żadnej sprawie własnych przekonań, nie odczuwają nawet potrzeby czegoś podobnego<sup>1)</sup>.

Nie zaprzeczają również istnieniu lenistwa wspomniani uprzednio badacze, zastrzegając jednak, że nie godzą się z ogólnie przyjętym mniemaniem, jakoby „większa część” młodzieży dotknięta była lenistwem<sup>2)</sup>.

Ponieważ i autor niniejszego artykułu spotkał się wielokrotnie w ciągu swej praktyki z takim właśnie mniemaniem, wypowiedzianem przez bardzo doświadczonych pedagogów, którzy doszukiwali się objawów „bezwstydneho lenistwa”, u tych, którzy nie zasługiwali na to określenie, oraz nie godząc się z dość często spotykanym powiedzeniem, jakoby wada ta szczególnie silnie była zakorzeniona wśród nas Polaków, postanowił zbadać tę kwestję bliżej.

„Lenistwo — według Jeleńskiej — nie polega na zamiłowaniu w bezczynności, byłby to raczej stan chorobliwy, lenistwo polega na zajmowaniu się tem, co nam w tej chwili sprawia przyjemność, a odkładaniu tego, co jest naszym obowiązkiem”<sup>3)</sup>.

Zdaniem Dawida można mówić o lenistwie we wszystkich tych wypadkach, „kiedy ilość lub jakość pracy nie dochodzi do pewnej, za obowiązującą lub wogóle możliwą uważanej normy, i mianowicie nie dochodzi dla braku jakoby dostatecznej chęci i woli ze strony pracującego”.

Weinberg doszedł do wniosku, że ludzi leniwych można podzielić na dwie wielkie grupy:

1) jedni zajmują negatywną postawę wobec wszelkiej planowej, zbiorowej pracy,

2) drudzy cierpią na przesyt, a stąd osłabienie fizycznych i intelektualnych zdolności<sup>4)</sup>.

Również i Binet rozróżnił dwa typy lenistwa, a mianowicie:

1) „Lenistwo przygodne. Jest to chwilowy skutek wpływu przypadkowego. Dziecko jest zniechęcone złym stopniem, albo niepowodzeniem przy egzaminie, albo złemi radami kolegi; pilność, która się przedtem w niem wyrabiała, byłaby się i dalej rozwijała, gdyby nie błaha zewnętrzna przyczyna, działająca ujemnie.

2) Próźniactwo wrodzone<sup>5)</sup>. To jest zasadniczy brak pilności, wada wrodzona. Dziecko jest miękkie, niedołężne, chwiejne, ospałe; co więcej, nie odczuwa przyjemności, którą daje praca, albo nadzieja osiągnięcia zamierzonego celu; na koniec nie ma dosyć woli, aby się przewyciężyć i zrobić konieczny wysiłek”<sup>6)</sup>.

Podobnie ma się sprawa z młodzieżą badaną przez autora, z tą jednak różnicą, że wyróżnia on w niej lenistwo przygodne, a dalej zamiast „próźniactwa wrodzonego” — lenistwo stałe. Ze swej strony uważa autor, że stwierdzenie u uczniów „próźniactwa wrodzonego” jest wprost niemożliwe, albowiem brak nam dostatecznych danych, które pozwoliłyby na wypowiedzenie tego rodzaju sądu.

1) Muklanowicz Józef. — Lenistwo. M. Arct. Warszawa 1905. Str. 43 i 53.

2) Binet Alfred — op. cit. str. 278.

3) Jeleńska Ludwika. — Sztuka wychowania. Nasza Księgarnia. Warszawa 1930. Str. 164.

4) Weinberg Józef Dr. — Op. cit.

5) Ten rodzaj lenistwa jest objawem patologicznym i wymaga — zdaniem Binet'a — odpowiedniego leczenia.

6) Binet Alfred. — Op. cit. str. 281.

Dlatego też autor podjął tylko zagadnienie lenistwa przygodnego i lenistwa stałego. 1) Tem ostatniem grzeszy jednak znacznie mniejszy odsetek. Ogółem udało się autorowi zebrać 4116 odpowiedzi na ankietę; 2) z tej liczby wycofał zupełnie 281 odpowiedzi, albowiem wątpił w ich wiarygodność. Pozostałe 3835 odpowiedzi pochodzi z 15 gimnazjów (9 męskich, 5 żeńskich i 1 koeduk.) oraz 10 seminarjów nauczycielskich (6 męskich i 4 żeńskich); wiek uczennic i uczniów, którzy brali udział w ankiecie, waha się w granicach od lat 13 do 25.

### UWAGI METODOLOGICZNE.

Metoda ankiety ma i zwolenników i przeciwników. Ci, którzy ją potępiają, opierają swe zdanie przedewszystkiem na tem, że pytania, zawarte w ankiecie, nie są często przystosowane do indywidualności osób odpowiadających i mogą mieć wpływ sugestywny. Nie mamy też nigdy tej pewności, czy pytania były należycie zrozumiane, ani czy odpowiedzi były szczere 3) i traktowane poważnie.

Nadto zaznacza jeszcze Groethynsen, że w wielu wypadkach dają uczniowie — a szczególnie dzieci — odpowiedzi „wybujate” i zmyślone, i dlatego też nie mogą być one brane poważnie i użytkowane jako materiał naukowy 4).

Podobne stanowisko zajmował jeszcze doniedawna i William Stern, odrzucając zgóry „możliwość otrzymania jakichkolwiek wyników naukowych drogą ankiety”; obecnie zaś zaleca ją, zaznaczając jednak, że przy posługiwaniu się ankietą należy z przyczyn uprzednio przytoczonych zachować jaknajdalej idącą ostrożność 5). Zdecydowanymi natomiast zwolennikami badań drogą ankiety są Nase Meyer i Ernst Meumann; ostatni z nich tak pisze na ten temat: „Bez kwestji — dla zbadania wielu stanów duszy dziecka nie posiadamy dotychczas wogóle żadnej innej metody. Dobre opracowanie metody ankietowej jest zatem kwestją bytu psychologii dziecka” 6).

Binet jest nawet zdania, że już w okresie przedszkolnym można wydobyć od dzieci pewne wypowiedzi o procesach wyobraźniowych i aktach myślenia 7). Piaget natomiast wykazał, że zdolność do bezpośredniej introspekcji pojawia

1) Takie mniejwięcej rodzaje lenistwa wyróżnił również i Dawid.

2) Badania te przeprowadzałem we wskazanych mi przez władze szkolne zakładach na terenach Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego, Krakowskiego, Poznańskiego, Warszawskiego i Wileńskiego.

3) Tumlriz O. (Einführung in die Jugendkunde — II Teil. — Klinckhardt, Leipzig 1927). Wymienia skrytość młodzieży, jako czynnik utrudniający w wysokiej mierze badania. Według spostrzeżeń autora, pokrywajacem się w zupełności ze spostrzeżeniami M. Wachowskiego (Z badań nad samokształceniem młodzieży. — Muzeum Rocznik XLV. Rok 1930. Str. 127) w odniesieniu do młodzieży dorastającej, skrytość nie tylko nie jest najczęstszą przeszkodą, ale pojawia się wyjątkowo, a i wtedy nie jest cechą związaną z dojrzewaniem, tylko właściwością indywidualną.

4) Groethynsen. — Das Mtgefühl: Zeitschrift für Psychologie. — Red. Schumann. Wyd. J. A. Barth — Leipzig 1904. Str. 232.

5) Stern William. — Differenzielle Psychologie — III Auflage. Leipzig 1921. Str. 127 — 138.

6) Meumann Ernst. — Literaturbericht — Archiv für die gesamte Psychologie. Red. Wirth. Wyd. W. Eugelmann. Leipzig 1910, tom XVIII. Str. 218 — 219.

7) Rowid Henryk — op. cit. Str. 35.



się dopiero między 9 a 11-tym rokiem życia, zależnie od rozwoju umysłowego dziecka<sup>1)</sup>:

Przeprowadzone przezemnie badania próbne wśród uczniów szkoły powszechnej oraz pierwszych trzech klas gimnazjalnych wykazały również, że na pytania, zawarte w ankiecie, nie potrafili oni dać poprawnych i wyczerpujących odpowiedzi. Dlatego też ominąłem w dalszych badaniach tę grupę młodzieży. Materiału, któryby można uznać za naukowy, dostarczy nam z całą pewnością tylko młodzież starsza. Ograniczyłem więc badania swe do t. zw. gimnazjum wyższego (dotychczasowego typu) t. j. uczniów klas IV — VIII.

Jakież powinny być pytania każdej ankiety, aby cel swój osiągnęły? Zdaniem Witwickiego — powinny one być „krótkie i jednoznaczne. Im bardziej będą żenujące, tem mniej można będzie polegać na odpowiedziach. Pytania nie powinny być też sugestywne, to znaczy, nie powinny zgóry podawać jednej z dwóch możliwych odpowiedzi. Powinny też zostawiać osobom wypytywanym pole do własnych uwag dowolnych<sup>2)</sup>).

Zgodnie z powyższymi zastrzeżeniami opracowałem ankietę, która zawierała punkty następujące:

- 1) Wymienić wszystkie przyczyny, dla których zaniedbuje się w odrabianiu lekcji szkolnych.
- 2) Czy wstydzę się tego zaniedbywania i dlaczego?
- 3) Czy zaniedbywaniem swoim wyrządzam komuś krzywdę?
- 4) Czy przypominam sobie jakieś najwcześniejsze zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych? (Jeśli tak — podać przykład).

Należy sądzić, że odpowiedzi były szczere<sup>3)</sup>. Potwierdza to cały szereg takich faktów, jak umieszczenie własnego nazwiska, jakkolwiek nie było to konieczne, albo wymienianie nazwisk nauczycieli, rodziców, opiekunów i kolegów.

Byli coprawda i tacy<sup>4)</sup>, którzy albo się wogóle nie podpisali albo też użyli pseudonimów, jak „Przyszły dobry nauczyciel, Prześladowany, Skłopotany maturą, Zawiedziona Kaliszanka” i t. p. Mamy jednak wrażenie, że co do prawdziwości ich zeznań można mieć zupełną pewność; tak np.: „Przyszły dobry nauczyciel”, pisze na końcu:

„Chcę być w niedalekiej przyszłości dobrym nauczycielem. Ponieważ dzisiaj już widzę, z jakimi trudnościami walczy szkoła, a pragnąc widzieć w niej szczęśliwymi i nauczycieli i uczniów, odpowiadam zupełnie szczerze, a mam nadzieję, że badania p. profesora usuną niejedno w niej zło (20 1)”.

Jedna z uczennic tak znowu pisze:

Piszę szczerze, czego dowodem, że mnie z tego nic nie przyjdzie, bo wychodzę ze szkoły. Nie chciałabym jednak, bym kiedyś miała słyszeć od dzieci te same skargi i zarzuty, które ja miałam (17 1)”.

Podobnych wypowiedzi jest bardzo wiele.

Wszystkie zestawienia, zawarte w dalszych rozdziałach, przedstawiają dane

<sup>1)</sup> Piaget Jan Dr. — Mowa i myślenie u dziecka. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa 1929. Str. 148 — 184.

<sup>2)</sup> Witwicki Władysław. — Psychologia, tom I. — Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — Lwów 1925. Str. 31.

<sup>3)</sup> Wyjątek stanowią 281 odpowiedzi wspomnianych we Wstępie, które wycofałem, wątpiąc w ich wiarygodność.

<sup>4)</sup> Na ogólną sumę badanych jest takich 41,78%.

liczbowe w odsetkach (%), a liczby w nawiasach po każdej cytowanej odpowiedzi podają wiek danego ucznia czy też uczennicy; odpowiedzi, pochodzące od uczniów, oznaczono literą m, a odpowiedzi uczennic literą ż.

### MOTYWY LENISTWA.

Zanim podamy odpowiedzi, jakie otrzymałem od uczniów i uczennic na pytanie „Wymienić wszystkie przyczyny, dla których zaniedbuję się w odrabianiu lekcji szkolnych”, przytoczymy najpierw kilka bardziej charakterystycznych odpowiedzi na pytanie „Czy przypominam sobie jakieś najwcześniejsze zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych”, albowiem pozwoli nam to na lepsze wniknięcie w motywy lenistwa, które zostało ujawnione w młodszych jeszcze latach.

Jaki odsetek uczniów i uczennic przypomina sobie „jakieś najwcześniejsze zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych”? — Na pytanie to dają nam odpowiedź tablice 1 i 2.

T A B L I C A 1.

Najwcześniejsze zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych przypominają sobie: w gimnazjach

K L A S A										Średnia			
IV		V		VI		VII		VIII		arytm.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
12,59	10,58	17,05	15,60	20,42	17,98	28,08	25,29	50,59	27,55	21,66	19,00	20,42	17,98

T A B L I C A 2.

w seminarjach nauczycielskich

K U R S										Średnia			
I		II		III		IV		V		arytm.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
10,82	9,45	17,50	14,08	19,75	17,64	50,15	23,88	52,89	27,55	22,21	18,51	19,75	17,64

Znajdują więc potwierdzenie badania tych psychologów, którzy stwierdzili, „że wspomnienia dzieciństwa są stosunkowo skąpe, i że im młodsze jest dziecko, tem mniej może ono zdać sobie sprawę ze swych dawnych przeżyć<sup>1)</sup>”. Podobnie ma się rzecz i z badaną przez autora młodzieżą; około 80% albo na pytanie to wogóle nie odpowiedziało, albo też zaznaczyło krótko, że nie przy-

<sup>1)</sup> Baumgarten Franciszka. — Op. cit. Str. 41 — 42.

pomina sobie tego dokładnie, podając tylko wiek, w którym zaczęli zaniedbywać się w obowiązkach szkolnych; reszta przytoczyła natomiast mniej lub więcej obszerne przykłady.

Porównyując zaś odpowiedzi poszczególnych klas i kursów pod względem ilościowym, mamy możliwość przekonania się, że u uczniów klas niższych odsetek ten jest mniejszy aniżeli u młodzieży starszej, tak np. z pośród uczniów czwartej klasy gimn., którzy są w wieku 13 — 15 lat, przypomnieli sobie „jakieś najwcześniejsze zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych” tylko 12,39%, podczas gdy u uczniów ósmej klasy gimn. odsetek ten wynosi 30,39%. Patrząc wreszcie na dane liczbowe poszczególnych klas u chłopców i dziewcząt, przekonujemy się, że u dziewcząt jest on mniejszy, aniżeli u chłopców; tak np. u uczniów kursu czwartego semin. naucz. odsetek ten wynosi 30,13%, podczas gdy u dziewcząt tylko 23,88%. Ponieważ różnice te zachodzą we wszystkich klasach i kursach, przeto wypływa stąd wniosek, że pamięć i zdolność odtwarzania przeżyć minionych jest większa u chłopców, aniżeli u dziewcząt; przyczyną tego będzie niewątpliwie szybsze dojrzewanie dziewcząt, które narazie hamuje rozwój intelektualny. Charakterystyczny jest również i ten fakt, że „jakieś najwcześniejsze zaniedbanie się w obowiązkach szkolnych”, jakie zdołała sobie przypomnieć badana młodzież, dotyczy 6 wzgl. 7 roku życia; przyczyną tego była zaś przede wszystkim niechęć do rozpoczynającej się właśnie nauki szkolnej. Tak bowiem pisze na ten temat kilku z pośród badanych osobników:

1) „Moje najwcześniejsze leniwość objawiło się w tym roku, kiedy zacząłem chodzić do szkoły; pierwsze kilka dni chodziłem do szkoły, następnie zacząłem chodzić poza szkołę i tak czyniłem przez cały miesiąc. Dopiero gdy matce wydawało się moje wczesne przychodzenie do domu podejrzanym, poszła raz ze mną do szkoły i wtedy wydało się wszystko... Nie znaczy to to jednak, abym poprawił się na lepsze od tej chwili. Przeciwnie. Leniuchowałem, gdy byłem małym chłopcem, i leniuchuję jeszcze dzisiaj. Najchętniej spałbym przez cały dzień. Ile to razy musi mnie matka wyrzucać rano z łóżka, abym poszedł do szkoły lub w niedzielę do kościoła — lepiej tego nie pisać (18 l. m.)”.

2) „Pierwszy raz zaniedbałem się w odrabianiu lekcji szkolnych w r. 1923, gdy byłem w drugiej klasie szkoły powszechnej. Nie lubiłem rachunków i naumyślnie gubiłem książkę z zadaniami, a przez to nie potrzebowałem liczyć zadań. Tak w jednym roku zgubiłem naumyślnie cztery książki od rachunków (17 l. m.)”.

3) „...Pamiętam takie wypadki bardzo dobrze. Będąc w drugiej klasie szkoły ludowej (niemieckiej) w E..., urządziłem t. zw. polowania, polegające na tem, że całymi dniami, a nawet tygodniami, nie pokazywałem się w szkole, udając chorobę. Było nas więcej takich. Kolegę przyprowadziła matka jego do szkoły na powrozie, a kiedy weszła do pokoju nauczycielskiego, zrzucił powróż i uciekł. Takie polowania powtarzały się okresowo wiosną i zimą (19 l. m.)”.

4) „Już w drugim oddziale wstępnym zacząłem zaniedbywać się i leniuchować w szkole. Nie lubiłam chodzić do szkoły, zaczęłam udawać chorobę gardła i tak udawało mi się okłamywać mamusię, że czasem cały tydzień do szkoły nie chodziłam. Ponieważ miałam nauczycielkę domową, więc braki z nią potem dogoniłam (15 l. ż.)”.

A teraz kilka charakterystycznych odpowiedzi z późniejszych lat nauki szkolnej:

1) „Najwcześniejsze zaniedbanie się w obowiązkach szkolnych przypominam sobie z 9 roku. Gdy nie odrobiłem zadań szkolnych, nie poszedłem do szkoły, lecz do piwnicy kamińnicy, w której mieszkam, i siedziałem tam przez cztery godziny, ukryty w kacie za węglem i drzewem (18 l. m.)”.

2) „Najwcześniejszym leniwością, jakiej sobie przypominam, grzeszyłem wtedy, kiedy zacząłem chodzić pierwszy rok do szkoły wydziałowej. Byłem wtedy tak wielkim leniem, że absolutnie nic nie robiłem. Łazikowałem i chodziłem na wagary. Skutki były te, że

w pierwszym świadectwie miałem 7 niedostatecznych, 9 nagan i 4 areszty. I wtedy dostałem od ojca takie rżniętko, że zaczęłam być coraz lepszym (17 l. m.)”.

3) „Najwcześniejszym objawem mego lenistwa był wypadek w klasie czwartej normalnej (powszechnej — przyp. autora). Czując wprost wstręt do szkoły i nauki, zrywałem bardzo często na ulicy zełwki, no i naturalnie był to dostateczny powód, aby wrócić do domu (18 l. m.).

We wszystkich powyżej przytoczonych przykładach przyczyną zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych było lenistwo; przyznaje się do niego otwarcie badana młodzież, podając „wykrety”, jakimi posługiwała się — czy to wobec rodziców czy też wobec nauczycieli, aby tylko uchylić się od jakiegokolwiek wysiłku w pracy szkolnej.

Dalsze zaś przykłady wykazują, że prócz lenistwa były jeszcze i inne przyczyny, dla których młodzież zaczęła się zaniedbywać po raz pierwszy w obowiązkach szkolnych, wskutek tego popadając stopniowo w nieróbstwo. Na pierwszym miejscu wymienieni są nauczyciele i nauczycielki, którzy będąc — jak to pisze jedna z uczennic — „albo jeszcze dzisiaj nauczycielkę, która widzi w nas nie ludzi lecz wcielonych szatanów), postępowaniem swym nie potrafili nas zjednać ani też zachęcić do nauki szkolnej”.

Rzecz oczywista, że do takich nauczycieli młodzież odnosiła się z pewnym lekceważeniem i nieufnością, szczególnie wówczas, kiedy przekonała się, że dany nauczyciel nie potrafi ocenić sprawiedliwie wysiłku i pracy każdego ucznia.

1) „...Miałem w drugiej klasie gimn. profesora, który zadawał nam rysowanie map, nie wyjaśniając dostatecznie, jak to czynić. Myśmy robili, co mogli, lecz w konsekwencji był areszt i lanie. Przekonałem się, że lepiej nic nie robić, bo gorszej kary już mieć nie mogłem. Stąd moje pierwsze zaniedbanie się (18 l. m.)”.

2) W klasie czwartej zaniedbałam się z tego powodu, że pewnego razu dostałam niedostatecznie z przedmiotu takiego, z którego dobrze przygotowałam się w dniu poprzednim. Stopień ten tak mnie przejął, że pomimo że się uczyłam, nic nie umiałam już ze strachu. Widząc, że nie mogę dać sobie rady, złożyłam książki (15 l. ż.)”.

3) „...Było to w klasie piątej gimn. Gdy jeden z profesorów postawił mi za ćwiczenie trójkę, a koleżance, która przepisała je dosłownie z mego zeszytu, bardzo dobrze, powiedziała sobie wtedy, że lepiej ściągać, niż uczyć się. Od tego też czasu zaczęłam zaniedbywać się w lekcjach (17 l. ż.)”.

4) „...Przypominam sobie z szóstej klasy szkoły powsz. Zima — uśmiechała się sama. Mamusia pytała mnie, czy lekcje odrobione, a ja odpowiadałam, że nie mam zadane i dalej na sanki. Ale w gruncie rzeczy było bardzo dużo zadane. I wówczas rano, prędko przed lekcjami napisałam zadanie, naturalnie niestarannie. Zaniedbywałam się też dlatego, bo wiedziałam, że mnie nauczycielka lubiła (18 l. ż.)”.

Inne jeszcze przyczyny najwcześniejszego zaniedbania się w obowiązkach szkolnych, wymienione przez młodzież — to: złe towarzystwo kolegów wzgl. koleżanek, warunki materialne, brak podstaw naukowych oraz zainteresowanie się sprawami erotycznymi. Oto kilka charakterystycznych odpowiedzi:

1) „Najwcześniejsze zaniedbywanie w obowiązkach szkolnych przypominam sobie, kiedy chodziłem jeszcze do gimnazjum w P... Wtedy za namową kolegów nie uczyłem się, a książki prawie że wszystkie sprzedałem w antykwariacie, aby mieć pieniądze na kino i lunapark (17 l. m.)”.

2) „Pierwsze zaniedbanie przypominam sobie z czwartej klasy gimn. Przyczyną tego było towarzystwo kolegów. Nakłonili mnie, bym z nimi napisał tragedję Alpuharrę

i odegrał. Lekcje poszły w kąt, a tragedia była na pierwszym planie. Zaczęliśmy od szykowania strojów i pisania tragedji. Lecz wkrótce skończyłem z tem, zagrożony siknięciem (nie otrzymaniem promocji — przyp. autora) (16 l. m.)”.

3) Kiedy byłem w trzeciej klasie szkoły powszechnej, przypominam sobie, że z wielką niechęcią odrabiałem lekcje, bo musiałem bydło paść przed i po lekcjach, a do szkoły miałem przeszło 2 km. drogi. Prócz tego odstraszała mnie do nauki nauczyciele, którzy wlewali nam wiadomości kijem (19 l. m.)”.

4) „Lenistwo moje poczęło objawiać się od czasu, gdy do myśli mojej zaczęły wstępować dziewczynki, sprawy seksualne, ulica i życie z kolegami (20 l. m.)”.

Oto najbardziej charakterystyczne przykłady jakie zdołali sobie przypomnieć badani.

Rzecz ciekawa, że te same przyczyny zaniedbywania obowiązków szkolnych podaje młodzież w odpowiedziach na pytanie pierwsze, które brzmiało: „Wymień wszystkie przyczyny, dla których zaniedbuję się w odrabianiu lekcji szkolnych”. Szczegółowe rozpatrzenie tych odpowiedzi dokonane zostanie w następnych trzech rozdziałach.

### LENISTWO PRZYGDODNE.

Odpowiedzi, jakie otrzymał autor na pierwsze pytanie, mają dla nas wielkie znaczenie, możemy bowiem dowiedzieć się na ich podstawie:

1) jaki odsetek badanej młodzieży zaniedbuje się w obowiązkach szkolnych z powodu lenistwa — przygodnego czy też stałego,

2) jakie są ewent. inne przyczyny (prócz lenistwa), częstokroć niezależne od woli ucznia, które powodują jego zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych. Przypatrzmy się najpierw wynikom podanym w tablicach 3 i 4 na str. 23. Już na pierwszy rzut oka stwierdzić możemy, że w miarę jak młodzież dorasta objaw ten maleje, i to w dość wysokim stopniu; tak np. w czwartej klasie gimn. odsetek leniwych wynosi u chłopców 56,06%, podczas gdy w klasie ósmej tylko 27,31%. Uczniowie starsi — bardziej już dojrzała — zdają sobie zapewne sprawę ze skutków lenistwa i dlatego starają się go wystrzeżać.

Porównyjąc zaś dane liczbowe, otrzymane w poszczególnych klasach gimn. a seminarjach nauczyc. — zarówno męskich jak i żeńskich — stwierdzamy, że u młodzieży gimn. odsetek „leniwych” jest większy niż u młodzieży semin. naucz. 1). Jeśli bowiem w ósmej klasie gimn. zaniedbuje się w obowiązkach szkolnych 27,31% chłopców, to na kursie piątym semin. naucz. wynosi on tylko 21,05%. Okazuje się więc, że młodzież, uczęszczająca do semin. naucz., jest pilniejsza aniżeli młodzież gimn. Zauważymy tu jeszcze, że zanim autor niniejszego doszedł do tych wyników liczbowych, stwierdził już przedtem na podstawie poczynionych przez siebie spostrzeżeń, że młodzieży gimn. istotnie częściej próżnuje i grzeszy lenistwem w odrabianiu zadań szkolnych; z podobnym zdaniem spotkał się autor i u innych nauczycieli gimnazjów i seminarjów nauczycielskich. Czem to należy tłumaczyć?

Znany jest powszechnie fakt, że młodzież semin. rekrutuje się z warstw uboższych i że wskutek tego z trudem przebijają czasem przez poszczególne kursy. Aby więc znaleźć się jaknajszybciej w lepszych warunkach materialnych, pracuje pilniej i wytrwalej.



T A B L I C A 3.  
Zaniedbują się w obowiązkach szkolnych z powodu lenistwa:  
w gimnazjach

K L A S A										Średnia			
IV		V		VI		VII		VIII		arytm.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
56,06	41,26	52,19	59,28	49,54	55,25	59,04	29,13	27,51	44,48	44,85	33,88	49,54	55,25

T A B L I C A 4.  
w seminarjach nauczycielskich

K U R S										Średnia			
I		II		III		IV		VI		arytm.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
51,54	59,18	51,25	55,21	47,36	50,88	52,87	22,58	21,05	17,59	40,81	29,00	47,36	50,88

Drugą zaś przyczyną jest u wychowanków semin. naucz. świadomość tego, że kształcą się na nauczycieli i wychowanków przyszłych pokoleń, wobec czego tembardziej powinni chętnie i sumiennie spełniać wszystkie obowiązki, aby w przyszłości — jako szermierze oświaty ludu — potrafili należycie odpowiedzieć swym zadaniom.

Ze istotnie wspomniana młodzież poważnie traktuje obrany przez siebie zawód nauczycielski, będąc jeszcze na ławie szkolnej, wykazał to autor w przeprowadzonych przez siebie badaniach, których wyniki ogłosił na łamach „Przyjaciela Szkoły”<sup>2)</sup>. Z tych więc — zapewne — powodów pojawia się rzadziej chęć do „leniuchowania” u młodzieży semin. naucz. aniżeli u wychowanków gimn. Porównywując dalej dane liczbowe poszczególnych klas wzgl. kursów, okazuje się, że znacznie korzystniej przedstawiają się pod tym względem dziewczęta, albowiem odsetek zaniedbujących się jest u nich zawsze mniejszy aniżeli u chłopców<sup>3)</sup>. Jeśli np. w czwartej klasie gimn. grzeszy lenistwem 56,06% chłopców, to u dziewcząt tej samej klasy odsetek ten wynosi 41,26%. Podobne różnice spotykamy i we wszystkich innych klasach czy też kur ach. Wy-

<sup>1)</sup> Podobnie przedstawia się sprawa z objawami lenistwa przygodnego (por. tablice 5 i 6, str. 23).

<sup>2)</sup> Tak samo jest i z objawami lenistwa przygodnego (por. tablice 5 i 6, str. 23).

<sup>3)</sup> Miłuda M. Seminarzyści i studenci o przyszłym zawodzie nauczycielskim. Przyjaciel Szkoły Nr. 14 r. IX. Poznań, 1930.

niki te byłyby znowu zgodne z poczynionami przez autora spostrzeżeniami, że dziewczęta są naogół pilniejsze i bardziej wytrwałe w pracy, aniżeli chłopcy. Skoro zaś mimo to postępy dziewcząt są naogół gorsze od postępów chłopców, przyczyny tego szukać należy nie w lenistwie, lecz w braku zdolności, jaki występuje tak często u płci żeńskiej<sup>1)</sup>, jeśli nie we wszystkich, to w pewnych przynajmniej przedmiotach.

Dane liczbowe, wyszczególnione na tablicach 3 i 4 wykazały nam więc, jaki odsetek młodzieży zaniedbuje się w obowiązkach szkolnych z powodu lenistwa — niezależnie od tego czy było to lenistwo przygodne czy też stałe. Ważne jest wobec tego zestawienie, które na tablicach 5 i 6 podaje zosobna dane, dotyczące obu rodzajów lenistwa (p. str. 25).

Biorąc pod uwagę pierwszy rodzaj lenistwa, t. j. lenistwo przygodne, dochodzimy do wniosku, że maleje ono w miarę jak młodzież dorasta.

Znacznie mniejszy % młodzieży grzeszy t. zw. lenistwem stałym, które występuje jednak w poszczególnych klasach wzgl. kursach prawie że równomiernie; porównyując bowiem procentowość ich ze średnią arytmetyczną czy też topologiczną, konstatujemy minimalne tylko odchylenia. Wynikałoby z tego, że w każdej klasie spotykamy pewien odsetek osobników, którzy grzeszą stale nierobstwem i unikają jakiegokolwiek pracy i wysiłku. Przekonamy się o tem i z odpowiedzi, jakie w następnym rozdziale przytoczymy.

Rozpatrzmy zatem odpowiedzi, w których jest mowa o przyczynach lenistwa przygodnego. Mimo, że jego przyczyny, przytaczane przez młodzież, są naogół bardzo różnorodne, dają się jednak zgrubsza ująć w siedem grup; będą niemi<sup>2)</sup>:

- |  |     |                       |
|--|-----|-----------------------|
| 1) Wszelkiego rodzaju przyjemności i rozrywki  | 75% | (85% chł. a 65% dz.), |
| 2) Zie wpływy kolegów, koleżanek i służby  | 58% | (65% chł. a 51% dz.), |
| 3) Nieodpowiednie traktowanie przez uczących, niesprawiedliwe ocenianie wykonanych prac, niemethodyczne prowadzenie lekcyj | 40% | (35% chł. a 45% dz.)  |
| 4) Marzycielstwo, niepowodzenia życiowe, pesymizm, brak zdolności i brak zaufania we własne siły                           | 32% | (18% chł. a 46% dz.), |
| 5) Znajomość z płcią drugą, flirty oraz „miłości”  | 30% | (45% chł. a 15% dz.), |
| 6) Wszelkiego rodzaju ułatwienia w nauce szkolnej  | 17% | (25% chł. a 11% dz.), |
| 7) Uprzedzenie do nauki, zbyt wielkie zdolności oraz dobroduszość nauczycieli  | 9%  | (11% chł. a 7% dz.).  |

<sup>1)</sup> Nie bez wpływu jest w tym wypadku również i wcześniejsze dojrzewanie fizyczne dziewcząt, które — jak to już przedtem zauważyliśmy — wpływa hamująco na rozwój umysłowy dziecka, pośrednio więc i na jego postępy w nauce szkolnej.

<sup>2)</sup> Należy zauważyć, że większa część młodzieży podawała zwykle kilka różnych przyczyn; tylko wyjątki ograniczyły się do podania jednej przyczyny.

TABLICA 5.  
Gimnazja

G r e s z ą	K L A S A												S r e d n i a	
	IV		V		VI		VII		VIII		arytm.		topolog.	
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
lenistwem przygodnem	49,06	34,92	44,51	33,03	42,64	29,50	33,57	23,84	19,83	17,36	37,92	27,93	42,64	29,50
lenistwem stałem	7,00	6,34	7,68	6,25	6,90	5,75	5,47	5,29	7,48	6,12	6,90	5,95	7,00	6,12

TABLICA 6.  
Seminaria nauczycielskie

G r e s z ą	K U R S										S r e d n i a			
	I		II		III		IV		V		arytm.		topolog.	
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
lenistwem przygodnem	44,33	33,10	44,38	29,58	39,47	25,00	24,66	16,41	14,48	11,60	33,46	23,15	39,47	25,00
lenistwem stałem	7,21	6,08	6,87	5,65	7,89	5,88	8,21	5,97	6,57	5,79	7,35	5,87	7,21	5,88

Pierwszą więc co do częstości przyczyną lenistwa przygodnego są wszelkiego rodzaju „przyjemności i rozrywki”, jak: czytanie książek, i to „bzdurnej nieraz — jak pisze jeden z uczniów — literatury romansowej i kryminalnej”, dalej kina, teatry, zabawy, przechadzki a wreszcie i sport; przyczyny te wymienia około 75% badanych osobników — zarówno chłopców jak i dziewcząt. Oto co piszą oni na ten temat:

- 1) „...Czytanie książek romantycznych, głupich i bezwartościowych, takich jak Pinkerton, Eddie Polo, Elmo Lincoln i t. p. też przyczyniają się do lenistwa (19 l.m.)”.
- 2) „Lubię bardzo czytać książki; im poświęcam dużo czasu, przez co zostaje mi mało czasu na odrabianie lekcji (15 l. z.)”.
- 3) „...Także kino i teatr przyczyniają się do mego lenistwa. Jeśli wyczytam, że dają ładny film, pójdę na niego, choćbym do szkoły miał pójść nieprzygotowany. Przyjdzie czasem sprzedać jaką starą książkę szkolną, aby zdobyć pieniądze na te rozrywki (17 l. m.)”.

Ośmioro natomiast (6 chłopców i 2 dziewczęta) podaje, że przyczyną czasowego lenistwa są u nich wakacje oraz dni wolne od zajęć szkolnych; oto co pisze jeden z nich:

- 1) „Główną przyczyną mego lenistwa są wakacje. Tak się człowiek wtedy rozleniuchuje, że nic się robić nie chce. Gdy więc skończą się one, nauka kuleje u mnie przez jakieś trzy tygodnie, zanim wrapię się na dobre do roboty (18 l. m.)”.

Drugą z kolei co do częstości przyczyną lenistwa przygodnego, jaką wymienia około 58% młodzieży, jest złe towarzystwo kolegów, koleżanek czy nawet służby, które odrywa często od codziennej pracy i zajęć szkolnych. Oto kilka charakterystycznych odpowiedzi:

- 1) „Przyczyną mego lenistwa, które zachodzi u mnie rzadko, są koledzy, koleżanki, życie wielkomiejskie i chęć uczynienia sobie życia najwygodniejszym (17 l. m.)”.
- 2) „Przyczynami mego lenistwa w odrabianiu lekcji szkolnych są w pierwszym rzędzie koleżanki, które mnie od nauki wечно odciągają (17 l. z.)”.
- 3) „Mamy służącą, która, gdy idzie do ogrodu, zawsze namawia mnie, abym poszła z nią, bo tam jest ładniej, aniżeli siedzieć w domu nad książką. Często namówi mnie i wtedy odkładam książki (15 l. z.)”.

Na trzecim miejscu wymieniają badani uczniowie i uczennice takie przyczyny, jak nieodpowiednie traktowanie ich przez uczących, którzy mając np. zły humor, przezywają ich czasem takimi wyrazami, jak „zbójce, fornale, luje, febry, osły, głupcy, warjaci, błędne owce, ofiary społeczne i t. d.”, dalej niesprawiedliwe ocenianie wykonanych prac, jak wreszcie i niemethodyczne prowadzenie lekcji, których nieraz nauczyciele — jak pisze jedna z uczennic — „wogóle przeprowadzać nie umieją”.

Oto ciekawsze odpowiedzi:

- 1) „...Mam zwyczaj uczyć się z każdego przedmiotu, ale gdy dostanę czasem niedostatecznie z przyczyn złego humoru pana czy pani nauczycielki (co się czasami u nas zdarza), rzucam książkę z wściekłości i więcej do niej prawie że nie zaglądam (18 l. z.)”.
- 2) „Zaniedbuje się i leniuchuje, ale tylko w przyrodzie. Tak ją kiedyś lubiłem, a dziś jej nie znoszę. Nie lubię profesora od tego przedmiotu, bo nigdy jeszcze nie był zadowolony z naszej pracy, nigdy jeszcze nie roześmiał się w klasie, a stale nas tylko przezywa zbójcami, fornalami, osłami i ropuchami (17 l. m.)”.
- 3) „Przyczynami mego lenistwa są przeważnie te, że profesorowie bardzo ostro do nas mówią i wyzywają nas, a czasem przez jakąś znajomość p. profesora z ojcem lub wujem ucznia, dają temu uczniowi lepszą notę (mam na to dowody) (16 l. m.)”.

Takich, którzy popadają w lenistwo z przyczyn wyżej wymienionych, jest około 40% (35% chłopców i 45% dziewcząt). Odsetek ten jest — w stosunku do

innych przyczyn — naprawdę wielki. I tu mamy po raz wtóry możliwość przekonania się<sup>1)</sup>, do czego doprowadzić może nieodpowiednie i niesprawiedliwe traktowanie młodzieży. Około 32% badanej młodzieży (18% chłopców i 46% dziewcząt) wymienia jako przyczyny lenistwa przygodnego marzycielstwo, niepowodzenia życiowe, pesymizm, brak zdolności wzgl. zaufania we własne siły oraz wątpliwości, czy praca ich „nie pójdzie na marne”.

Tak pisze na ten temat kilku z pośród badanych osobników:

1) Czasem zaniedbuję się w lekcjach z powodu lenistwa dlatego, że jestem wielkim marzycielem. Myślę wtedy o dalekich podróżach, jak staćby się sławnym człowiekiem, zdobyć szczęście życiowe, miłość i wiele pieniędzy. Jeżeli jest dzień slotny i nie mogę pójść na przechadzkę, spędzam popołudnie w domu na takich marzeniach (18 l. m.)”.

4) „...Rozmyślania nad marnością życia często absorbują mnie od stałej pracy; staram się nie być roztargnionym, ale to tak samo przychodzi, że siedzę nad książką i myślę. Czas, przeznaczony na przeczytanie czegoś wypełniam rozmyślaniami; potem już nie czytuję (20 l. m.)”.

Na piątym miejscu młodzież wymienia znajomości z płcią drugą, dalej flirty i „miłość”; oto co pisze na ten temat kilku z pośród badanych uczniów:

1) „Dziś lenistwo moje wypływa stąd, że czuję pociąg do dziewcząt i staram się go zaspokoić. Zaniedbuję obowiązki szkolne, i jeśli nie umówię spotkania naprzód z moją koleżanką, a mam chęć z nią spotkać się, idę przed dom, gdzie ona mieszka i czekam na nią. Zmudzę wtedy czasem na to dwie godziny. Ile w tym czasie mógłbym odrobić zadań szkolnych, domyśli się każdy (16 l. m.)”.

2) „...Następnie staje mi częściowo na przeszkodzie znajomość z panienką, z którą dość często wychodzę i którą kocham (18 l. m.)”.

Przy przeglądaniu poszczególnych odpowiedzi uderza nas to, że badani chłopcy nie ograniczają się do podania przyczyn, lecz nadto pod adresem panienek — swoich koleżanek — czynią zarzuty, jakoby one właśnie sprowadzały ich „z wyznaczonej drogi życia swoim zachowaniem się”, powodując w ten sposób zaniedbywanie obowiązków szkolnych.

Nie będziemy tu starali się uzasadniać słuszności czy niesłuszności owych zarzutów<sup>2)</sup>, lecz zwróćmy uwagę na inny bardzo charakterystyczny moment, a mianowicie, że odpowiedzi, zawierające powyższe zarzuty, dały wyłącznie tacy uczniowie, którzy uczęszczają do zakładów męskich. Ani jednej natomiast odpowiedzi, atakującej dziewczęta wzgl. przypisującej winę flirtom i miłości, nie znalazł autor wśród odpowiedzi chłopców, uczęszczających do gimnazjum koedukacyjnego.

Nadto należy jeszcze zauważyć, że i wśród chłopców, uczęszczających do zakładów męskich, znalazło się czternastu takich osobników, którzy jakkolwiek grzeszą lenistwem „z powodu zastanawiania się nad marnością życia i t. p.”, na duchu jednak nie upadają, albowiem bodźcem do pracy są u nich właśnie „kobiety”; tak pisze jeden z nich:

„Od czasu, jak poznałem sympatyczną dziewczynkę, polepszyłem się w nauce w dużej mierze i to tylko dzięki niej. I ona także, jak mi sama mówiła, kuje teraz więcej niż

1) Już w poprzednim rozdziale wykazaliśmy na podstawie przytoczonych odpowiedzi badanych uczniów wzgl. uczniów, że wina zaniedbywania się ucznia w obowiązkach szkolnych spada w wielu wypadkach na nauczyciela.

2) Dąbrowski P. Z. w artykule p. t. „Młodzież szkolna o lenistwie” (Muzeum zeszyt drugi. Rocznik XLVII. Lwów 1932, str. 74) stwierdza, że „pogląd, jakoby znajomości chłopców z dziewczętami, flirty oraz miłości były również czynnikiem, wiodącym do lenistwa — nie jest niesłuszny, ale tylko jednostronny”.

przedtem. Prześladowuje mnie jednak fatum, bo jeden z panów profesorów, który przez przypadek kilkakrotnie spotkał mnie już z nią na przechadźce, żąda ode mnie, bym tego zaniechał. Nie mam jednak odwagi pójść do niego i przekonać go, że gdy ją stracę, pójdzie mi w szkole gorzej, bo wtedy będę w obyczajach nieopowiedni (20 l. m.)".

Marjan Miłtuła.

C. d. n.

## SPRAWOZDANIA

Dr. Marja Librachowa. Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach. Nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1934, str. 264.

Na jesieni ub. r. ukazała się, jako pierwszy tom biblioteki metodyczno-pedagogicznej Gebethnera i Wolffa, Librachowej: „Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach”, którą można uznać za pierwszy w Polsce przyczynek do dydaktyki tego przedmiotu. Autorka przedstawia w tem dziele sprawdzoną własnym wieloletniem doświadczeniem koncepcję dydaktyczną: oparcia kursu psychologii o ćwiczenia, przeplatane wykładami.

Przez ćwiczenia rozumie autorka nie tylko testy i eksperymenty laboratoryjne, lecz także analizę pojęciową tekstów podręcznikowych, arkuszy obserwacyjnych, seryj testów oraz pomocy naukowych; ćwiczenia w introspekcji, w obserwacji dzieci oraz analizę wytworów psychicznych: rozmów, wypracowań — (treści i stylu); rysunków; układanych przez dzieci zadań; marzeń sennych i wspomnień z wczesnego dzieciństwa.

Znaczenie dydaktyczne ćwiczeń w intencji autorki polegać ma na częściowem upodobnieniu sytuacji ucznia do sytuacji badacza. Właśnie na częściowem upodobnieniu, a nie identyfikacji. Autorka ostrzega przed przecenianiem samodzielnej postawy ucznia, który nie posiada ani dostatecznego zapasu pojęciowego, by odczuwać problematykę przedmiotu i metody, ani, najczęściej, sprzyjającego układu dyspozycjonalnego — odpowiednich skłonności i zdolności. Nie sądzi także autorka, by inteligentna postawa ucznia wobec problemów praktycznych psychologii pedagogicznej stała się u tegoż ucznia inteligentną postawą wobec życia wogóle, słowem, by w jednej dziedzinie nabyta wprawa została przeniesiona na inne dziedziny. Jak widzimy, oba zastrzeżenia autorki godzą w pewne, rozpowszechnione doniedawna, założenia dydaktyczne. Autorka ostrzega przed niebezpieczeństwem stałej skłonności młodocianych „badaczy” — do wyciągania wniosków, nie wynikających bezpośrednio ze zdobytego samodzielnie materiału, a wypływających z tendencji uzgadniania własnych opinij z podręcznikiem czy wykładem. Tolerowanie gwoli pośpiechowi wniosków uczniowskich, przerastających przesłanki, jest stosunkowo częstym grzechem nauczycieli, pragnących pracować samodzielnie a usiłujących pogodzić dobro dydaktyczne z wymiarem godzin i programem.

Autorka zasadniczo poprzedza ćwiczenia wykładami, wprowadzającymi w problem, dającymi zręby aktualnej teorii i właściwą terminologję. Znamienny jest ten właśnie porządek, który jest konsekwencją zaznaczonego powyżej stanowiska dydaktycznego autorki. Funkcja takich ćwiczeń z pełnego aktu myślenia naukowo-badawczego redukuje się, co prawda, raczej do sprawdzania, ale jest zato — realna i tem samem pożyteczna. Inny porządek, t. j. wykłady za ćwiczeniami, dopuszcza autorka jedynie w drodze wyjątku, jako malum necessarium, w razie konfliktu z czasem. W ten sposób kurs psychologii pedagogicz-

nej przedstawia się jako kolejna zmiana wykładów i ćwiczeń. Oczywiście, każdy cykl ćwiczeń zamknięty jest pozatem wspólnym omówieniem wyników. Książka Librachowej zawiera istną kopalnię rad i wskazówek organizacyjno-technicznych, dotyczących w szczególności: ilości, przygotowania i rozdawania tematów, ilości osób w grupach, powołania i przygotowania „asystentów” z grona uczniów, rozmieszczenia w pracowni obiektów badań — dzieci i dorosłych, sposobu unikania chaosu i zamętu — a tem samem i rozczarowania uczniów, konferencji indywidualnych, zbiorowych etc.; wreszcie, racjonalnego wyposażenia pracowni — pod względem jakości i ilości w materiały i przyrządy — autorka przeciwna jest zakupywaniu za drogie pieniądze mało używanych przyrządów laboratoryjnych (wyjątek — stopper, dynamometr, kilka estezjometrów i tachistoskop Nieczajewa). Sumy te radzi obrócić na wzbogacenie biblioteki, w szczególności w czasopisma, oraz na kolekcje różnych seryj testów, arkuszy obserwacyjnych, fotografii, pocztówek etc. Wielką wagę przywiązuje autorka do stosownej ilości jednakowych egzemplarzy pomocy. Radzi pozatem systematycznie gromadzić wytwory psychiczne: wypracowania, zadania, rysunki etc., podając technikę szybkiego gromadzenia wartościowych zbiorów. Na końcu książki jest spis 25 utworów literackich, nadających się na źródła do charakterystyk psychologicznych. Wskazówki organizacyjno-techniczne, poza częścią ogólną, rozsiane są w całej książce. Stanowią one jej duży walor — a inteligentnemu nauczycielowi, zdolnemu do korzystania z cudzego doświadczenia, mogą zaoszczędzić wiele czasu i energii.

Przechodzimy do omówienia poszczególnych rodzajów ćwiczeń — w kolejności, w jakiej znajdujemy je w książce. A więc **ćwiczenia na tekstach podręczniowych** — są ćwiczeniami w analizie pojęciowej. Najczęściej sprowadzają się one do ujęcia porównawczego stanowisk różnych szkół i autorów względem jakiegoś problemu, np. przedmiotu i zadania psychologii, istoty instynktu, struktury etc. a m. in. mają za zadanie uodpornić intelekt na rozbieżności terminologiczne i przygotować w pewnej mierze do inteligentnej lektury pedagogicznej. **Analiza różnych seryj testów i typów arkuszy obserwacyjnych** ma doprowadzić do zrozumienia ich założeń teoretycznych, do wyrobienia zdolności czynienia świadomego wyboru pomiędzy nimi. Dopiero po przemyśleniu struktury pojęciowej różnych seryj testów i typów arkuszy obserwacyjnych autorka dopuszcza uczniów do praktycznego posługiwania się nimi. To samo dotyczy używania pomocy laboratoryjnych (np. tachistoskopu). Chodzi więc autorce o zabezpieczenie świadomej, inteligentnej interpretacji psychologicznej wyników badań, bez której te badania stają się bezużytecznym balastem.

**Ćwiczenia w introspekcji** — u autorki są naprawdę introspekcją, nie zaś, jak to bywa, retrospekcją, t. zn. są obserwacją i notowaniem aktualnego przebiegu psychicznego. Mają one m. in. dać indukcyjne tworzywo dla zrozumienia takich struktur psychicznych, jak np. postrzeganie czy uwaga. Szczególnie cenne są w tym dziale obfite a praktyczne uwagi organizacyjno-techniczne, dowodzące wnikliwości psychologicznej autorki, oraz praktycznego obycia z zagadnieniem.

Do partyj najcelniejszych należy opracowanie dydaktyczne **ćwiczeń w obserwacji dzieci**. Autorka, licząc się z niebezpieczeństwem anegdotyzacji i rozproszkowania, żąda przy interpretacji psychologicznej upo-

rządkowania materiału według jakiegoś płodnego kompleksu związków psychodynamicznych, wskazując od siebie na koncepcję freudowską, adlerowską, behaviorystyczną, czy jakąś konsekwentnie przemyślaną ich kombinację. By uniknąć zniechęcenia ćwiczących przez przytłoczenie ich obfitym surowym materiałem, dającym się różnorodnie interpretować, autorka zaleca stopniować trudności, wprowadzając najpierw obserwację niemowląt w żłobkach (kojec w żłobku — według plastycznego określenia autorki — to mikrokosmos ludzkich instynktów, obnażonych przed okiem obserwatora). Po żłobku dalszym stopniem trudności mają być obserwacje w przedszkolu. I dopiero po zdobyciu w ten sposób na terenie łatwiejszym stanowiska apercypcyjnego, po uprzedniej analizie pojęciowej różnych typów arkuszy obserwacyjnych, dopuszcza autorka ćwiczących do obserwacji dzieci szkolnych, wybierając, zrazu sama, objekty łatwiejsze, których obserwacja może być płodna w krótkim czasie. Po takim dopiero przygotowaniu daje autorka ćwiczącym wolną rękę w wyborze dzieci oraz systemu zbierania i opracowania materiału, polecając napisać charakterystykę psychologiczną. Przed charakterystyką żywego dziecka przeprowadza autorka jako pośrednie ogniwo próbę charakterystyki psychologicznej postaci powieściowej według tego samego schematu. Wykaz, oczywiście niezamknięty, utworów literackich, nadających się do takiego użytku, podaje autorka na końcu książki (nawiasem mówiąc — drobnostka, lecz razi w nim brak „Piskląt” Rogoszcówny). Poza celem charakterystyki psychologicznej obserwacje takie dają pole do ujęcia monograficznego różnych tematów jak np. lęku, instynktu walki etc. u dzieci.

Ćwiczenia w analizie wytworów psychicznych przerabia autorka ze słuchaczami w drugim roku pedagogjum, uważając je za zbyt trudne na rok pierwszy. Rzeczywiście, interpretacja psychologiczna wytworów wymaga mocnego stanowiska apercypcyjnego, skryształowanego w terminach psychologicznych, o co trudno w pierwszym roku. Z ćwiczeń takich przerabia autorka analizę rozmów dzieci znaną metodą i kategorjami Piageta łącznie z obliczeniem współczynnika egocentryzmu; dalej analizę treści wypracowań (w wyniku wyłania się aspekt różniczkowy indywidualny i rozwojowy) różnych dyspozycji psychicznych; analizę stylu dziecięcego; analizę rysunków (według Szumana); analizę zadań, układanych przez dzieci (myślenie formalne w zakresie stosunków liczbowych — ciekawe i płodne wyniki); wreszcie analizę wspomnień z dzieciństwa i marzeń sennych w celu dość powierzchownej, zresztą nie bez przyczyn, konkretyzacji Freuda i Adlera.

I wreszcie, główny u autorki zrab ćwiczeń — ćwiczenia, oparte o metodę eksperymentalną, przedewszystkiem testy. Dobór ich nastawiony na uwypuklenie aspektu rozwojowego; a w szczególności różnic między psychiką dziecka i dorosłego. Badania te obejmują: sferę wrażeniowo-zmysłową dziecka (m. in. wpływ rozrągnięcia i sugestji); postrzeganie (zakres i dokładność; wpływ narzuconej apercypcji; różnice w obserwacji swobodnej i kierowanej; linja rozwojowa apercypcji samorzutnej, synkretyzm, struktury kształtów geometrycznych); pamięć (łatwość i trwałość uczenia się, wpływ nabytej wprawy, współczynniki pamięci bezpośredniej, świadczenie); myślenie (klasyfikacja, definicja, wyjaśnianie wzajemne na płaszczyźnie słownej, synkretyzm rozumienia i rozumowania, przyczynowość fizyczna, logika formalna). Przy każdym ćwiczeniu — obfitość nieoc-



nionych wprost dla wszystkich, w szczególności zaś dla początkujących, nauczycieli, uwag i wskazówek organizacyjno-technicznych. Autorka przy wszelkich ćwiczeniach testowych kładzie wielki nacisk na interpretację jakościową wyczynów (źródła błęd!) i zachowania się w trakcie rozwiązywania testów. Żądanie to w pewnej mierze kompensuje nieuzasadniony dostateczność, zdaniem naszym, nacisk, położony przez autorkę na tradycyjne metody psychologii eksperymentalnej.

Nie kompensuje jednak całkowicie. Nawet, jeżeli traktować testy, jako główny środek techniczny zacieśnienia ram oraz uintensywnienia obserwacji. Na 255 stron książki — 100 stron wypełnia dydaktyka szczegółowa testów, czyli przeszło 0,4 całego tekstu! Autorka czyni to planowo, gdyż jak sama stwierdza na stronie 14-ej, w jej bilansie przeważa ten typ ćwiczeń. Na teje jednak stronie mamy dowody, że autorka odczuwa pewną sztywność, ponieważ niewspółczesność przewagi eksperymentu i testu w ćwiczeniach. W zdaniu: „...dlatego w ogólnym bilansie przeważać będzie ten typ ćwiczeń i trudno tego uniknąć”... (podkreślenie moje — E. Z.) dopatrujemy się, *sit venia verbo*, rodzaju tłumaczenia się przed tendencjami psychologii współczesnej. Dlaczego „trudno uniknąć”? O tem, że autorka jedynie „uwzględniła inne metody” oraz tylko „równoważy” przynajmniej w pewnym stopniu (podkreślenie moje — E. Z.) zbyt jednostronnie nastawienie, zadecydował chyba pozarzędowy czynnik osobistej predylekcji.

Poza tą zasadniczą uwagą krytyczną — nasuwa się konieczność pokreślenia niejasności w budżetowaniu czasu (str. 12 — 13). Trudno jest rozumieć tę spekulację, w głównej mierze przypuszczalnie dlatego, że autorka operuje liczbą wyjściową, która pozostająca dla czytelnika nieznaną.

Mimo jednak powyżej wymienionych usterek, „Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach” jest dziełem niezmiernie pożytecznym dla profesorów tego przedmiotu w zakładach kształcenia nauczycieli; jest dla nich nieocenioną wprost skarbnicą praktycznych wiadomości organizacyjno-technicznych. W wielkiej mierze podnosi jej walor — układ. Nie jest to sztywny układ systematyczny programu, lecz elastyczny przewodnik metodyczny, pozwalający korzystać z niego swobodnie, w dowolnym czasie i układzie, stosownie zarówno do warunków obiektywnych — środowiska szkolnego, jak i subiektywnych — nauczyciela, z każdego rodzaju ćwiczeń, bez wiązania się, z innymi. Każdy nauczyciel psychologii odniesie z tej książki zasadnicze korzyści, dlatego powinien zaznajomić się z nią jaknajwcześniej. Dla młodych adeptów pedagogiki na uniwersytetach książka ta może być znakomitem kompedjum metod badań psychologicznych. Wszyscy nauczyciele mogą również odnieść z niej korzyść.

Książka Librachowej pod jednym jeszcze względem jest na czasie: w okresie budowy programów jest ona pierwszym istotnym przyczynkiem do dydaktyki psychologii w przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli. Zainteresowanych powinna pobudzić do czuwania na tym odcinku, do myślenia, doświadczania i publikacji. A jako przyczynę wielkiej wartości, obowiązuje następne, które się z pewnością zjawia.

I jeszcze jedno. Autorka narzuciła sobie najwidoczniej normę estetyczną — piękna stylu naukowego. Cel ów osiągnęła w zupełności.

Eugenjusz Zieliński

Męczkowska Teodora. — Wychowanie seksualne młodzieży. — Nasza Księgarnia, W-wa 1934. Str. 54, cena 1.20 zł.

Przyznawszy na wstępie, że cechą charakterystyczną szkolnictwa polskiego w ostatnich latach 15-stu jest wysunięcie i pogłębienie szeregu zagadnień wychowawczych, jednocześnie stwierdza autorka pewną poważną lukę w tej doniosłej akcji, a mianowicie — brak wychowania seksualnego, co tem więcej zadziwia, że przecież za podstawę nowych zwłaszcza programów przyjęto psychologię dzieci i młodzieży. Pomijanie milczeniem lub lekceważenie tego, że — z jednej strony — zagadnienie stosunków płciowych stanowi bezustanny przedmiot zainteresowań zarówno samej młodzieży jak i otaczającego ją środowiska dorosłych, z drugiej zaś — wg. najnowszych badań, przeprowadzonych na terenie Polski — 98% ludzi w dużych środowiskach, a 86% w mniejszych, rozpoczyna pełne życie płciowe przed 20-tym rokiem życia.

Realizowanie wychowania seksualnego wymaga zdaniem autorki: uświadamiania seksualnego dzieci i młodzieży, oraz kierowania ich przeżyciami w tej dziedzinie.

Wszyscy się już dziś zgadzają, że należy uświadamiać i że winien to robić tylko człowiek odpowiedzialny — a tym jest przedewszystkiem wychowawca. Dzieisiejszy bowiem stan kultury ogólnej, a w szczególności kultury życia rodzinnego nie daje gwarancji, że funkcję tę należycie spełnią rodzice. I nauczycielstwo winno jednak być specjalnie przeszkolone w celu uzyskania podstaw naukowych tej doniosłej akcji wychowawczej. Ktokolwiek zaś jej się podejmuje, winien pamiętać, że:

1. wychowanie seksualne musi być organiczną częścią ciągłej, wieloletniej, ogólnej pracy wychowawczej,
2. nie nadaje się do uświadamiania seksualnego i kierowania przeżyciami płciowymi dzieci i młodzieży ten, kto nie może mówić o tych tematach prosto i swobodnie,
3. zaufanie dziecka czy młodzieńca jest niezbędnym warunkiem rozmów z nimi o kwestjach płciowych.

Zaznaczywszy jeszcze, że wychowanie seksualne wymaga jaknajdalej idącej indywidualizacji metod postępowania, przechodzi autorka do szkicu programu, którego wypełnienie winno być dokonane przy ściślejszej współpracy wychowawcy z nauczycielem przyrodznawstwa. Kolejne etapy owego programu:

1. omówienie procesu budowy gniazda ptasiego, składania jaj, wylęgania się piskląt, opieka rodziców — z podkreśleniem roli ojca, dotąd raczej pomijanej,
2. analogiczne momenty z życia ssących: gniazdo wewnątrz ciała matki, karmienie — z położeniem silnego nacisku na łączność młodej istoty z matką i z ojcem,
3. zapłodnienie u kwiatów, pszczoł, ryb i t. p.,
4. udział dwóch płci w powstawaniu nowego człowieka.

Sam proces zapłodnienia kobiety w szczegółach winien być przekazany t. zw. nauce o człowieku, t. j. anatomji i fizjologii. Przez cały zaś ciąg pracy należy kłaść silny akcent na moralną i społeczną stronę zagadnienia.

Drugi moment wychowania seksualnego — kierowanie przeżyciami płciowymi dzieci i młodzieży — słusznie został uznany przez autorkę za trudniejszy jeszcze niż pierwszy. Wymaga on od wychowawcy uznania przeżyć seksualnych

za zjawisko naturalne, nie za grzech, zdobycia szeregu podstawowych wiadomości z fizjologii i psychologii, oraz oparcia pracy o cały poprzedni stosunek do dziecka — jeśli był on pełny wzajemnego zaufania. Jeśli nie, lepiej zrezygnować z wysiłków, zgóry skazanych na niepowodzenie.

Celem wychowania seksualnego jest wyrobienie w wychowanku świadomego stosunku do przeżyć płciowych oraz poczucia odpowiedzialności wobec przyszłych pokoleń. Środki zaś, prowadzące do tego celu, to: ogólne kształcenie charakteru i wzmacnianie siły woli, rozszerzanie sfery zainteresowań, usuwanie bodźców, działających podniecająco na instynkt płciowy (złe warunki mieszkaniowe, niewłaściwa atmosfera domowa, rozdźwięk płci w szkole, bezwartościowa lektura, sensacyjne filmy, wreszcie alkohol).

Książeczka T. Męczkowskiej jest bardzo pożyteczna, porusza bowiem jasno i rzeczowo temat, należący niewątpliwie do najbardziej i palących i jednocześnie zaniedbanych w naszej zarówno teorii jak praktyce wychowawczej. Daje przytem jakby przegląd zagadnień, które musi każdy wychowawca przemyśleć i przerobić z powierzoną mu działwą i młodzieżą. 21 pozycji bibliograficznych, podanych na końcu broszury, ujawnia ubóstwo naszej literatury w tej dziedzinie. Dobrze więc, że wzbogaciła się ona o ten szereg cennych wskazówek w kwestji, bezustannie dręczącej świadomych swoich obowiązków nauczycieli. Należy sobie tylko życzyć, aby autorka w przyszłości opracowała bardziej szczegółowo sam program stopniowego uświadamiania i ujęła go w taki cykl pogadanek (z podaniem odpowiedniej lektury i tematów ew. ćwiczeń pisemnych), aby on mógł służyć za jeszcze bardziej konkretne oparcie dla nauczycieli oraz oświatowców, pracujących na terenie młodzieży pozaszkolnej.

H. H.

III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17 — 21 czerwca 1933 r. — Wyd.: Związek Naucz. Pol. Warszawa 1934. Str. 416. Cena zł. 4.

Związek Nauczycielstwa Polskiego wydał obecnie gruby tom, zawierający referaty, wygłoszone na III-cim Kongresie Pedagogicznym, zorganizowanym przez Z. N. P. we Lwowie w dniach od 17 — 21 czerwca 1933 r. Zebrane referaty podzielone są na trzy grupy, z których pierwsza obejmuje prace o tematach ogólnych, druga omawia wszystkie typy szkolnictwa (prócz szkół wyższych) z punktu widzenia nowych programów szkolnych, trzecia wreszcie rozpatruje zagadnienia z zakresu doświadczeń pedagogicznych w Polsce. Dla zorientowania naszych czytelników w szerokim zakresie poruszanych tematów, podajemy spis referatów: w części I-ej: Władze szkolne wobec rzeczywistości — Julian Smulikowski; Nauczyciel wobec rzeczywistości — Jan Kolanko i Benedykt Kubski; Szkoła wobec rzeczywistości — dr. Jan St. Bystron; Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa — Aleksander Patkowski; Rola szkół specjalnych w ustroju szkolnictwa — Henryk Ryll. W części II-giej: Polskie tradycje w wychowaniu a rzeczywistość — H. Pohoska; Psychologiczne podstawy nowych programów — dr. Jan Kuchta; Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólno-kształcących — dr. Władysława Hoszowska; Zagadnienia wychowania fizycznego w nowej szkole — Tadeusz Zyglar; Syntetyczne nauczanie, a nowe programy — St. Usarkowa; Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych — Aleksander Litwin; Nowe programy

nauki dla 7-klas. szkoły powszechnej — Kazimierz Staszewski; Program nowego gimnazjum — Stefan Bąkowski; Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli — dr. Henryk Rowid. W części III-ciej: Nauczanie języka polskiego w wyższych klasach szkoły powszechnej — dr. J. Wagnerówna; Nauczanie łączne w oddz. III-cim szkoły ćwiczeń — Kazimierz Zychal; Próba dostosowania szkoły do uzdolnień dziatwy i do potrzeb kulturalno-gospodarczych Polski, przeprowadzona na terenie szkoły ćwiczeń Państw. Seminarjum Naucz. w Tarnowskich Górach — Jan Syska; Próba indywidualnego nauczania — Wacław Fleury; Szkic organizacji pracy 7-klas. publ. szkoły powszechnej im. G. Narutowicza w Gnaszynie pod Częstochową — Henryk Jędrusik; Klasy dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy Państw. Seminarjum Naucz. Liceum Krzemienieckiego — Stanisław Bieda; System grupowy w wychowaniu i nauczaniu — Bronisław Chrościcki; Sprawozdanie z pracy eksperymentalnej w szkole Nr. 7 im. G. Narutowicza w Wilnie w r. 1933 — Wanda Steynowa; Szkoła ćwiczeń przy Państw. Seminarjum Naucz. im. E. Orzeszkowej w Warszawie — Wanda Dzierzbicka; Eksperyment Sjudaka — Kazimierz Marjański; W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych — dr. Marjan Odrzywolski.

Już samo bogactwo wymienionych wyżej tematów nie pozwala na omówienie ich w krótkiej notatce informacyjnej. Nie o to też chodzi. Czytelnicy pism związkowych byli w swoim czasie dostatecznie poinformowani o celu, zakresie prac i znaczeniu III Kongresu Pedagogicznego. Spomiędzy jednak tak licznej gromady nauczycieli, tylko mała część w osobach delegatów mogła wysłuchać pełnoprzemyślanych referatów oraz wziąć udział w dyskusji. To też Związek podjął wydanie tych prac w formie książki w ten sposób udostępniając je szerokim rzeszom czytelników. Mimo, iż minął już przeszło rok od chwili zwołania III Kongresu, — tematy omawiane nie straciły nic ze swej aktualności i mogą być jedynie uzupełniane nabytymi w tym czasie doświadczeniami. Ale i dziś przecież jesteśmy w dalszym ciągu w pełnym ogniu prac nad dokonywującą się w coraz większym zakresie reformą szkolnictwa, nad coraz pełniejszym realizowaniem programów. A w tej pracy wielką pomocą mogą nam być materiały z rozlicznych doświadczeń naszych kolegów i koleżanek, rozsianych po całej Polsce, a przedstawionych w syntetycznym skrócie na Kongresie. Nadmieniamy przy sposobności, iż właśnie grupa prac „z doświadczeń pedagogicznych” zajmuje największą część książki. A że w dodatku, co też ma swoją wagę w dzisiejszym położeniu nauczyciela, — cena książki jest bardzo niska, — powinna się ona znaleźć w rękach każdego nauczyciela, a już przedewszystkiem we wszystkich bibliotekach nauczycielskich oraz zakładów kształcenia nauczycieli.

M. W.

## K R O N I K A

II POLSKI ZJAZD NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH ma się odbyć w Warszawie w dniach 4, 5 i 6 października b. r. Obradować będą cztery sekcje szkolnictwa specjalnego (nauczyciele ociemniałych, głuchoniemych, umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych) oraz nowa, psychologiczna, która budzi szczególne zainteresowanie. Zgłoszono naogół około 30 referatów.

Zjazd rozważać będzie przedewszystkiem zagadnienia metod pracy wychowawczej oraz poznawania środowiska dzieci defektywnych.

VI MIĘDZYNARODOWY KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO. W dniach od 11 do 15 września b. r. odbędzie się w Krakowie VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Obrady Kongresu toczyć się będą w Gmachu Uniwersytetu Jagiellońskiego, wedle następującego programu:

12.IX przed poł.: Inauguracja Kongresu i posiedzenia plenarne. Po poł.: Obrady sekcyjne.

13.IX przed poł.: Posiedzenia plenarne. Po poł.: Obrady sekcyjne.

14.IX przed poł.: Posiedzenia plenarne. Po poł.: Pokazy instytucyj wychowawczych.

15.IX przed poł.: Zamknięcie Kongresu. Po poł.: Wycieczka do Wieliczki. Następnie zaś uczestnicy Kongresu pojadą do Warszawy, dla zwiedzenia instytucyj wychowawczych i miasta.

Główny temat obrad plenarnych stanowić będzie zagadnienie: „Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie”. Ponadto oddzielne sekcje rozważać będą następujące zagadnienia, związane z tematem ogólnym: 1. Moralność i praca. 2. Literatura dziecięca. 3. Młodzież, jako czynnik porozumienia między narodami. 4. Koedukacja.

## NAJLEPSZA PORA

Mimo przerwanego czaru wakacji, młodzież szkolną cechuje niewątpliwie entuzjazm dla nowego rozpoczynającego się roku nauki. Już sam nastrój „początku szkoły”, który nawet nam starszym pozostaje do końca życia w pamięci — jest najlepszym podłożem dla wszelkich poczynić.

W tych szkołach, gdzie dotychczas nie działała jeszcze Szkolna Kasa Oszczędności, chwila, gdy wypoczęta młodzież i nauczycielstwo przystępuje do pracy w pełni sił i zapału, jest najbardziej odpowiednią do rozpoczęcia uświadczenia i propagandy oszczędności. Wśród nauczycielstwa wiele jest dobrych chęci, niestety hamowane są one obawą zawitej procedury organizacyjnej oraz ciężkiego stanu finansowego rodziców. Punkt pierwszy jednak odstrasza wyłącznie niedostatecznie poinformowanych. P. K. O. bowiem jako instytucja poświęcająca się krzewieniu idei oszczędności, na każdym kroku stara się chronić czas, pracę i nerwy klienta. Naturalnie i w tym wypadku ułatwiła odpowiednio pracę nauczycielstwu, upraszczając technikę prowadzenia Szkolnych Kas Oszczędności (S. K. O.).

Zamiast prowadzić żmudną buchalterję — Kierownik S. K. O. otrzymuje z Centrali lub Oddziałów P. K. O. dwa przejrzyste zredagowane i trwałe kartony oszczędnościowe (1 dla ucznia, 2-gi dla przechowania w kasie), księgę kasową oraz dwie listy wpłat i spisu książeczek wkładkowych. Do tego dołączane są każdorazowo dokładne wskazówki organizacyjne oraz statut S. K. O. tak, że każdy największy nawet „laik” zorientuje się w ciągu 5-ciu minut w technice prowadzenia szkolnej kasy.

Rzecz jasna, że myśl stworzenia w szkole tego rodzaju kasy o naturze wychowawczo-finansowej, można również podsunąć samorządom szkolnym, które

chętnie podejmą się konkretnej pracy. W tym wypadku nauczycielowi i kierownikowi szkoły pozostanie jedynie kontrola.

Co się tyczy nagminnego zjawiska szczupłości uczniowskich i rodzicielskich kieszeni — kwestja ta może odbić się jedynie na wynikach cyfrowych S. K. O., nigdy zaś na jej celowości i pedagogicznym znaczeniu. W czasach dzisiejszych szkoły z pewnością nie uzbierają zawrotnych sum, uczeń zaś po maturze nie stanie się kapitalistą, wyjdzie jednak w świat z wyrobionem przyzwyczajeniem do życia w ramach budżetu, uświadomiony pod względem swoich obowiązków obywatelskich, zamilowany do ładu i porządku, z wygimnastykowaną wolą i wytrwałością w raz powziętych zamiarach. Wartości te wybiegną daleko za próg szkolny, chroniąc przyszłego obywatela od różnych trudności życiowych oraz dając mu w rękę oszczędności tak bardzo potrzebne w życiu dzisiejszej młodzieży. — Trzeba zaznaczyć, że o ile naogół nauczyciel bardzo często spotyka się ze sprzeciwem rodziców w drażliwych kwestjach przeróżnych składek, to jednak zaprowadzenie S. K. O. spotka się z pewnością z uznaniem kół rodzicielskich we wszystkich sferach społeczeństwa. Troską bowiem każdego domu jest niedocenianie przez dzieci pracy zarobkowej rodziców, marnowanie przez nich ubrania, obuwia i przyborów szkolnych. Przyzwyczajenie do oszczędzania wpojone w szkole, nietylko odbije się na całokształcie charakteru ucznia i jego ustosunkowania się do wartości pieniądza, lecz również wyrobi w nim większe poszanowanie zarówno dla cudzej własności, jak i dla przedmiotu osobistego użytku.

Jak więc widzimy, rozwój idei oszczędnictwa wywiera ze wszechmiar dodatni wpływ wychowawczy na charakter młodocianych jednostek, które najbardziej tego wpływu potrzebują. P. K. O. na każde żądanie zarówno listowne, jak bezpośrednie dostarcza niezwłocznie bezpłatnie całego materiału propagandowego i kancelaryjnego oraz udziela szczegółowych rad i wskazówek. Jesteśmy przekonani, że zapoczątkowana przez tę instytucję na terenie szkół praca, wyda jaknajpiękniejsze rezultaty.



674

---

REDAKTORZY: D-R MARJAŃ ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI.

---

REDAKCJA. RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

## RUCH PEDAGOGICZNY A RADJO

Kończąc przedwakacyjną kronikę radjową wyrazami nadziei, że w bieżącym roku będzie można myśleć o rozpoczęciu stopniowego zaopatrywania uczelni w aparaty odbiorcze, nie mogliśmy przypuszczać nawet, że straszna klęska powodzi rozwije nasze marzenia i zmusi do nieprzewidzianych wydatków na odbudowę i remont szkół oraz wypłatę odszkodowań.

Już nie tylko olśniewające rozwojem radjowym Niemcy, ale nawet mała Czechosłowacja zawstydza nas ustawicznym postępcem w dziedzinie radjofonji szkolnej, bo tamtejsze ministerstwo oświaty przeszło do rozszerzenia działalności ze szkolnictwa powszechnego na średnie. Rząd włoski powiększył liczbę aparatów po wsiach o nowe 2 tysiące, łącząc radjofonję wiejską ze szkolną w ten sposób, że w godzinach przedpołudniowych odbiornik służy młodzieży, a w popołudniowych — ludności starszej w tymże samym budynku. W myśl przedwakacyjnej zapowiedzi w najbliższych kronikach zapoznamy Czytelników z radjofonją szkolną niemiecką, chcąc w ten sposób wzbudzić szlachetną zazdrość i zainteresowanie sprawą.

Z zakresu polskiej radjofonji szkolnej niewiele, niestety, możemy powiedzieć poza faktem, że powszechnie cenione Poranki szkolne, transmitowane z Filharmonji Warszawskiej, zostaną nadal utrzymane w sezonie zimowym, który rozpoczął się 2 września i trwać będzie do 1 marca. Również dwie w tygodniu audycje dla dzieci młodszych wejdą w godziny południowe, co ma znaczenie dla przedszkoli i szkół powszechnych, a przez to liczba audycji w obrębie godzin lekcyjnych zwiększy się do trzech tygodniowo. Dla dzieci starszych nadawane będą audycje popołudniowe cztery razy w tygodniu. W myśl życzeń ogółu radiosluchaczy rozszerzono dział muzyczny, jednakże ilość audycji mówionych nie zmniejszyła się, gdyż skrócono czas ich trwania, co włożyło na prelegentów obowiązek zwięzłości i koncentracji. Trudno przewidzieć obecnie jaki będzie stosunek prelekcji z zakresu szkolnictwa do ogólnej ilości audycji, bo Polskie Radio, jak zresztą i każde inne zagranicą, musi się tu liczyć z wola słuchaczy, którzy naogół chętniej wypowiadają swe życzenia, niż nauczycielstwo, zaabsorbowane nadmierną w ostatnich czasach pracą. Ankieta w sprawie odczytów dla maturzystów przyniosła plon szczupły, powrócimy do niej kiedyindziej. Skrzynka szkolna nie otrzymała przez całe wakacje ani jednej korespondencji, co tłumaczymy przemęceniem i potrzebą bezwzględного wycoczynku.

Biurow Studjów przy Głównej Radzie Programowej Polskiego Radja urządza obecnie plebiscyt, rzucając 10 tematów, o których ważności dla siebie wypowiedzieć się mają radiosluchacze, umieszczając je w obranej przez nich kolei. Oto one: 1. Dole i niedole życia codziennego. 2. Praktyczna filozofja życiowa. 3. Audycje dla kobiet. 4. Zagadnienia społeczne. 5. Technika i przyroda. 6. Praktyczna medycyna i higiena. 7. Życie zwierząt. 8. Odczyty i pogadanki krajoznawcze. 9. Tematy historyczne. 10. Lekcje języka niemieckiego i francuskiego. Kto ze słuchaczy pragnie w tych lekcjach korzystać, zechce umieścić punkt dziesiąty jako pierwszy w swem zestawieniu. Odpowiedzi nadsyłać należy pod adresem: Polskie Radio, Warszawa, Kredytowa 1.

Prócz języka francuskiego wprowadzona zostaje w bieżącym sezonie nauka niemieckiego. W miarę zapotrzebowania przewidziane są także lekcje rosyjskiego. Odczyty w językach obcych i esperanto utrzymują się nadal w programie. Wiedza, literatura, teatr, wyobraźnia, sztuka, krytyka i dział informacyjny wymienionych dziedzin nie ulegną naogół większym zmianom. Ogólny styl i tempo, znacznie obecnie ożywione, dały się poznać w sezonie letnim.

O aktualnościach tygodniowych, ważnych dla nauczycielstwa i szkoły, informować będzie „Głos Nauczycielski”, a programy i terminy audycji dziecięcych znajdują się w „Piomycyku” i „Piomyczku”, które weszły obecnie w kompleks wydawnictw Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W zakresie prasy radjowej należy wymienić tygodniki programowe „Ra” i „Male Ra”, które obecnie przeszły pod redakcję Polskiego Radja. Adres ich: Warszawa, Zielna 25. Miesięcznik radiotechniczny „Nowy Radjoamator” numerem wrześniowym zamknął pierwsze półrocze swego chlubnego i pożytecznego istnienia. Powinien znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej. Przypominamy, że prenumerata miesięczna 3 zł. 60 obniżona została dla członków Z. N. P. o 20%. Adres wydawnictwa: Warszawa, Nowy Świat 21 m. 3.

