

ROK XXIV

PAŹDZIERNIK 1934

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 2

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO. POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

R. Narloch — Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym (C. d.).

M. Miśta — Przyczyny zaniedbywania się młodzieży w obowiązkach szkolnych (Dok.).

SPRAWOZDANIA:

A. Adler — Znajomość człowieka (d-r H. Weintalówna).

C. Washburne — Przystosowanie szkoły do dziecka (D. S.).

Prof. Kacarow — Nowe prądy wychowawcze w Am. Pn. (H. P.).

VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego (H. H.).

III Międzynarodowa Konferencja Oświatowa (D. S.).

OD REDAKCJI.

NAKLĄDEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

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

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14. Tel. 669-70.

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

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

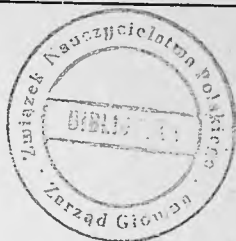
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

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 DZIECIĘCE W WIEKU SZKOLNYM

(CIĄG DALSZY)

VI. ZESPOŁY OPARTE NA PRZEJAWACH EGOCENTRYZMU.

Wszystkie dotychczas omawiane zespoły posiadają jedną cechę wspólną, która się uwydatnia, gdy porównujemy objawy zespołów w chwili działania. Od różnić tu można dwa zasadnicze i wyraźnie dostrzegalne składniki: jeden o charakterze wybitnie aktywnym, drugi natomiast, doznający skutków działalności czynnika pierwszego, zachowuje się bardziej biernie. Bierność ta, oczywiście, jest względna i dotyczy tylko objawów zewnętrznych, co nie wyklucza, że w wielu wypadkach jednostka „bierna”, podlegająca wpływom wchodzącego w skład zespołu czynnika aktywnego, przyjmuje w mniejszym lub większym stopniu czynną postawę wewnętrzną.

Oprócz tego zasługuje na podkreślenie jeszcze jeden moment charakterystyczny. We wszystkich zespołach, z wyjątkiem zespołu około t. zw. dzieci miłych, czynnikiem aktywnym jest jedno dziecko. Natomiast w skład czynnika biernego wchodzi bardzo często kilkoro dzieci, a niekiedy nawet kilkanaścioro, jak np. w zespole około dziecka-mocarza.

Obecnie przystępuję do rozpatrywania zespołów, opartych na wzajemnej aktywności, a tworzących się pod wpływem tkwiącego w głębi duszy dziecka egocentryzmu, dzięki któremu stwarza ono sobie swój własny mikrokosmos, w którym zajmuje miejsce centralne. Pomijając w tej chwili rolę egocentryzmu, który w niezliczonych wypadkach jest jedynym i skutecznym środkiem samoobrony dziecka¹⁾, należy stwierdzić, że granica utworzonego sobie w ten sposób świata ulega bezustannym zmianom, i to pod wpływem wewnętrznego pędu do opanowania coraz większego zakresu. W związku z osiągnięciem pomysłnych rezultatów zmniejsza się normalnie stopień samego egocentryzmu. Tym właśnie tendencjom do rozszerzania granic swojego świata i nieodpartej wewnętrznej potrzebie panowania nad nim, zawdzięczają swoje istnienie zespoły, które z tych względów nazywam zespołami opartymi na egocentryzmie. Zdaję sobie sprawę

¹⁾ Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 162.

z tego, że przypisywanie egocentryzmowi właściwości zespalających brzmi paradoksalnie. Dokładniejsza jednak analiza wskazuje, że sprzeczność ta jest tylko pozorna, szczególnie wtedy, gdy rozpatrujemy egocentryzm od strony dynamicznej, w stanie funkcji. Dla ilustracji podaję kilka przykładów, zaobserwowanych w pierwszych dniach pobytu dzieci w szkole.

1) W czasie przerwy jeden z chłopców rozkłada swój elementarz na ławce i ogląda obrazki, czym zwraca uwagę na siebie drugiego chłopca. Ten patrzy przez chwilę na obrazek, potem otwiera swój elementarz, mówiąc: „W mojej książce są jeszcze ładniejsze obrazki”. Na te słowa pierwszy z wielkiem zainteresowaniem szuka podobnego obrazka i znalazłszy go, woła: „Ja mam taki sam”. W ten sposób pokazują sobie wzajemnie poszczególne stronicę.

2) Jedno dziecko pokazuje ilustrację, przedstawiającą eskadrę samolotów oraz podziwiający ją tłum ludzi. Dzieci obserwują milcząco; jedno daje krótkie objaśnienie, drugie zaprzecza albo uzupełnia. Jeszcze inne opowiada, że widziało dużo samolotów, gdy było z mamusią w Warszawie. Wreszcie inny chłopiec, który dołączył się do tej gromadki później, opisuje w sposób prymitywny budowę, start i lądowanie samolotu oraz wskazuje na niebezpieczeństwa, powołując się przytem na doświadczenia i przeżycia swego brata, który w czasie pełnienia obowiązkowej służby wojskowej w baonie lotniczym wyskoczył z samolotu i przy pomocy spadochronu dostał się szczęśliwie na ziemię. Po skończeniu opowiadania następuje milczenie, a chłopiec, który przedstawił historję ze spadochronem, zwraca się ku innym dzieciom.

Tego rodzaju przykłady pojawiają się w życiu szkolnym bardzo często, szczególnie w klasach niższych. Ich cechą charakterystyczną jest dążenie do wywierania wpływu na otoczenie, do górowania nad zebraniem zespołem rówieśników. Tendencje do panowania, uwieńczone pomyslnym rezultatem, pobudzają jednostki, wchodzące w skład przygodnie zebranej grupy, do wyrównania braków lub pokonania przeciwnika. Dzieje się to bądźto przez pokazanie przedmiotu identycznego lub równowartościowego, przeciwstawienie subiektywnych wartości i twierdzeń bez uzasadnienia rzeczowego, bądź też przez podkreślenie wartości duchowych, np. własnych doświadczeń i przeżyć, zdolności i umiejętności. W pierwszym wypadku przeciwnik czuje się przewyciężonym, jeżeli nie posiada czegoś równowartościowego; w drugim zaś na przewagę, osiągniętą dzięki przedmiotom, jednostka odpowiada właściwościami duchowymi. Jest to walka, prowadzona przy pomocy nierównych środków, walka między własnością i osobowością. Przeciwstawienie indywidualnych wartości osobowościowych, czyli zdolność zastosowania doskonalszych narzędzi walki, ułatwia osiągnięcie zwycięstwa. Dziecko normalnie opuszcza zespół po odniesionem zwycięstwie i zwraca się ku jednostkom lub przedmiotom, które pobudzają do ponownego wypróbowania własnych sił, jak to czyni np. chłopiec w drugim przykładzie.

U dzieci młodszych bardzo często używam środkiem do podkreślenia własnego „ja” są przedmioty realne oraz zjawiska fantastyczne. Nieustanne demonstrowanie własnych rzeczy, obrazków i zabawek u nowicjuszy szkolnych jest wprost uderzające. Natomiast starsze dzieci zmierzają do tego celu zapomocą odtwarzania własnych doświadczeń i przeżyć oraz wykazaniem się nieprzeciętnymi zdolnościami i umiejętnościami. Dziecko, które rozporządza jednym z wyżej wyszczególnionych środków, posiada możliwość rozszerzania granic swego świata i wywierania pożądanego wpływu na otoczenie.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w zespołach tego typu bardzo ważną rolę odgrywa instynkt postawienia się, który pobudza jednostkę do uzewnętrznienia własnych

sił i do podkreślenia swojej przewagi nad otoczeniem w wypadku, kiedy istnieją odpowiednie ku temu warunki. Z drugiej strony jednostka, która zmierza do supremacji, oczekuje pewnej reakcji ze strony pozostałych członków zespołu, bądźto przychylniej, np. podziwu i potwierdzenia, bądź też w formie krytyki ujemnej, jak np. sprzeciwu, wysuwania kontrargumentów i t. p. Ironiczne, obojętne lub bezkrytyczne ustosunkowanie się otoczenia, które kształtuje się wskutek ignorancji, braku odpowiedniego przygotowania, a więc niezrozumienia, lub braku skutecznych środków przeciwstawnych, wpływa hamująco i deprymująco na inicjatora, który, doznawszy uczucia nieprzyjemnego, okolicznościowo i pod pozorem jakichkolwiek przyczyn opuszcza „niewdzięczny” zespół i niechętnie do niego powraca. Natomiast uznanie i życzliwa wątpliwość pobudzają do powtórnego demonstrowania wzgl. przedstawienia sprawy, którym towarzyszą szczegółowsze objaśnienia, a uwagi krytyczne podniecają do mniej lub więcej szczęśliwego uzasadnienia swojego stanowiska.

Ostatni sposób wzajemnego oddziaływania na siebie członków, wchodzących w skład zespołu, jest pod wieloma względami podobny do rywalizacji, której objawy można zaobserwować szczególnie wśród dzieci starszysch. Wszechstronne zastosowanie emulacji występuje wybitnie jaskrawo w zespołach około przywódców, o czym będzie mowa w jednym z następnych rozdziałów.

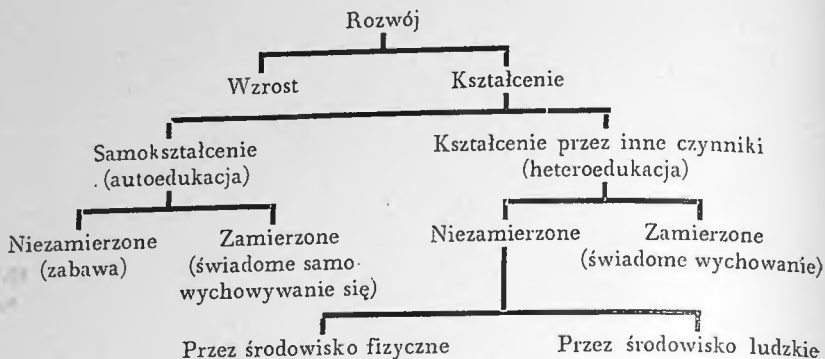
Jeżeli chodzi o zespoły tego typu w klasach niższych, trudno pogodzić się z poglądem, który usiłuje całą działalność oprzeć wyłącznie na objawach rywalizacji. Wniosek ten uzasadniają następujące przesłanki: 1) rywalizacja opiera się na wspólnym i względnie trwałym zainteresowaniu w pewnej dziedzinie; 2) wibruje między dwiema możliwościami alternatywnymi, t. j. nadrzędnością i podporządkowaniem się; 3) istnieje między jednostkami, które nawiązały kontakt względnie stały; 4) występuje między osobami, których poziom oraz zapas narzędzi do walki są do siebie podobne; 5) wymaga ciągłości i wytrwałości w dążeniu i podejmowaniu wysiłków, zmierzających do podkreślenia stanowiska nadrzędnego.

Sprostanie takiemu zadaniu przerasta siły dziecka 7 — 9-letniego. Dopiero po rozbudzeniu specjalnych zainteresowań, wykształceniu pewnych zdolności oraz przyswojeniu sobie zręczności i środków walki, dziecko jest dostatecznie przygotowane do wzięcia udziału w rywalizacji. Wszystkie te właściwości zdobywa dziecko w miarę rozwoju, co nie wyklucza pojawienia się sporadycznych wypadków w okresie wcześniejszym, szczególnie wtedy, gdy chodzi o t. zw. dzieci cudowne. W zasadzie jednak rywalizacja w pierwszych latach nauki szkolnej jest tylko pozorna i krótkotrwała, jest objawem nastawienia egocentrycznego.

VII. ZESPOŁY, W KTÓRYCH PRZEJAWIAJĄ SIĘ WPLYWY ŚRODOWISKA.

Jedną z wielkich zdobyczy współczesnej pedagogiki jest uświadomienie sobie zakresu możliwości skutecznego oddziaływania na młodzież szkolną. O ile bowiem dawniej, szczególnie od czasów Herbart, wychowanie określano jako zjawisko autonomiczne, rozgrywające się jedynie między wychowawcą i wychowankiem, o tyle obecnie zyskał sobie ogólne uznanie pogląd, że właściwe świadome wychowanie nie wyczerpuje wszystkich czynników wychowawczych, 110

co uwytadnia całkiem wyraźnie następujący schemat, opracowany przez Karola Groosa ¹⁾ :



Z powyższego zestawienia wynika, że świadome wychowanie jest tylko częścią czynności heteroedukacyjnych, jest jednym z możliwych i to niejednokrotnie zawodnych środków oddziaływania na rozwój jednostki, wpływy zaś środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturalnego, stanowią również b. ważną część zespołu czynników rozwoju.

Dla wszystkich przeżyć człowieka, których powstanie jest uzależnione od środowiska fizycznego, np. ziemi, krajobrazu, klimatu, zmian atmosferycznych, flory i fauny i t. d., ustaliła się nazwa czynników geopsychicznych ²⁾. One oddziałują na centra nerwowe za pośrednictwem zmysłów, dzięki czemu stają się przyczyną kształtowania się pewnych stałych kompleksów uczuciowych. Odrębne a względnie stałe przeżycia geopsychiczne kształtują odrębnych ludzi, odrębne rasy, nawet w dużej mierze specyficzne sposoby myślenia. Dzięki tym właściwościom możemy stosunkowo łatwo odróżnić górala lub hucuła od nadmorskiego kaszuby, mieszkańca puszczy białowieskiej od kujawiaka lub ślązaka, wieśniaka od mieszczanina.

Zdawałoby się, że czynniki geopsychiczne pozostają w luźnym związku z kształtowaniem się zespołów dziecięcych, opartych na wpływach środowiska, zwłaszcza, jeżeli rozpatruje się dane zagadnienie na tle przykładów, zaobserwowanych w granicach pewnego, ściśle określonego środowiska. Na poparcie tego twierdzenia możnaby przytoczyć fakt, że przecież wszystkie dzieci w danym środowisku podlegają tym samym, względnie bardzo zbliżonym czynnikom geopsychicznym, wobec czego trudno mówić o jakichkolwiek specyficznych wpływach tego rodzaju. Biorąc jednak pod uwagę, że ruch ludności w epoce współczesnej jest bardzo ożywiony, że zmiana miejsca zamieszkania nie natrafia na żadne poważniejsze trudności, szczególnie na terytorjum jednego państwa, że jednostka w pogoni za chlebem lub wskutek najróżniejszych okoliczności przenosi się z jednego miejsca na drugie, dostrzegamy dostateczne uzasadnienie dla łączenia różnorodnych wpływów, których źródło znajduje się w odmiennych

¹⁾ Groos K. — Das Seelenleben des Kindes. Str. 78. Również Mirski J. — Współdziałanie młodzieży w pracy wych. szkoły. Str. 30.

²⁾ Mysłakowski Z. — Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Str. 46.

środowiskach fizycznych. Wprawdzie człowiek — jak twierdzi W. Stern 1) — posiada pełną i wszechstronną zdolność do przystosowania się, t. j. do zachowania swego stosunku do świata, przyczem odpowiednio do zmian w otoczeniu zmienia się sam w ten sposób, aby jaknajkorzystniej wyzyskać dla siebie tamte zmiany. Jednak naiwnem byłoby twierdzenie, że człowiek z chwilą przeniesienia się na inne miejsce natychmiast zatracą charakterystyczną dla niego sferę poznawczą, uczuciową i woluntarną, które kształtowały się w związku z danym środowiskiem fizycznym. Dla ilustracji podaję przykład:

Na początku roku szkolnego wstąpiło do klasy 4-ej czterech nowych uczniów, dzieci urzędników P. K. P. Jeden z nich wzrastał do tego czasu w Warszawie, trzej pozostali urodzili się i spędzili pierwsze lata dzieciinne w różnych środowiskach wiejskich w ziemi krakowskiej. W pierwszych dniach wszyscy trzymali się razem, mimo że przedtem nie znali się wcale. Kontakt z innymi dziećmi, nawiązywany przeważnie z koniecznej potrzeby, jak np. dla uzyskania informacji w związku z obowiązującymi przepisami szkolnymi, wspólnymi zajęciami szkolnymi i t. p., był okolicznościowy i krótkotrwały. Poza-tem wspomniana czwórka tworzyła odrębną grupę, której członkowie opowiadali sobie własne przeżycia i przygody oraz udzielali sobie wzajemnie różnych objaśnień. Wprawdzie zdarzały się wypadki, że inne dzieci przyłączały się do grupy nowych kolegów, słuchając z zaciekawieniem ich sprawozdania i stawiając często zapytania lub wyrażając swój podziw, w zasadzie jednak przyrost członków był niechętnie widziany przez grupę, kępował czwórkę i onieśmiała opowiadającego. Częstokroć w takich momentach rozmowa stopniowo urwala się, dzięki czemu grupa powróciła do pierwotnego składu.

Taki stan utrzymał się przez kilka dni, poczem jeden z chłopców tego zespołu coraz częściej wchodził w skład innych zespołów, bądź nieproszony, bądź przywołany przez kogoś, bądź też wreszcie w roli inicjatora i organizatora własnego zespołu. Kontakt z dawniejszym zespołem stawał się coraz rzadszy i po pewnym czasie zanikł prawie zupełnie. Tymczasem pozostali trzej chłopcy, łącząc się również od czasu do czasu z innymi jednostkami, utrzymywali w dalszym ciągu stosunki z sobą, a w klasie 5-jej trójka ta objawiała wyraźne cechy zespołu przyjacielskiego.

Niemą wątpliwości, że przyczyną utworzenia się tego zespołu jest podobieństwo warunków, w których chłopcy się znaleźli. Czemu jednak wytłumaczyć odstępstwo jednego chłopca? Odpowiedź na to pytanie sprawia trudność, ponieważ chłopiec ten mieszkał w sąsiedztwie dwóch pozostałych, a jeden z członków zespołu trzyosobowego mieszkał w zupełnie innej części miasta. Oczywiście podobieństwa i różnice zainteresowań i uzdolnień wywarły ogromny wpływ na wzajemne ustosunkowanie się poszczególnych członków zespołu. Chłopiec bowiem, który stosunkowo łatwo wrażał w nowe otoczenie socjalne i w pewnym stopniu niem kierował, objawiał m. in. nieprzeciętne zdolności organizatorskie. Należy więc przypuszczać, że przynależność jego do zespołu w początkowym okresie była tylko ogniwem pośrednim w drodze do celu, t. j. do zaspokojenia silnych i swoistych potrzeb indywidualnych. Pojawienie się warunków, które odpowiadały jego zainteresowaniom oraz pobudzały jego zdolności, było dostatecznym motywem do rozluźnienia i zaniku stosunku z pierwotnym zespołem. Podobne wypadki zdarzają się w życiu szkolnym bardzo często, a interpretacja tych zjawisk nie nasuwa żadnych większych trudności. Trudno natomiast wytłumaczyć zachowanie się chłopca, który mieszkał w innej części miasta. Trudność ta występuje szczególnie wyraźnie, jeżeli zwrócimy uwagę na to, że chłopiec ten wykazywał niemniejsze zdolności organizatorskie od chłopca poprzednio wymienionego, a mimo to w dalszym ciągu

1) Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 24.

utrzymywał kontakt z pozostałą trójką. Chłopiec ten jakgdyby „urzędowo” spełniał funkcje organizatorskie, podejmowane pod wpływem wewnętrznej potrzeby, a z drugiej strony chętnie powracał do swojej trójki, gdzie czuł się swobodniej i wygodniej i gdzie niezawsze zajmował stanowisko kierujące.

Biorąc pod uwagę to, że skład rodzeństwa, atmosfera domowa, poziom materialny i kulturalny oraz rodzaj zatrudnienia rodziców niewątpliwie były jednako we wszystkich czterech rodzinach, że dzieci te wskutek pewnych przyczyn zewnętrznych znalazły się w identycznych warunkach, które skłoniły je do nawiązania bliższego kontaktu, że zainteresowania indywidualne oraz położenie mieszkań prywatnych przemawiają raczej za innym składem zespołu, należy przypuszczać, że względnie długotrwała przynależność trzech członków do omawianego powyżej zespołu uwarunkowana została działaniem czynników dawnego środowiska. Tu chciałbym przede wszystkim podkreślić różnice, kształtujące się w związku ze swoistymi właściwościami środowiska fizycznego, zdając sobie oczywiście sprawę z ogromnych wpływów również środowiska społeczno-kulturalnego, o czym będzie mowa później. Rezygnując z wyczerpania zagadnienia, pragnę wskazać kilka jego charakterystycznych momentów, aby uwydatnić związek między historią rozwoju dziecka i jego sposobem ustosunkowania się do otoczenia socjalnego. Współzależność ta, trudno dostrzegalna, wyjaśnia nam niejednokrotnie zawiłe i pozornie niczem nieuzasadnione zachowanie się dziecka w życiu zbiorowym. Dla przykładu wystarczy zwrócić uwagę na związek krajobrazu z odmiennym kształtowaniem się dziecka wiejskiego i miejskiego, szczególnie sfery uczuciowo-chceniowej. Według Mysłakowskiego¹⁾, krajobraz jest mniej lub więcej stałym układem przestrzenno-wzrokowym, ograniczonym z danego punktu widzenia przez horyzont. Niema wątpliwości, że horyzont dziecka wiejskiego jest znacznie rozleglejszy od horyzontu dziecka miejskiego, którego wzrok normalnie nie sięga poza mury wysokich domów. Najczęstszymi motywami treściowymi krajobrazu wiejskiego są: las, góry, łąny zbóż, drzewa przydrożne, rzeki, stawy, chaty wiejskie, wieże kościelne i t. p. Dziecko wiejskie ma nieograniczoną możność obserwowania i poznawania krajobrazu. Nieustannie więc wzbogaca treść swojego krajobrazu i znacznie ściślej jest z nim uczuciowo związane niż dziecko miejskie.

Dodać należy, że na tle przeżyć, które swoje istnienie zawdzięczają czynnikom geopsychicznym, kształtuje się ogólny nastrój dziecka oraz jego usposobienie. Nastrój bowiem — według Tumlrza²⁾ — jest wypadkowym stanem uczuciowym, tworzącym się pod wpływem czuć ustrojowych, ogólnego układu uczuciowego, irradjacji, t. j. promieniowania uczuć na nowe przedmioty, stałego układu uczuciowego, temperamentu i światopoglądu. Usposobienie zaś, czyli zespół nabytych i w pewnej mierze już ustalonych dyspozycji uczuciowych, posiada zdolność wartościowania, dzięki czemu podmiot zajmuje odpowiednie stanowisko do otoczenia. Nastrój żywy i zmienny trojga dzieci z ziemi krakowskiej znajduje swoje uzasadnienie w rozciągłości, bogactwie, różnorodności, barwności i treści obserwowanych w pierwszych latach życia krajobrazach. Niemniejsze różnice zarysowują się na tle porównywania innych składników środowiska fizycznego. Pomijając szczegółowsze omówienie tego zagadnienia,

1) Mysłakowski Z. — Op. cit., str. 49.

2) Tumlrz O. — Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1921. Str. 191.

pragnę podkreślić, że różne środowiska fizyczne są źródłem odrębnych dyspozycji psychicznych. Dla uzupełnienia należy dodać, że środowiska fizyczne determinują w pewnej mierze również dyspozycje pod względem formalnym, co objawia się pod postacią względnej równości stopnia napięcia w poszczególnych dyspozycjach jakościowych o różnej treści, np. równa szybkość w ruchach, w pobudliwości uczuć, w zmianie przedstawień. Dzięki tej właściwości różne dzieci różnie reagują na bodźce zewnętrzne. Jest rzeczą zrozumiałą, że kształtowanie się formalnej strony dyspozycji dokonywuje się w ścisłej zależności od czynników natywistycznych, geopsychicznych oraz otoczenia socjalnego¹⁾.

O wiele łatwiej dostrzec można wpływy, wywierane przez środowisko społeczno-kulturalne. Pod wpływem oddziaływania społeczeństwa jednostka przyswaja sobie niejako trzy warstwy kultury, a mianowicie: regionalną, narodowo-państwową i międzynarodową²⁾. Przystwojenie sobie coraz szerszych kręgów kultury odbywa się — jak twierdzi Nawroczyński — w miarę zdobywania wyższego stopnia wykształcenia.

Mówiąc o kulturze regionalnej, należy odróżnić trzy odrębne i zasadnicze środowiska wychowawcze: proletarjackie, wiejskie i miejskie. Środowisko społeczno-kulturalne, które stanowi tło moich obserwacji, nie posiada wyraźnie zarysowujących się cech wyłącznie jednego z wyżej wyszczególnionych; przeciwnie, odnajdujemy w niem zmieszane elementy środowiska małomiasteckiego, wiejskiego i proletarjackiego. Jest to konglomerat o swoistej fizjonomii, którego składniki mimo różnorodnych zainteresowań i pozycji społecznych czują się jednak ze sobą zespolone więzią emocjonalną, właściwą wspólnocie terytorjalnej³⁾. Wpływy środowiska występują na terenie szkoły sporadycznie i w formie umiarkowanej, ale mimo to od czasu do czasu pojawiają się zespoły, które zawdzięczają swoje istnienie wpływom środowiska. Ilustrują to następujące przykłady:

Dzieci, które poza szkołą często się spotykają, bądźto dla wspólnej zabawy, bądź też dla wspólnego odrabiania zadań szkolnych i t. p., chętnie przebywają razem na terenie szkolnym. Rozmawiają z sobą szczerzej i swobodniej, udzielają sobie najrozmaitszych informacji i pomocy, przywołują się do wspólnej zabawy, porozumiewają się zapomocą mimiki i gestu w wypadkach, w których czują wewnętrzną potrzebę dzielenia się pewnymi wiadomościami lub uzewnętrzniania własnych przeżyć, a słowna wymiana myśli jest niedopuszczalna (jak np. w czasie lekcji), pocieszają się wzajemnie, układają plany projektowanych rozrywek i t. p. Działalność zespołów tego typu występuje szczególnie wyraźnie w pierwszych dniach i tygodniach pobytu dzieci w szkole. Nowicjusze szkolni, którzy zawarli znajomość przed wstąpieniem do szkoły, towarzysze zabaw z okresu przedszkolnego, starają się przedewszystkiem zająć miejsca obok siebie. Cze-

¹⁾ W związku z działaniem czynników geopsychicznych na rozwój jednostki należałoby jeszcze uwzględnić zagadnienie zależności cech charakterologicznych od typu rasowego. Ciekawy z tego zakresu jest artykuł d-ra W. Osmolskiego p. t. Człowiek i środowisko (Wychowanie Fizyczne w szkole, rocz. 1933/34, str. 98 i nast.). Ob. również prace ks. B. Rosińskiego, St. Studenckiego i L. Jaxa-Bykowskiego.

²⁾ Nawroczyński B. Zasady nauczania, Lwów — Warszawa. Książnica Atlas. 1930. Str. 121.

³⁾ Według Toennies'a współzycie ludzi we wspólnocie jest bardzo intensywne, niemal intymne, oparte na silnej podstawie emocjonalnej; jednostka wraza w całość, oddaje się jej całkowicie i nie wyrasta ponad nią. P. Petersen określa wspólnotę jako głębokie, duchowe powiązanie z sobą pewnej grupy ludzi węzłami przynależności... to twórcze, wzajemne działanie ludzi na siebie. (Allgemeine Erziehungswissenschaft, str. 28 i n.).

stokroć dzieje się to naskutek specjalnych zabiegów ze strony rodziców, którzy udzielają swoim malcom odpowiednich wskazówek, albo też interwenjują w tej sprawie u nauczyciela.

Główną przyczyną tworzenia się i istnienia powyższych zespołów jest bliskość przestrzenna mieszkań. Są g r u p y t e r y t o r j a l n e, kształtujące się według ulic, przemiejść, osad i t. p. Jest rzeczą charakterystyczną, że wyrazistość i spójność tych zespołów jest tem większa, im bardziej dane terytorjum jest oddzielone od wpływów zewnętrznych, oraz im większa jest odległość od miasta. Taką względnie samodzielną „wyspę” stanowi np. dworzec kolejowy (odległość $\frac{3}{4}$ km) oraz niektóre odcinki peryferji miasta. Głębszemu i trwalszemu zespoleniu dzieci wspomnianych powyżej dzielnic miasta sprzyjają, poza bliskością miejsca zamieszkania, takie czynniki, jak: wspólna droga do szkoły lub po zakupy i powrót do domu, trudność utrzymywania stałego kontaktu z dziećmi odleglejszych części miasta, stosunki towarzyskie rodziców i starszego rodzeństwa i t. p. Natomiast zespoły terytorjalne, składające się z dzieci centrum miasta, są w zasadzie mniej zwarte i mniej stałe, co należy tłumaczyć większą możliwością swobodnego doboru członków, wskutek czego skład zespołu ulega ustawicznym zmianom. O przynależności dziecka do zespołu terytorjalnego decydują niejednokrotnie najrozmaitsze względy uboczne, jak pokrewieństwo lub powinowactwo, pozycja społeczna rodziców, opinja publiczna o stanie moralnym, higienicznym i kulturalnym w rodzinie, stosunki towarzyskie i handlowe między rodzicami. Czynniki te albo sprzyjają rozwojowi zespołu, albo też wywierają wpływ destrukcyjny, szczególnie wtedy, gdy rodzice zabraniają dzieciom utrzymywania kontaktu z jednostkami, nieodpowiadającymi ich wymaganiom. Wprawdzie zdarzały się wypadki, że dzieci, kierując się własnymi zainteresowaniami i potrzebami, niezawsze zastosowały się do zakazu rodziców i chętnie nawiązywały i utrzymywały stosunki z takimi właśnie dziećmi, szczególnie na terenie szkolnym, gdzie czuły się zabezpieczone przed czujnym okiem rodziców, i ew. przykremi dla nich następstwami. Miałem okazję stwierdzić, że nieraz zakaz rodziców nietylko że nie przynosi pożądanego rezultatu, lecz przeciwnie, pobudza dziecko do nawiązania trwalszego kontaktu z zabronionym przedmiotem. Być może, że pobudką takiego ustosunkowania się jest antycypacja przyjemności, związana z ryzykiem działania, chęć przygód i życia samodzielnego, silne pragnienie tego, by dowiedzieć się, czy się jest bohaterem. Ilustruje to następujący przykład:

Przy objęciu klasy 2-giej zauważyłem, że trzy dziewczynki z t. zw. wyższych sfer społeczeństwa nie objawiały żadnych wyraźnych tendencji do nawiązania i utrzymywania trwalszego kontaktu, mimo celowych zabiegów ze strony rodziców. Wzajemne ich zetknięcie się i zbliżenie przygodne pojawiało się pod wpływem działania czynników zewnętrznych, jak np. przydziału do tej samej grupy pracy, zespołu dyżurujących, kompletu zabawy, wogóle naskutek wejścia w skład zespołów, związanych z organizacją pracy i życia szkolnego. Natomiast objawy samorzutnych usiłowań, opartych na wewnętrznej potrzebie wzajemnego zespolenia się, zdarzyły się stosunkowo bardzo rzadko, co przy pobieżnej obserwacji wydaje się dziwnem i niezrozumiałem, szczególnie wtedy, gdy bierze się pod uwagę podobieństwo warunków domowych tych dzieci.

Przykład powyższy jest do pewnego stopnia zaprzeczeniem ogólnie przyjętego poglądu, że dzieci równych lub zbliżonych do siebie środowisk domowych stosunkowo łatwo łączą się ze sobą. Doceniając doniosłość oddziaływania otoczenia domowego na rozwój dziecka wogóle, a jego ustosunkowania się do

innych jednostek i grup w szczególności, chciałbym jedynie podkreślić, że wpływy te niezawsze przebiegają według jednego zgóry ustalonego prawa, przeciwnie, napotykają one na różne zapory i przeszkody, uwarunkowane czynnikami wewnętrznymi lub zewnętrznymi, wskutek czego następują zawiłe komplikacje i modyfikacje. Dlatego trudno odpowiedzieć na pytanie, co dziecko zawdzięcza otoczeniu domowemu, a co wypływa z jego samorzutnych zainteresowań, co należy przypisać działaniu czynników pozaszkolnych, a co oddziaływaniu szkoły. W danym wypadku takim czynnikiem zewnętrznym, który złączył wpływy środowiska rodzinnego, jest swoisty charakter środowiska miejskiego oraz specyficzny skład zespołu klasy i szkoły. Różnica środowiska poszczególnych dzieci nie była tak wielka i rażąca, aby stała się bezpośrednią przyczyną oświecenia sobie odrębnych właściwości. Odnosi się to zarówno do strony materialnej, jak i społeczno-kulturalnej. Nic też dziwnego, że wspomniane powyżej trzy dziewczynki zwracały swoją uwagę w różnych kierunkach, zależnie od własnych zainteresowań i zdolności, temperamentu i usposobienia. Wyraźne objawy ukrytego buntu przeciwko zarządzeniom rodziców zachodzą naogół bardzo rzadko i to dopiero w okresie przekory i dojrzwania, kiedy nad ojcotropizmem dziecka — jak zauważa Stanley Hall — spotęgowanym przez lata pod wpływem miłości do rodziców i najbliższego otoczenia, a więc domu, zwyczajów, krewnych, przyjaciół, zwierząt, swobody zachowania się, poglądów i t. p., słowem, wszystkiego tego, co składa się na owe czarowne w swej treści wyrazy „ognisko rodzinne”, zaczyna brać górę ojcofugizm¹⁾. Wtedy oczywiście, w tym okresie kryzysu uznawanych dotychczas autorytetów, przeciwstawienie się jest możliwe, zależnie zresztą od usposobienia i temperamentu dziecka oraz od sposobu reagowania rodziców. W zasadzie jednak dziecko w wieku szkolnym ulega konformizmowi rodzinnemu bezwzględnie, staje się coraz więcej czynnym składnikiem pożądanej atmosfery domowej i podporządkowuje się wymaganiom rodziców nieraz wbrew indywidualnym interesom i dążnościom.

Dla zilustrowania powyższego twierdzenia przedstawię dalszy przebieg ostatnio wspomnianego zespołu, złożonego z trzech dziewczynek.

Dziewczynki te w życiu szkolnym nie objawiały żadnego pociągu do odrębnego i więcej zwartego zespołu. Stan taki utrzymał się prawie do końca pierwszego półroczia. W międzyczasie rodzice dwóch pierwszych dziewczynek zawarli ze sobą bliższą znajomość, dzięki czemu obie dziewczynki spotykały się ze sobą od czasu do czasu w mieszkaniu rodziców. Mimo to wzajemny ich stosunek na terenie szkoły nie uległ poważniejszym zmianom. Coprawda, zdarzały się częstsze wypadki spotkania się, ale można było wnioskować, że treść rozmowy mało odpowiadała indywidualnym zainteresowaniom, że sam kontakt był sztuczny, oparty na czynnikach zewnętrznych i polegający jakgdyby na naśladownictwie pewnych formalności, zdobytych od rodziców. W zasadzie dzieci rozwijały swoją działalność w różnych kierunkach, tak jak to bywało przedtem.

Stan ten widocznie nie zadawalał rodziców, którzy rozpoczęli starania w kierunku większego zespolenia swoich dzieci, używając w tym celu najrozmaitszych środków: mamusie zabierały swoje córeczki na wspólne przechadzki, zachęcały do wspólnej zabawy na lodzie i torze saneczkowym, kupowały im wspólne bilety na przedstawienia teatralne i kinematograficzne, pozwalały na wzajemne zapraszanie i odwiedzanie się, rezerwując dla nich nawet specjalny pokój bawialny. Zabiegi rodziców przenosiły się niejednokrotnie również na teren szkolny. Tak np. po jednym z klasowych zebrań rodzicielskich matki wspomnianych dziewczynek zwróciły się do mnie z prośbą o przydział wspólnych miejsc

¹⁾ Kuchta J. Dziecko-wiódcza. Wyd. Arcta. Str. 38.

w klasie dla swych dzieci. Jest rzeczą charakterystyczną, że dla uzasadnienia interpelacji wysunięto argumenty nierzeczowe i dość naiwne, jak: potrzeba i możliwość wzajemnych przysług, niski stan higieniczny, kulturalny i intelektualny dotychczasowych koleżanek-siadek i t. p. Bezstronne obserwacje oraz wyniki badań i wywiadów, przeprowadzonych z dziewczętami zainteresowanymi, nie potwierdzały powyższych objekcyj.

Pragnę dodać, że efekt końcowy tych zabiegów był pomyślny, a wpływy tego działania przejawiały się zupełnie wyraźnie w życiu szkolnym. Dość wspomnieć, że obie dziewczynki pod koniec roku szkolnego stanowiły zespół silnie zwarty, rażąco samowystarczalny, co niejednokrotnie pobudzało inne dzieci do negatywnego ustosunkowania się. Była to klika, wyodrębniająca się pod każdym względem z calości.

Ciekawy był również proces ewolucji wpływów, wywieranych przez dom na trzecią zrzędu dziewczynkę.

Niepokojące w swoich objawach jej zachowanie się (niestaranna w pracy, mało dbająca o wygląd estetyczny ciała, ubioru i akcesoriów szkolnych, skłonna do despotyzmu, nieraz uparta i zamknięta) absorbowało moją uwagę, podtrzymywaną zresztą przez ciągłe powtarzające się skargi dzieci na nieodpowiedni stosunek do rówieśników i, korzystając ze sprzyjających warunków, interpelowałem w tej sprawie kilkakrotnie u ojca, który, zaniepokojony o los własnego dziecka, poddał ściślejszej rewizji konstelację bodźców domowych. Przedewszystkiem zwrócono uwagę na organizację czasu pozaszkolnego oraz pracy domowej, a następnie podjęto wysiłki w kierunku wciągnięcia tego dziecka w skład scharakteryzowanego powyżej zespołu dwuosobowego. Realizacja ostatniego punktu nie była łatwa. Trudno było rozbić zwarty układ zamknięty; dwójka poprostu wzbierała się wszelkimi sposobami przed rozszerzeniem własnego składu, co należałoby tłumaczyć dłuższem uleganiem wpływowi domowemu, stosunkiem towarzyskim między rodzicami, działaniem opinii społecznej oraz wielką różnicą charakterów i usposobień.

Dopiero w następnym roku, kiedy ojciec-nauczyciel udzielał kilku przedmiotów w klasie 3-ciej, stan ten poprawił się znacznie. Jest to zresztą zrozumiałe, jeżeli się zważy, że oddziaływanie domowe poparte zostało bardzo ważnym czynnikiem, jaki przedstawia nauczyciel. Autorytet pobudzał dzieci do wykorzystania wszelkich możliwych środków, aby zasłużyć sobie jego uznaniu. Przychylny stosunek grupy dwójkowej do ubiegającej się o członkostwo nowej kandydatki byłby w takim wypadku ogniwem pośrednim do upragnionego celu, t. j. przyjemności, doznanej w związku z nieprzeciętną życzliwością ze strony lubianego i poważanego nauczyciela. W rezultacie zespół dwuosobowy przekształcał się w coraz wyraźniejszy zespół trzyosobowy, który rozwijał swoją działalność nie tylko w szkole, lecz również poza szkołą, nie wyłączając mieszkania ostatnio przyjętej dziewczynki.

Przykład powyższy ilustruje nam, jak silne są wpływy środowiska domowego, szczególnie wtedy, kiedy odrębne właściwości poszczególnych środowisk zostają pielęgnowane i spotęgowane przez świadome postępowanie rodziców. O ile zabiegi te idą w parze z kierunkiem i programem wychowawczym w szkole, oddziaływanie jest ułatwione i normalnie prowadzi do pożądanego rezultatu. W przeciwnym razie wyłaniają się trudności i konflikty, które wywierają ujemne wpływy przedewszystkiem na rozwój dziecka zainteresowanego. Budzenie świadomości zaściankowej odrębności grupowej jest zawsze niebezpieczne dla współżycia dzieci wogóle, a dla tworzenia się i istnienia pożądaných zespołów samorzutnych w szczególności.

Zkolei przystępuję do zespołów środowiskowych, które tworzą się nie pod wpływem celowych zabiegów rodziców, lecz naskutek p o d o b i e ś t w a w a r u n k ó w d o m o w y c h. Sprawę tę poruszyłem pobieżnie przy omawianiu grup terytorjalnych, stwierdzając, że objawy tych wpływów występują na terenie szkoły w formie zmodyfikowanej z powodu specyficznego charakteru środowiska miejskiego oraz swoistego splotu krzyżujących się w niem wza-

jemnych interesów poszczególnych składników, co zazwyczaj odbywa się na podstawowym aksjomacie, wspólnej więzi emocjonalnej. Niemniej wpływy te — powiedziałbym — przenikają na teren szkoły, co potwierdza następny przykład, zaczerpnięty ze środowiska krańcowo różnego od poprzedniego.

Do szkoły ćwiczeń uczęszczało kilkoro dzieci t. zw. proletariatu miejskiego. Częstokroć były to pólseroty, dzieci mniej zamożnych wdów, ubogich miasta, bezrobotnych. Stan materialny rodzin nie był w zasadzie tak niski, jak np. w wielkich skupieniach ludzkich; rodzice mieli bezpłatne mieszkania, dostarczane przez Magistrat, pobierali wsparcie od miasta względnie zasiłek dla bezrobotnych, a w dodatku zarabiali okazyjnie, jak np. szyciem i praniem bielizny, pracą szydełkową, kolportażem i t. p. Środki te normalnie wystarczały na zakup artykułów żywnościowych, odzieży i obuwia, oraz potrzebnych przyborów szkolnych. W nielicznych tylko przypadkach korzystano z materialnej pomocy szkoły. Stan higieniczny i kulturalny środowiska domowego przedstawiał się gorzej, wskutek czego dzieci te objawiały mniej starań i wprawy w utrzymywaniu na odpowiednim poziomie kultury życia osobistego, używały wyrazów i zwrotów wulgarnych, rozporządzały mniejszym zapasem form towarzyskich. Pod wieloma innymi względami różniły się od rówieśników. Tak np. niektóre z nich odznaczały się nieprzeciętną samodzielnością, zaradnością życiową, gotowością do podejmowania większych wysiłków fizycznych. Odnosi się to przede wszystkim do jednostek, które brały czynny udział w pracy zarobkowej rodziców. Nie posiadając wyraźnie zarysowanej świadomości odrębności, dzieci te wchodziły w skład różnych zespołów, zależnie od zainteresowań i zdolności. Należy dodać, że uzyskanie członkostwa w zespole dzieci z podobnych do siebie środowisk było łatwiejsze; natomiast stałe miejsce w zespole, składającym się z dzieci warstw kulturalniejszych, było mniej dostępne i wymagało większych wysiłków ze strony dziecka, pochodzącego z niższych sfer społeczeństwa.

Zdarzały się wypadki, że zespół, złożony z dzieci środowisk średnio inteligentnych, przyjmowała kandydata z warstwy o niższym poziomie kulturalnym, przydzielając mu rolę podrzędniejszą. Tak np. dziewczynka z klasy 5-tej, córka ubogiej wdowy, wchodziła bardzo często w skład członkini zespołu, utworzonego przez dziewczynki z warstw kucpieckich. Dziewczynka ta jednak rzadko zajmowała w zespole stanowiska, o które ubiegały się inne dzieci i które niejednokrotnie były przedmiotem dłuższych dyskusyj lub nawet nieporozumień. We wspólnych zabawach np. przydzielano jej miejsce mniej odpowiedzialne, rzadziej pożądane przez ogół lub takie, na które zabrakło innej, odpowiedzialniejszej kandydatki. W razie nadmiernej liczby członkini nie brała czynnego udziału w zabawie, spełniając jedynie niższe funkcje pomocnicze, jak: przechowywanie czapek i płaszczy, podawanie piłki i t. p.

Ciekawy z tego zakresu jest przykład, który odtwarza z j a w i s k o b u d z a c e j się świadomości odrębności grupowej, uwarunkowanej swoistymi wpływami środowiska domowego.

Otóż z powodu niepogody dzieci klasy 4-tej spędzały czas przerwy w swojej izbie szkolnej (szkółka nie posiada specjalnej sali rekreacyjnej). W pewnym momencie doniczka z kwiatem spadła na podłogę i rozbiła się w kawałki. Sprawczynią tego wypadku była dziewczynka, córka bezrobotnego, która, przechodząc w pośpiechu koło okna, potrąciła przez nieuwagę ów przedmiot. W klasie zapanowała cisza, a wszystkie dzieci zwróciły uwagę na trzask, poczem jeden ze świadków odezwał się w ten sposób: „Ona zawsze jest taka, nigdy nie uważa; tak samo jak N. N. (nazwisko chłopca, syna wyrobny)., który przed kilkoma dniami przewrócił umywalkę i wylał wodę z miednicy”. Ta krótka uwaga, wypowiedziana przez chłopca z innego środowiska, obudziła świadomość odrębności wszystkich tych jednostek, których warunki domowe były podobne do środowisk przypadkowych sprawców obu wypadków. Dzieci te momentalnie stanęły w obronie napadnętych i staraly się załagodzić sprawę, przypominając w tym celu najrozmaitsze wykroczenia, popełnione przez inne dzieci. W następnej przerwie dzieci te (3 chłopcy i 2 dziewczynki) zebrały się w szatni, omawiając prawdopodobnie przebieg i okoliczności przynajmniej jednego wypadku oraz wykazując błędy niepowołanych rzeczoznawców, przyczem nieszczęśliwa i zdetonowana sprawczyni wypadku była przedmiotem specjalnej troski i opieki. Wpływ tego incydentu był dostrzegalny przez kilka dni następnych.

Na zakończenie podaje jeszcze jeden przykład z tej samej dziedziny.

W maju szkoła ćwiczeń urządziła wycieczkę całodzienną do lasu. Dzieci poszczególnych klas były obowiązane postarać się o wóz drabiniasty; czyniły to normalnie we własnym zakresie działania pod opieką wychowawcy. Dzieci klasy 5-tej natrafily pod tym względem na wielkie trudności. Okazało się bowiem, że mimo usilnych zabiegów nie zdobyły niezbędnej furmanki. Tymczasem zbliżał się termin wyjazdu. W przeddzień wycieczki odbyło się sprawozdanie ze stanu dokonanych prac przygotowawczych. Dzieci przedstawiły przebieg swoich starań i, nie mając nadziei, że własnymi siłami wywiążą się z powierzonych im zadań, ubiegaly się o uzyskanie współpracy wychowawcy. W ciągu dyskusji pojawiły się zarzuty, skierowane pod adresem dzieci rolników, które zwracano przytem słuszną uwagę, że one właśnie powinny nakłonić rodziców do oddania drabnika z zaprzęgiem, co nie przedstawialoby tak wielkich trudności, zwłaszcza, że prace wiosenne w polu zostały ukończone.

Okoliczność ta była powodem utworzenia się zespołu, składającego się ze wszystkich dzieci rolników.

Właściwości wspólne dokonały zespolenia zainteresowanych w jedną grupę, co pociągnęło za sobą przeciwstawienie się wszystkiemu, co było nie wspólne.

W tym zespole, ukształtowanym pod wpływem czynników zewnętrznych dla własnej samoobrony, znalazły się dzieci, które przedtem nie utrzymywały żadnego bliższego kontaktu ze sobą. Dzieci te walczyły przeciwko obozowi, w którym znajdowali się bliscy koledzy i serdeczni przyjaciele. Wpływy środowiska domowego okazały się siłą potężniejszą, niż stosunki koleżeńskie i przyjacielskie!

Zkolei wspomnę o wpływach, ukształtowanych na tle dawnego współżycia, t. j. na podstawie kontaktu zawartego przed wstąpieniem do szkoły. Myślę o działaniu wpływów, wywieranych przez środowiska szkolne.

Otóż w klasie 1-szej znajdowała się rok rocznie pewna grupa dzieci, która przez pewien czas uczęszczała do t. zw. ochronki, utrzymywanej i kierowanej przez zakonnicę. Wspólny pobyt w ochronce, wspólne przeżycia i doświadczenia, wspólne zabawy, rozrywki i wycieczki, znajomość jednakowych piosenek, korowodów i najróżnorodniejszych umiejętności, wywarły specyficzne piętno na strukturze duchowej wogóle, a na ustosunkowaniu się wzajemnem oraz do obcego otoczenia socjalnego w szczególności. Dzieci te, spotkawszy się na terenie szkolnym i znalazłszy się w nowych warunkach, tworzyły odrębny zespół, co na tle konglomeratu, jaki stanowi 1-sza klasa, szczególnie w pierwszych dniach nauki szkolnej, zarysowało się zupełnie wyraźnie, chociaż poszczególni członkowie tego zespołu nawiązywali i utrzymywali kontakt również z innymi dziećmi, zależnie od aktualnych zainteresowań, wpływów pozaszkolnych i splotu okoliczności, jak np. pokrewieństwa, dawnych znajomości, miejsca w klasie i t. p. Poza tem zespół realizował własną treść, ściągając na siebie niejednokrotnie uwagę innych dzieci.

Pod względem wyrobienia społecznego członkowie tego zespołu wykazywali znaczną przewagę w porównaniu z dziećmi, które przedtem do przedszkola nie uczęszczały. Dzięki tym właściwościom grupa nadawała ton całej klasie, w czem szczególnie czynny udział brały jednostki wybitniejsze, które poza ogólnymi zdolnościami posiadały cechy organizatorów i przewodników.

Na jedną jeszcze cechę charakterystyczną warto zwrócić uwagę. Oto zespół ten, przynajmniej w pierwszych tygodniach, był jedynym w klasie 1-szej zespołem stosunkowo liczniejszym i trwalszym, który wyraźnie i sprawnie roz-

wijał swoją działalność od pierwszego dnia pobytu w szkole. Później ztracał on stopniowo swoją odrębność i zwartość, a w drugim półroczu rozluźnił się prawie zupełnie. Od czasu do czasu pojawiały się wprawdzie przemijające i mgliste symptomy wpływów przedszkola, a mianowicie wtedy, gdy dzieci przy realizacji własnych potrzeb i dążeń natrafiały na poważniejsze trudności i przeszkody ze strony nowego otoczenia.

Podobny w swojej istocie jest przykład następujący:

Ze względu na małą liczbę dzieci w klasie 7-mej szkoły ćwiczeń postanowiono skomasować tę klasę z odpowiednią klasą szkoły powszechnej. Utworzona w ten sposób nowa jednostka organizacyjna składała się z 11 dotychczasowych dzieci szkoły ćwiczeń, wyłącznie tylko dziewczynek, oraz z 17 b. uczniów szkoły powszechnej (w tem 10 chłopców i 7 dziewczynek). Od pierwszej chwili zetknięcia się zarysowały się dwie wyraźnie odróżniające się grupy: jedna, złożona z dzieci stale uczęszczających do szkoły ćwiczeń, w skład drugiej weszły dzieci ze środowiska szkoły powszechnej. Celem ułatwienia używać będą dla pierwszego z tych zespołów znaku 1S (Seminarjum), a dla drugiego 2P (Powszechna).

Ciekawy był przebieg ewolucji wzajemnego ustosunkowania się obu zespołów. W tym procesie rozwojowym odróżnić można cztery fazy o swoistych właściwościach: 1) okres wzrostu pobudliwości i natężenia sfery uczuciowej; 2) okres manifestowania własnych sił oraz badania środków przeciwnego zespołu; 3) okres współzawodnictwa; 4) okres niwelacji różnic, zaniku scysyj, pojawienia się świadomości wspólnych interesów i wzajemnej współzależności.

W pierwszych chwilach, w fazie obniżenia się progu pobudliwości i wzrostu natężenia sfery uczuciowej, członkowie grupy 2P, nieobeznani z terenem szkolnym i warunkami lokalowemi, przepisami i zwyczajami, z niepokojem i zakłopotaniem oraz pewną powściągliwością w rozmowach i czynach wyczekiwali jakgdyby na okoliczności, które zdecydują o sposobie ich zachowania się w nowym otoczeniu, unikając w miarę możliwości sytuacji, które absorbowały uwagę nowych koleżanek. Z drugiej strony grupa 1S, obserwując w sposób dyskretny nowoprzybyłych i dzieląc się w ukryciu swojemi wrażeniami, czuła się również skępowana; naturalna swoboda została zahamowana naskutek radykalnej zmiany otoczenia socjalnego oraz antycypacji wpływów, którym grupa w przyszłości miała ulegać w odmiennych warunkach współżycia. Umiarkowanie i sztuczność, niepokój i onieśmienie, oto cechy charakterystyczne, które pojawiały się w mowie i postępowaniu obu grup, szczególnie 2P, oraz we wzajemnem ustosunkowaniu się.

Jednym z następnych ogniw zawiązującego się stopniowo kontaktu były informacje, udzielone przez grupę 1S w sprawach aktualnych, związanych z życiem szkolnem na znanym jej terenie, oraz sprawozdania z ciekawych zdarzeń i wypadków, składane przez grupę 2P. W związku z tem pojawiały się dyskusje na temat przerobionego materiału w poszczególnych przedmiotach, wykonywanych prac oraz sposobu ich wykonania, metody pracy, uroczyści, wycieczek i rozrywek szkolnych, stosunku nauczyciela do dzieci i odwrotnie i t. p. Rozmowa nawiązywała się okolicznościowo, najczęściej naskutek przyczyn zewnętrznych, jak np. koniecznej potrzeby otrzymania informacji, a następnie przechodziła na inne sprawy, zachowując zawsze charakter przemijający, i „oficjalny”. Jest rzeczą ciekawą, że każda z obu grup starała się uwydatnić przede-

wszyskiem momenty dodatnie własnego środowiska szkolnego; jedynie chłopcy z grupy 2P niezawsze trzymali się tej zasady, przytaczając niejednokrotnie przykłady swojej odwagi i sprytu, skierowanych przeciwko byłym nauczycielom. Największą rolę w nawiązywaniu kontaktu odgrywały dzieci, które już przedtem zawarły znajomość, albo też takie jednostki, które miały okazję bliższego zetknięcia się z obu środowiskami szkolnymi. One najczęściej inicjowały dyskusję, podtrzymywaną w dalszym ciągu przez jednostki śmielsze, wybitniejsze i zdolniejsze, które jakgdyby czuły się upoważnione i kompetentne do wypowiedzenia poglądów i uwag w imieniu własnego zespołu¹⁾.

Powyższe objawy, które możnaby zakwalifikować do okresu manifestowania własnych sił oraz badania środków przeciwnego zespołu, były ogniwem przechodniem do etapu następnego, okresu wypróbowania i zmierzenia sił obu zespołów. Cisza i względna harmonja zamieniły się w burzę i rozdzwięk. Celem wzajemnego czynnego ustosunkowania się było zdobycie supremacji, podkreślenie wyższości własnego zespołu, a środkiem do celu — współzawodnictwo. W tej walce o wyższą pozycję społeczną członkowie grupy 2P, szczególnie chłopcy, posługiwali się niejednokrotnie narzędziami mniej kulturalnymi, jak np. wyzwiskami, groźbami, ironją, siłą fizyczną i t. p., co należałoby tłumaczyć niższym poziomem intelektualnym i społeczno-kulturalnym w porównaniu z grupą 1S.

Ostatnim wreszcie etapem była stopniowa niwelacja różnic i zanik scysyj, oraz pojawienie się na ich miejscu coraz silniej zarysowującej się świadomości przynależności do wspólnej zbiorowości. Zmiana postawy dokonała się stosunkowo w szybkim tempie, w czym poważną rolę odgrywały takie czynniki, jak: wspólne zajęcia i przeżycia, radości i troski, zabawy i wycieczki, a przedewszystkiem atmosfera szkoły i klasy, wytwarzana przy współdziałaniu szczególnej opieki ze strony wychowawcy tej klasy. Nie małą przysługę w tym kierunku oddały dzieci, które naskutek dawnej znajomości lub innych okoliczności wchodziły w bliższy kontakt ze sobą, wyzwalając się w coraz większym stopniu od działania wpływów własnego zespołu. Wszystkie te siły, działające od wewnątrz, rozluźniły zwartość obu przeciwnych zespołów i w ostateczności — mówiąc słowami Znanieckiego — spowodowały rozbitcie układów zamkniętych. Praca destrukcyjna w strukturze wewnętrznej jednych zespołów sprzyjała rozwojowi procesu kształtowania się innych, zbudowanych na odmiennych zasadach.

Pragnę nadmienić, że wyszczególnione powyżej cztery fazy w procesie rozwojowym nawiązania kontaktu zespołów różnych środowisk szkolnych występują również we wzajemnem ustosunkowaniu się zespołów, które powstały na tle warunków terytorjalnych lub środowiska domowego. Żadna z tych faz nie pojawia się w czystej formie; przeciwnie, zająbiają się one wzajemnie i przenikają, wskutek czego zdarza się nieraz, że wszystkie wyróżnione przeze mnie okresy występują równocześnie, przychem działanie członków, wchodzących w skład zespołu, może przyjąć charakter jednej z powyższych faz, niekoniecznie

¹⁾ O wzajemnem ustosunkowaniu się członków w zakresie jednego zespołu oraz funkcjach poszczególnych składników, patrz rozdział p. t. „Zespoły, oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania się”.

zawsze równej u wszystkich. W owej rywalizacji zespołów, opartych na swoich wpływach odmiennych środowisk, o zapewnienie sobie możliwie najlepszych warunków rozwoju oraz stabilizację pożądaną pozycję w nowym otoczeniu społecznym, przejawiają się pod wieloma względami prawa, sformułowane przez Schjelderup-Ebbe na podstawie obserwacji stosunków społecznych między zwierzętami, szczególnie między kurami¹⁾. Najważniejsze z nich są następujące:

- 1) Zetknięcie się dwóch jednostek pobudza do przeciwstawienia i zmierzenia sił, a wynik tej walki decyduje o wzajemnym stanowisku społecznym obu przeciwników.
- 2) Rezultat zależy nie tylko od siły fizycznej, lecz również od właściwości psychicznych.
- 3) Stosunek wzajemny kształtuje się w ścisłej zależności od pozycji społecznej w gromadzie: im wyższe stanowisko pod względem społecznym, tem łagodniejsze ustosunkowanie się do liczniejszych jednostek podrzędnych; niższa pozycja społeczna pociąga za sobą stosunek brutalny do mniej licznych jednostek podporządkowanych.

Wyraźniejsze przejawy powyższych praw występują przedewszystkiem w stosunkach międzyjednostkowych oraz zachowaniu się członków, wchodzących w skład jednego zespołu, o czem będzie mowa w jednym z następnych rozdziałów. Natomiast w stosunkach międzyzespołowych reguły te pojawiają się pod postacią zmodyfikowaną i wtórną, w formie pochodnej, jako odbicie wypadkowej sytuacji stanu układu sił pierwotnych. Dlatego są one trudniej dostrzegalne, zależnie zresztą z jednej strony od przygotowania i wprawy obserwatora, a z drugiej strony od stopnia różnicy w liczbie, poziomie i zwartości zespołów.

Dla uzupełnienia ostatnio przedstawionego przykładu należy dodać, że przebieg rywalizacji między obu zespołami, ukształtowanymi na podstawie wpływów odmiennych środowisk szkolnych, był stosunkowo łagodny i krótkotrwały. Nie chcę przez to powiedzieć, że wpływy 6-letniego wspólnego współżycia zanikły zupełnie; przeciwnie, istniały one w dalszym ciągu, jakgdyby w stanie latencji, i objawiały się przy sprzyjających warunkach, co prawda w formie coraz bardziej niewyraźnej.

Spostrzeżenie to nie pokrywa się z wynikami, osiągniętymi przez Reiningera²⁾. Przedmiotem jego obserwacji byli chłopcy klasy 5-tej, którzy w ciągu pierwszych czterech lat uczęszczali do dwóch oddzielnych szkół wiedeńskich. Opierając się na danych obserwacyjnych, Reininger stwierdził, że zetknięcie się obu grup było bardzo gwałtowne i że rozdzwięk między grupami, co prawda malejąc w miarę współżycia, zarysowywał się zupełnie wyraźnie jeszcze pod koniec roku szkolnego. Przy porównywaniu i interpretacji obu różniących się rezultatów, należałoby uwzględnić takie czynniki, jak właściwości rasy i narodu, środowisko bio-socjalne i społeczno-kulturalne (ogólno-miejskie, terytorjalne, szkolne, domowe) stosunek rodziców do szkoły i odwrotnie, typ i opinia szkoły, skład uczniów, postawa wychowawcza i autorytet, karność i atmosfera szkolna, rozwój i wiek dzieci i t. p.

¹⁾ Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Str. 144 i nast.

²⁾ Reininger K. — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Str. 29 i nast.

czących, składu, formy, treści społecznej oraz stosunku między członkami tych grup nazywam je zespołami przyjacielskimi.

Zdaje sobie sprawę z tego, że rzeczywista potrzeba posiadania przyjaciela pojawia się — jak twierdzą W. Monroe¹⁾, Ch. Bühler²⁾, L. Vecerka³⁾, H. Hetzer⁴⁾ i inni — dopiero w okresie dojrzewania, szczególnie w fazie negatywnej, kiedy w związku z wielkimi przemianami fizjologicznymi oraz przeobrażeniem struktury duchowej jednostka staje wobec trudnych do rozwiązania zagadnień, kiedy od ojcotropizmu przechodzi zupełnie wyraźnie w fazę ojcofugizmu, kiedy w sprawach intymnych ku wielkiemu niejednokrotnie zmartwieniu i zaniepokojeniu rodziców zwraca się do osoby obcej — przyjaciela, który spełnia rolę powiernika, pocieszyciela, informatora i doradcy. I nic dziwnego. W tym czasie, kiedy dziecko znajduje się w okresie przejściowym między dziecięctwem a dojrzałością, kiedy w związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się również jego stosunek do świata zewnętrznego, przechodząc coraz silniej z nastawienia obiektywno-przyrodniczego w subiektywno-psychologiczny, kiedy pod wpływem silnej pobudki wewnętrznej zatracą kontakt ze wspólnotą rodzinną oraz większymi społecznościami rówieśników, a wskutek braku przygotowania i wyrobienia nie znajduje odpowiedniego stanowiska i zrozumienia w społeczeństwie dorosłych, o co zresztą mało się ubiega, zaczyna zastanawiać się nad własnymi właściwościami usposobienia, różniącymi je od innych indywidualności, odkrywa powoli własną jaźń. W tym okresie osamotnienia i autorefleksyjności przy jednoczesnym braku zrozumienia samego siebie i innych, jednostka szuka pomocy u przyjaciela i przedstawia mu swoją mękę bezradności, aby tem łatwiej pokonać trudności, złączone z uporządkowaniem własnego życia wewnętrznego. Dlatego rola przyjaźni w tym czasie jest bardzo ważna, jest nieodzowną potrzebą, podyktowaną siłami normalnego rozwoju. Jednostka, wchodząca w okres dojrzewania — jak zauważa Ch. Bühler — zwraca się z pełnym zaufaniem i dzieciinną szczerością do swojego przyjaciela, od którego oczekuje niekłamaną wzajemności i dopełnienia.

Dokonanie trafnego wyboru przyjaciela zależy w wielkiej mierze od wyrobienia zdolności wartościowania, która opiera się na porównywaniu wyników samooceny z oceną upatrzzonego kandydata. To zaś dokonywane jest na podstawie samoobserwacji i samokrytycyzmu, a w dodatku wymaga rzeczowej obserwacji oraz obiektywnego rozpatrzenia właściwości indywidualno-osobowościowych drugiej jednostki.

Biorąc pod uwagę, że zatówno potrzeba wewnętrzna posiadania przyjaciela jak i intensywny rozwój zdolności, zmierzających do realizacji tej potrzeby, zjawiają się dopiero w okresie dojrzewania, dochodzimy do wniosku, że trudno mówić o zespołach przyjacielskich w poprzednich fazach rozwoju. I rzeczywiście, tak jest pod wieloma względami. Jeżeli uwzględnimy, że początek prze-

¹⁾ Monroe W. S. — Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder. Sammlung v. Abhandlg. a. d. Gebiet d. päd. Psych. u. Physiologie. Patrz III, 2. Berlin. 1899. Str. 17.

²⁾ Bühler Ch. — op. cit., str. 155 i nast.

³⁾ Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. 1926. Str. 98.

⁴⁾ Hetzer H. — Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena. 1926. Str. 23.

łomu przypada przeciętnie na rok 13 — 14, należy stwierdzić, że pierwsze zespoły przyjacielskie we właściwym znaczeniu tego wyrazu pojawiają się na terenie szkoły dopiero w klasie 6-tej, a przedewszystkiem w klasie 7-mej. Mimo to możemy mówić o zespołach przyjacielskich również w wieku wcześniejszym. Są bowiem pewne dane, które przemawiają za istnieniem tego rodzaju zespołów w okresach dzieciństwa. Potrzeba przyjaciela łączy się ściśle ze zjawiskiem pokwitania, którego okres początkowy najczęściej pokrywa się z dojrzewaniem płciowym i psychicznym, choć niezawsze tak bywa. Normalnie dzieje się w ten sposób, że pod wpływem działania t. zw. gruczołów dokrewnych i wydzielanych przez nie hormonów organizm dojrzewa do funkcji rozrodczej. Równocześnie instynkt płciowy zdradza swe istnienie pewnymi poczuciami i pragnieniami, czyli objawami psychicznej płciowej dojrzałości. Hormon — jak twierdzą psychologowie 1) — dostaje się do mózgu i dokonuje jego „seksualizacji”, t. zn. uczula go na pewne specyficzne podniety zewnętrzne, które przedtem pozostawały bez reakcji i zarazem wytwarza w nim tendencję do poszukiwania takich bodźców w otoczeniu. W związku z tem pojawia się ciekawość płciowa. Przyczyną tych przemian fizycznych i psychicznych jest zatem instynkt płciowy, który właśnie w tym czasie zaczyna działać. Trzeba jednak zdać sobie sprawę z tego, że brak symptomów działania instynktu nie świadczy wcale o nieistnieniu tego instynktu; przeciwnie, istnienie jego łączy się nierozzerwalnie z istnieniem życia dziecka. Biorąc pod uwagę, że rozwój niektórych dyspozycji przebiega przez cztery okresy, a mianowicie: stan latencji, pączkowanie, właściwe dojrzewanie i ustalenie 2), należy objawy działania instynktu płciowego zakwalifikować do trzeciej fazy wrodzonej dyspozycji. Trudno ustalić granicę między stanem latencji a pączkowaniem, ale w każdym razie pewne jest, że przed właściwym dojrzewaniem był etap pączkowania, przypadający na lata wcześniejsze, oraz stan latencji, poprzedzający pączkowanie.

W okresie przygotowawczym, kiedy dyspozycja znajduje się w stanie latencji i pączkowania, kiedy jej energia potencjalna nie osiągnęła dostatecznego napięcia, aby mogła zamienić się na energję funkcjonalną, kiedy jej działanie ogranicza się do sfery podświadomości, wtedy oczywiście objawy działającej dyspozycji są mgliste i krótkotrwałe. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że zespoły przyjacielskie w okresie przygotowawczym, t. j. w wieku przedszkolnym i w głównej mierze również w latach szkolnych, pojawiają się w formie zaczątkowej i fragmentarycznej. Ze względu na swoisty charakter, który wtedy posiadają, oraz rolę, którą spełniają, możnaby je nazwać *przywotowawczemi zespołami przyjacielskimi*. Mechanizm wewnętrzny tych zespołów ulega ustawicznym zmianom, zależnie od faz rozwojowych dziecka. Mimo to odnajdujemy w nich cechy, właściwe „rzeczywistym” zespołom przyjacielskim. Cechy te występują w formie mniej lub więcej zmodyfikowanej. W pewnej mierze możnaby tu zastosować zasadę, że *wyrazistość i swoistość właściwości zespołów przyjacielskich*, zarówno pod względem formy jak i treści, *w z r a-*

1) Kuchta J. — Rozwój psychiczny młodzieży, a praca szkolna. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1933. Str. 49 i nast.

2) Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 31 i nast.

sta w miarę zbliżenia się do okresu dojrzwania. Jest to zasada, która dla orientacji ogólnej oddaje wielkie przysługi. Należy tylko pamiętać, że odchylenia od normy i wyjątki są tak różnorodne i niejednokrotnie tak daleko odbiegające od zasady, że stwarzają najróżniejsze sytuacje, które utrudniają obserwację, a przede wszystkim interpretację tych zjawisk. Dzieje się to pod wpływem charakterystycznych cech samej jednostki, oraz naskutek najrozmaitszych współczynników, ukształtowanych przez świat pozaindywidualny.

C. d. n.

Rudolf Narloch

PRZYCZYNY ZANIEDBYWANIA SIĘ MŁODZIEŻY W OBOWIĄZKACH SZKOLNYCH

(DOKOŃCZENIE)

Ciekawe jest, czy i dziewczęta grzeszą lenistwem z powodu znajomości, flirtów czy też „uczucie miłości” do chłopców? Niewątpliwie tak, tylko odsetek ten jest już u nich znacznie mniejszy, bo wynosi zaledwie 15%. Poza to dziewczęta są lojalniejsze, nie zwalają winy na chłopców, zarzucając im „okradanie czasu” oraz „odrywanie z wyznaczonej drogi życia swoim zachowaniem się”. Przytaczamy kilka wypowiedzi:

- 1) „Jeśli czasem popadam w lenistwo, to tylko dlatego, że lubię chodzić na spotkanie z chłopcami (16 l. ż.)”.
- 2) „...Przyczyną mego lenistwa, w jakie popadam co pewien czas, są także i uczucia miłości; mam narzeczonego, bardzo miłego studenta medycyny. Na myśl, że przyjdzie do nas, z uciechy nie potrafię się wogóle uczyć (18 l. ż.)”.
- 3) „...Jedną z przyczyn mego lenistwa jest także nieszczęśliwa miłość (18 l. ż.)”.

Szóstą, najczęściej wskazywaną przyczyną lenistwa, są wszelkiego rodzaju ułatwienia w nauce szkolnej:

- 1) „...Pewną winę w lenistwie moim ponoszą też rodzice, że mi za dużo ufają i nie potrafią krótko trzymać (19 l. m.)”.
- 2) „Jeśli zaniedbuje się w szkole, to też dlatego, że biorę korepetycje, które mi zawsze dają rodzice, jeśli potrzebuję pomocy. Jeśli więc w szkole nie uważałem i w domu sam zadań odrobić nie potrafię, wiem, że pomoże mi korepetytor (15 l. m.)”.
- 3) „Zaniedbuje się czasem w historii. Mogę sobie na to pozwolić, bo profesor od historii bywa u nas, więc nie wypadłoby mu dać stopień zły, gdybym czegoś nie umiał (16 l. m.)”.
- 4) „W lekcjach zaniedbuje się dość często, bo mam stałą pomoc u jednej z nauczycielek, u której biorę lekcje. Ona też broni mnie u innych pań, abym nie otrzymała złego stopnia (15 l. ż.)”.

Na ostatnim miejscu stawia młodzież uprzedzenie do jakiegoś przedmiotu wzgl. uprzedzenie do „bezmysłnego” czasem wyuczania się napamięć „przeróżnych formułek”, dalej zbyt wielkie zdolności wzgl. wiarę w dobroduszość nauczyciela, a wreszcie i zbyt dużą liczebność klasy, wskutek czego uczeń, nie podlegający dostatecznej kontroli, poczyna popadać w lenistwo:

- 1) „W odrabianiu lekcji zaniedbuje się czasem z powodu lenistwa. Mam zwyczaj uczyć się zawsze wieczorem. Jeśli jakiegoś przedmiotu nie lubię tak bardzo i który mnie nu-

dzi, jak np. łacina, uczyć się jej pobieżnie, tylko tak, aby wiedzieć, o co tam chodzi (15 l. ż.)”.

2) „...Szkoda też czasu na takie bezmyślne wkuwanie. Lepiej pójść na przechadzkę, gdyż z niej mam przynajmniej korzyść dla zdrowia (17 l. ż.)”.

3) „...Jeśli zaniedbuje się czasem w obowiązkach szkolnych, to dlatego, że w ostatecznym razie liczę zawsze na swój spryt i pewne zdolności, wskutek czego niedostateczny stopień tak szybko mi nie grozi (19 l. ż.)”.

4) „...Zbytnią wiarą w moją dobrą opinię oraz zbyt wielkie zaufanie niektórych profesorów co do mojej pilności są głównymi przyczynami mego lenistwa, w które czasem popadam (16 l. ż.)”.

LENISTWO STAŁE.

Znacznie mniejszy % młodzieży grzeszy lenistwem stałym, które występuje w poszczególnych klasach wzgl. kursach prawie że równomiernie; z przedstawionych bowiem na tablicach 5 i 6-tej danych liczbowych okazało się, że w każdej klasie wzgl. kursie spotykamy pewien odsetek młodzieży, który stale stroni od jakiegokolwiek pracy i wysiłku.

Co skłania wspomnianą młodzież do takiego nieróbstwa? Podobnie jak przy lenistwie przygodnym tak i w tym wypadku wymieniane są przyczyny na j r o z m a i t s z e, które dają się sprowadzić do pięciu grup; będą niemi:

1) Zabawy, sporty i przechadzki	35%	(40%	chłopców	a	30%	dziewcząt),
2) Ospałość i nieróbstwo wogóle	20%	(35%	„	„	5%	„
3) Uprzedzenie do nauki wogóle	15%	(20%	„	„	10%	„
4) Zbyt wielkie zdolności	10%	(12%	„	„	8%	„
5) Dobrobyt i bogactwo	8%	(9%	„	„	7%	„

A zatem około 35% badanych osobników, zarówno chłopców jak i dziewcząt, którzy przyznają się do nieróbstwa w szkole, stwierdza, że głównymi przyczynami występującego u nich lenistwa stałego są zabawy, sporty oraz przechadzki; oto kilka ciekawych odpowiedzi:

1) „...Wstydzę się, ale muszę prawdę napisać, że należę już do tych, którzy zasługują na nazwę obrzydliwych leniów. Wszystko inne, tylko nie uczę się. Za to z zamilowaniem gram w karty, prefera i bridge'a. Gram z wszystkimi i prawie codziennie. Gdy nie mam do nich w domu towarzystwa, idę do kolegi i tam gram. Tak ciągnie się już od trzech lat. Naturalnie, że ani na lekarstwo nie znalazłbym takiego dnia w ciągu roku szkolnego, w którym byłbym przygotowany z wszystkich zadanych przedmiotów (20 l. m.)”.

2) „Naprzeciw domu, w którym mieszkam, jest dość wielkie boisko, na którym bawię się zawsze, gdy powracam ze szkoły. To ciągnie się już od 8 lat. Dawniej były różne, a dzisiaj piłka nożna. Dlatego porzucam odrabianie lekcji a wolę się bawić. Nie mogę powiedzieć, abym chociaż raz był przygotowany na wszystkie lekcje (14 l. m.)”.

3) „...Codziennie muszę pójść na przechadzkę i dlatego uczę się mało. Wogóle książki unikam jak ognia, bo nie lubię się uczyć. Dlatego też nazywają mnie w szkole leniem, bo trzy razy zostałam już siedzieć (17 l. ż.)”.

Coprawda z przyczynami temi spotkaliśmy się już przy omawianiu lenistwa przygodnego, ale przy tamtym typie lenistwa pojawiały się one u badanych osobników w pewnych okresach czasu wzgl. tylko wtedy, gdy nadarzała się odpowiednia ku temu okazja. Z przytoczonych zaś powyżej odpowiedzi wynika, że przyczyny te przybrać mogą u pewnych osobników „formy stałe”, i występują już niezależnie od ewent. wpływu osób drugih. Możemy nawet powiedzieć, że jednostki te dlatego stale leniuchują, że uprawiają za dużo sportu

i przechadzek, bez których niestety obyć się nie mogą. Słowa „nie mogą” należy rozumieć jednak w tym sensie, że wymaga tego od nich zbyt ruchliwa natura, która nie znosi siedzenia nad książką.

Na drugim miejscu wymienia młodzież stale występującą o s p a ł o ś ć i niechęć do jakiegokolwiek bądź wysiłku, i to nie tylko natury umysłowej, ale również i fizycznej; oto przykłady:

1) „...Uczyć mi się nie chce, a najchętniej tobym cały dzień spał. To też zamiast się uczyć, wolę pójść do kina, do kolegów lub do koleżanek. Jeśli zniosę jakąś robotę, to tylko pisanie, bo tu nie muszę się wysilać. Dlatego lepszy byłby ze mnie jakiś pisarek, niż nauczyciel (17 l. m.)”.

2) „...Lubię dużo spać i dlatego poświęcam przeważnie naukę na sen. Uczyć mi się nie chce, a skoro wezmę do ręki książkę, ogarnia mnie senność. Nie wiem, dlaczego tak wiele muszę sypiać? Jeszcze nie mogę powiedzieć, abym się raz porządnie wyspał, chociaż w wakacjach sypiam do 16 godzin. Bardzo czuję się też szczęśliwym, gdy mogę przeleżeć na tapczanie godzinę lub więcej, nie potrzebując nawet spać, ale i nic nie robić (21 l. m.)”.

3) „...Od początku chodzenia do szkoły — zawsze mnie karcono za lenistwo i mówiono: zdolny, ale leni, aż śmierdzi. I naprawdę mógłbym już dawno skończyć gimnazjum, ale z powodu chronicznego poprostu lenistwa siedzę po dwa lata w jednej klasie, a kto wie, czy zdam jeszcze maturę (20 l. m.)”.

Trzecią, najczęściej wskazywaną przyczyną, jest uprzedzenie do nauki wzgl. do zawodu nauczycielskiego, tembardziej, że wśród badanych osobników spotykamy i takich, którzy znaleźli się w seminarjum naucz. na rozkaz rodziców lub za namową innych osób, jakkolwiek nie mieli powołania do tego właśnie zawodu. Oto co piszą oni na ten temat:

1) „...Do szkoły nie robię nic, bo nie chce mi się uczyć. Ja mam zamiłowanie do radjotechniki, a matka moja chciałaby, abym był księdzem (16 l. m.)”.

2) „...Po co właśnie chodzę do gimnazjum, sam nie rozumiem. Przecież i tak nic nie uczę się i wątpię, czy je skończę. Ale rodzice moi chcą koniecznie, abym zdał maturę, a ja już od dwóch lat chcę przejść do szkoły artystycznej. Teraz już nic nie robię, aby prędzej wyostać się z tej budy, w której zmuszają mnie do greki i łaciny (18 l. m.)”.

3) „...Pod przymusem moich rodziców i namową mądrych zawsze ciotek dostałem się do seminarjum; naturalnie nauczycielem nie myślę być, bo mam zamiłowanie do ogrodnictwa (ojciec ma wielkie ogrodnictwo). Dlatego nie uczę się teraz niczego (18 l. m.)”.

Rzecz oczywista, że we wszystkich powyżej przytoczonych przypadkach ponoszą winę wyłącznie rodzice, którzy zmuszają dzieci swoje do pobierania nauk w gimnazjach wzgl. seminarjach nauczycielskich, chociaż zamiłowania ich idą w kierunku zupełnie innym.

Niemniej ciekawa jest poniższa odpowiedź, w której udowadnia uczeń, że nie warto uczyć się, albowiem po ukończeniu seminarjum i tak nie będzie mógł otrzymać stanowiska:

„Jeszcze przed rokiem byłem dosyć pracowity, ale dzisiaj nie uczę się już wogóle. Bo czy jest jakiś cel? Koledzy moi, którzy ukończyli przed pół rokiem seminarjum, są dzisiaj wszyscy bez posady. I podobno jest 15000 nauczycieli bezrobotnych. Czy pilność w takich wypadkach popłaca? Chyba nie!!! (19 l. m.)”.

Natomiast około 10% młodzieży, przynajmniej częściowo, przypisuje wadę tę specjalnym zdolnościom, na które liczy zawsze i dlatego nie uczy się:

1) „Przyczynami mego lenistwa są przedewszystkiem moje zdolności. Spuszczam się zawsze na nie i nie kuje, a nigdy mnie nie zawodzą. Właściwie dużo uczyć się nie po-

trzeba, bo wystarczy mi coś przeczytać i zrozumieć to. Ale i tego mi się nie chce, bo uważam, że do tak małej roboty nie warto się zabierać porządnie (15 l. m.)”.

2) „...Zaniedbuje się w obowiązkach szkolnych dlatego tylko, że jestem bardzo zdolną. Dawniej byłam zawsze pierwszą uczennicą w klasie. Dzisiaj nie jestem już celującą, ale niedostatecznego nie mam ani jednego. Za to nie uczę się tyle a do szkoły chodzę prawie że nieprzygotowana. I to mi też wystarczy (17 l. ż)”.

Na piątym, a zarazem ostatnim miejscu, wymieniają uczniowie wzgl. uczennice dobrobyt i bogactwa. Nie uczą się, bo są zdania, że rodzice ich są dość zamożni, aby zapewnić im przyszłość, nie mają więc potrzeby wybierać sobie zawodu:

1) „Uczyć się po co? Kto mi to każe. Przecież rodzice są aż nadto bogaci, abym miał przejmować się swą przyszłością. Czy będę miał maturę albo czy skończę uniwersytet (z tem będzie trochę krucho), tak czy owak, odziedziczę po rodzicach majątek, bo jestem jedynakiem (18 l. m.)”.

2) „...Bardzo szanuję ludzi uczonych, ale sam ogromnie nauk nie lubię. Może wpływa to z wrodzonego lenistwa, bo prawdę mówiąc, nie mogę powiedzieć, abym chociaż raz był pracowity. Żyje w dostatkach, mam wszystko, czego tylko zapragnę, ale w nauce jestem skończonym leniem. Chciałbym jednak mieć maturę, abym mógł należeć do ludzi kulturalnych (18 l. m.)”.

INNE PRZYCZYNY NIESPEŁNIANIA OBOWIĄZKÓW SZKOLNYCH.

Prócz lenistwa podaje jednak młodzież cały szereg innych jeszcze przyczyn, dla których zaniedbuje się w odrabianiu lekcji i których w żaden sposób do kategorji lenistwa zaliczyć nie można. Są to przeważnie przyczyny natury fizjologicznej czy tej socjalnej. Jaki % młodzieży wymienia te inne jeszcze przyczyny niespełniania obowiązków szkolnych 1)? Na to pytanie dają odpowiedź dane liczbowe, wyszczególnione na tablicach 7 i 8 2).

Porównyując liczby te z liczbami otrzymanymi przy stwierdzaniu lenistwa 3), spostrzegamy, że dane liczbowe, dotyczące objawów lenistwa, stoją w stosunku przeciwnym do liczb wszystkich innych przyczyn. Jeśli bowiem w miarę rozwoju lat maleją objawy lenistwa, wzrasta wzamian wpływ owych innych przyczyn, utrudniających młodzieży należyte spełnianie wszystkich obowiązków szkolnych. Jeśli bowiem w czwartej klasie gimn. zaniedbuje się z powodu lenistwa aż 56,06% chłopców, to inne przyczyny wymienia już tylko 19,40% chłopców. Zupełnie inne wyniki mamy natomiast na piątym kursie semin. naucz., na którym z powodu lenistwa zaniedbuje się tylko 21,05% chłopców, podczas gdy inne przyczyny przytacza aż 60,52% chłopców. Wynikałoby z tego, że wymagania, stawiane młodzieży klas wzgl. kursów wyższych muszą być w stosunku do klas niższych znacznie większe, albo też zachodzą inne jakieś przeszkody, które uniemożliwiają wykonywanie cięższych na niej obowiązków. I istotnie — jak się to zaraz z poniżej przytoczonych odpowiedzi okaże — ma

1) I tu należy zauważyć, że większa część młodzieży podawała zwykle kilka różnych przyczyn; tylko wyjątki ograniczyły się do podania jednej przyczyny.

2) W tych liczbach jest jednak 107 takich osobników (69 chłopców i 38 dziewcząt), którzy grzeszą też czasem w odrabianiu lekcji szkolnych lenistwem, lecz tylko lenistwem przygodnym.

3) Patrz tablice 3 i 4.

T A B L I C A 7.

Zaniedbują się w obowiązkach szkolnych z powodu innych przyczyn (prócz lenistwa):
w gimnazjach

K L A S A										Średnia			
IV		V		VI		VII		VIII		arytmet.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
19,40	20,63	25,00	25,44	27,02	28,98	35,56	39,73	39,64	40,81	28,92	31,11	27,02	28,98

T A B L I C A 8.
w seminarjach nauczycielskich

K U R S										Średnia			
I		II		III		IV		V		arytmet.		topolog.	
chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
24,74	29,72	28,75	32,59	34,21	36,76	50,68	58,20	60,52	65,21	39,78	44,45	34,21	36,76

miejsce i jedno i drugie; wśród innych bowiem przyczyn, ujętych w sześć grup, wymieniana badana młodzież następujące:

- 1) Nadmierne obciążenie nauką, nieodpowiedni plan lekcyj, zajęcia popołudniowe 60% (50% chł. a 70% dz.),
- 2) Ciężkie warunki ekonomiczne i zmniejszenia rodzinne 50% (60% „ „ 40% „),
- 3) Zbyt wielkie wymagania w szkole 20% (15% „ „ 25% „),
- 4) Samokształcenie i specjalizacja 14% (16% „ „ 12% „),
- 5) Niedorozwój umysłowy i zboczenie płciowe 12% (14% „ „ 10% „),
- 6) Niepomyślny stan zdrowia 6% (5% „ „ 7% „).

Z pośród tych więc, którzy oświadczyli, że natrafiają na przeszkody w spełnianiu obowiązków szkolnych, jest około 60% takich osobników, którzy wymieniają takie przyczyny, jak: nadmierne obciążenie nauką, nieodpowiedni plan lekcyj, obowiązkowe lekcje oraz inne zajęcia popołudniowe, które w konsekwencji prowadzić muszą do przemęczenia. Uczniowie klas wzgl. kursów niższych poruszali takiego rodzaju fakty, lecz ilościowo jest narzekań tych znacznie więcej w klasach wyższych.

Tak pisze bowiem na ten temat kilkoro badanych:

1) „...Bardzo często nie odrabiam lekcji wszystkich dlatego, że jest szalenie dużo zadane. Siedzę do pierwszej i drugiej w nocy. Po południu dają codziennie dwie godziny korepetycji, na spaceru zupełnie wychodzić nie mogę, chociaż mi to lekarz zaleca, bo jużbym sobie zupełnie rady nie dała (20 l. ż.)”.

2) „Nasz profesor fizyki, jak robi doświadczenia, to robi je przez kilka lekcji, a nie zadaje z książki niczego. Naraz zada na następną lekcję z 20 stron do kucia i z 30 czasem zadań fizycznych. Przecież tego naraz zrobić nie można z jednej lekcji na drugą (17 l. m.)”.

3) „Przyczynami nieodrabiania czasem wszystkich lekcji szkolnych jest zły ich rozkład. Są dni, na które mamy mniej zadane, ale są też dni, na które mamy tyle zadane, że niemożliwie zadania wszystkie odrobić (14 l. m.)”.

Pięciu z pośród badanych pisze natomiast, że jedną z przyczyn, dla której nie mogą czasem wykonać swych obowiązków szkolnych są „niesprawiedliwe i zbyt wielkie czasem kary”; podamy tu charakterystyczną wypowiedź ucznia, co do której nie potrzeba już chyba żadnych komentarzy.

„Przyczyna nieodrabiania przeze mnie czasem lekcji szkolnych może być np. taka, jaka zaszła przed kilku dniami. Profesor jęz. polskiego zadł za karę wszystkim 3000 słów odpisać i objaśnić każde słowo według znaczenia gramatycznego. Aby tę karę odrobić, potrzebowalem przeszło 15 godzin czasu, czyli 3 popołudnia. Przez to nie mogłem odrabiać zadań szkolnych przez 3 dni (15 l. m.)”.

Na drugim miejscu wymieniane są warunki ekonomiczne i zmartwienia rodzinne. Niekorzystne warunki mieszkania i odżywiania, udzielanie korepetycji, brak książek i t. p. pomocy naukowych, dojeżdżanie do szkoły koleją, rowerem czy nawet chodzenie pieszo, prace fizyczne w domu, zmartwienia i niesnaski rodzinne — oto przyczyny, przeszkadzające w sumiennym wykonywaniu ciężących na niej obowiązków szkolnych.

1) „...Inną przyczyną to złe mieszkanie, które mieści się w dawnej piwnicy. Jest ono bardzo ciemne i ciasne, bo tylko jeden pokój bez kuchni. Skoro się ciemno zrobi, pracować już nie mogę, bo przy lampie naftowej bolą mnie oczy, a w szkole nie wolno nam popołudniu przebywać, abym tam mógł lekcje odrobić (16 l. m.)”.

2) „...Już od 3 lat jest ojciec mój bez pracy (był zawodowym muzykiem); bieda zagląda do nas coraz więcej. Od dwóch miesięcy chodzę stale głodny, bo nie mamy już co jeść. Jestem bardzo słaby, że uczyć się już nawet nie potrafię. A tu mam niedługo zdać maturę. Nie wiem, jak to się dla mnie skończy, bo grozi nam jeszcze eksmisja z mieszkania (18 l. m.)”.

3) „Zaniedbuje się w odrabianiu lekcji dlatego, że warunki materialne rodziców moich są wprost w oplakany stan, a to wywołuje u mnie bóle głowy i zmartwienia. Udzielam też dużo korepetycji (19 l. ż.)”.

4) „Jeżeli nie odrobię czasem wszystkich lekcji, to przyczyną tego jest to, że już nie mogę. Wstaję rano o 5-tej, idę na dworzec 3 km a do L... przyjeżdżam o 7-mej rano. Siedzę prawie cały dzień tutaj, bo mam jeszcze lekcje popołudniowe. Do domu wracam o 7-mej wieczorem i wtedy jem dopiero obiad (20 l. m.)”.

Dalej wymienia młodzież zbyt wielkie wymagania, stawiane jej przez szkołę:

1) „Jakie są przyczyny nieodrabiania lekcji, na to pytanie mógłbym pisać całe arkusze. Opiszę tylko najważniejsze rzeczy, czasem wprost niemożliwe. Tak profesor robót ręcznych zadaje wykonanie czasem takiego przedmiotu, jakiego nie zrobi jeszcze uczeń stolarski, ćwicząc się już cały rok na stolarza. To też koleddy dają robić u stolarza. Kto nie ma pieniędzy na zapłacenie stolarzowi, dostaje od znieprawidzonego profesora niedostatecznie. Nienawisć, jaka wśród uczniów panuje, jest wprost nie do wysłowienia. Niemniej znieprawidzonym przez uczniów jest profesor języka polskiego przez swoje niezrozumiałe dla nas wykłady i tematy. Dostajemy od niego zupełnie niezrozumiałe i górnolotne wypracowania domowe, nad którymi siedzę czasem do późnej nocy. Przez to nie

mogę odrobić innych zadań. Dalej też lekcje przyrody. Wymagania są u nich wielkie, a objaśnień niema nic (17 l. m.)."

2) „Nie pamiętam, żebym była chociaż raz leniwą, jak tylko uczęszczałam do seminarjum. Uczę się nawet w wakacjach, aby były zadowolone ze mnie nauczycielki. A jednak na ostatniej wywiadówce miałam z psychologii ledwo dostatecznie. Nauczycielka, która uczy tego przedmiotu, ma bardzo wielkie wymagania i każdą definicję trzeba jej powiedzieć dosłownie, tak, jak jest w książce. Musimy umieć prawie że napamięć całą „Psychologię pedagogiczną Rowida”. To też uczymy się na ten przedmiot najwięcej i jeszcze bez skutku (18 l. ż.)."

Czwartą zaś, najczęściej wskazywaną przyczyną zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych — to samokształcenie oraz specjalizowanie się w jednym przedmiocie na niekorzyść innych. Mimowoli możnaby sądzić, że ma się w tym wypadku do czynienia z pewnego rodzaju lenistwem. Tak jednak objawu tego traktować nie należy, gdyż uczniowie w tym wypadku pracują, tylko że w kierunku innym niż nakazany. Wynika to z ich oświadczeń, w których tak piszą:

1) „...Zamiast odrabiania przedmiotów, z których wiem, że nie będę pytany, uczę się przede wszystkim jęz. francuskiego, dalej zajmuję się zagadnieniami religijnymi i psychologicznymi, siedząc czasem do późnej nocy (18 l. m.)."

2) „Nie odrabiam czasem wszystkich lekcji szkolnych, bo uczę się sam języków łacińskiego i francuskiego, aby po zdaniu matury seminarjalnej przystąpić do matury gimnazjalnej, która umożliwi mi wstąpienie na uniwersytet. Interesuje mnie psychologia i pedagogika, które koniecznie muszę pogłębić. Leniwym nie jestem więc nigdy, bo uczę się, tylko nie tego, czego żąda ode mnie dzisiaj szkoła (19 l. m.)."

3) „Zaniedbuję się czasem w obowiązkach szkolnych, a najwięcej jeszcze latem. Nie czynię tego z lenistwa, bo lubię uczyć się, być zawsze czynną i pracowitą, lecz ponieważ kocham przyrodę i mam własny ładnie urządzony ogródek botaniczny, siedzę w nim, szczerpie dziewczka i przeprowadzam inne interesujące badania nad roślinami i kwiatami. Studjuję też dużo książek z przyrody i zoologii. To pochłania mi wiele czasu (17 l. ż.)."

Na piątym miejscu stoją trudności, na jakie młodzież napotyka w nauce szkolnej ze względu na niedorozwój umysłowy czy też zboczenia płciowe; oto ciekawsze wyznania:

1) „Jeśli się czasem do szkoły wszystkiego nie uczę, to dlatego, że nauka przychodzi mi trudno i gdy mamy zadane bardzo dużo, nie zdążę wszystkiego przerobić. Mam słabą pamięć, myśli i daty mieszają mi się, a gdy uczę się naraz za dużo, zapominam na końcu wszystko (17 l. m.)."

2) „...Dawniej mogłam się uczyć, dzisiaj myśli ulatują mi. Dlatego muszę wiecznie powtarzać. Zdarza się, że myśli zebrać nie umiem, pamięć zawodzi mnie i wtedy zdaje mi się, że jestem już zupełnie głupia. Przyczyny tego leżą — zdaje się — w pewnym zboczeniu, w jakie popadłam od blisko roku (17 l. ż.)."

3) „Nie byłem i nie jestem leniwym nigdy. Mimo to uważają mnie profesorowie jako lenia, i sądzą, że ja dlatego nie odrabiam lekcji. Tak nie jest. Kuję, ile mogę i siedzę do do późnej nocy nad odrabianiem zadań szkolnych. Trudno przychodzi mi jednak nauka, bo mam słabą pamięć, ponieważ jestem onanistą (19 l. m.)."

Wspominając na tem miejscu o onanji, jako o jednej z przyczyn zaniedbywania się młodzieżą w obowiązkach szkolnych, zaznaczam, że z rozmowy z jednym z uczniów seminarjum naucz., dowiedziałem się, że przeszło połowa kolegów jego kursu — to onaniści. Zainterpelowany przez autora, skąd ma co do tego tak pewne dane, oświadczył, że wie o tem od nich samych. Jest to objaw niepokojący, którym należałoby się bliżej zainteresować, stwierdzić istotny stan rzeczy i podjąć akcję w celu wykorzenia zboczeń seksualnych.

Na ostatniem wreszcie miejscu wymienia młodzież zły stan zdrowia:

1) „...Zaniedbuję się w odrabianiu lekcji szkolnych, ale tylko wtedy, gdy mamy bardzo dużo zadane. Nie robię tego z lenistwa, tylko dlatego, że lekarz nie pozwala mi dużo

pracować, bo choruję na płuca. Choroba ta przejmuję mnie, i dlatego ze zmartwienia, gdy jest mi gorzej, uczyć się nie umiem (19 l. m.)".
 2) „...Nie uczę się czasem do szkoły, bo nie potrafię. Choruję na żołądek (mam mieć w nim wrzody) i gdy wezmą mnie boleści, uczyć się nie mogę (17 l. m.)”.

A teraz zwróćmy jeszcze uwagę na to, jaki % młodzieży nie natrafia wogóle na przeszkody przy wykonywaniu obowiązków szkolnych.

Na pytanie to dają nam odpowiedź dane liczbowe, wyszczególnione na tablicach 9 i 10-tej.

T A B L I C A 9.
Pracują bez przeszkód
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.
24,54	38,11	22,81	35,28	23,44	35,77	27,40	31,14	33,05	34,71	26,25	35,01	24,54	35,28

T A B L I C A 10.
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.
23,72	31,10	20,00	32,40	18,43	32,36	16,45	19,42	18,43	17,40	19,41	26,54	18,43	31,10

Odsetek osobników tych jest niewielki; w gimnazjach — jeśli chodzi o chłopców, średnia arytmetyczna wynosi 26,25%, a u dziewcząt 35,01%. Gorzej natomiast przedstawia się młodzież, uczęszczająca do seminarjów nauczycielskich, albowiem średnia arytmetyczna wynosi u chłopców 19,41%, a u dziewcząt 26,54%.

Liczby te zmuszają nas do wyszukania takich środków zaradczych, któreby zmniejszyły liczbę osobników, zaniedbujących się w obowiązkach szkolnych z powodu lenistwa czy innych przyczyn. Ale o tem będzie mowa w rozdziale ostatnim.

WSTYD I ŻAL Z POWODU ZANIEDBYWANIA SIĘ W OBOWIĄZKACH SZKOLNYCH.

Czy młodzież wstydi się swego zaniedbywania lekcyj szkolnych i czy odczuwa wskutek tego jakąś skruchę?

TABLICA 11.
Gimnazja

Zaniedbywania w obowiązkach szkolnych:	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.		
wstydą się	74,93	73,01	74,17	79,28	74,17	78,26	75,34	80,79	78,41	81,63	75,40	78,59	74,93	79,28
nie wstydą się	25,07	26,99	25,83	20,72	25,85	21,74	24,65	19,21	21,59	18,37	24,60	21,41	25,07	20,72

TABLICA 12.
Seminarja nauczycielskie

Zaniedbywania w obowiązkach szkolnych:	K U R S										Średnia			
	I		II		III		IV		V		arytm. topolog.			
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.		
wstydą się	72,16	77,02	71,25	78,87	78,94	80,88	78,08	82,08	82,89	86,95	76,66	81,16	78,08	80,88
nie wstydą się	27,84	22,98	28,75	21,15	21,06	19,12	21,92	17,92	17,11	13,05	23,34	18,84	21,92	19,12

Z odpowiedzi uczniów i uczennic na pytanie, brzmiące w ankiecie: „Czy wstydzą się tego zaniedbywania się”, wyrażonych w % na tablicach 11 i 12-tej, okazuje się, że wśród badanej młodzieży spotykamy osobników, którzy wyznają, że zaniedbywania swego wstydzą się, choć są i tacy, którzy się go nie wstydzą; tych ostatnich jest jednak znacznie mniej. Przy porównaniu zaś pod względem ilościowym odpowiedzi chłopców i dziewcząt, okazuje się, że dziewczęta są bardziej wrażliwe i wstydliwe. Jeśli bowiem według otrzymanej średniej arytmetycznej 81,16% dziewcząt, uczęszczających do seminarjów nauczycielskich, wyznaje, że wstydzi się swego zaniedbywania obowiązków szkolnych, to u chłopców odsetek ten jest mniejszy, bo wynosi 76,66%. Takie same mniej więcej różnice spotykamy również i u młodzieży gimnazjalnej. Natomiast jakościowo przedstawiają się otrzymane odpowiedzi bardzo różnorodnie; większość badanych odpowiada bardzo krótko, pisząc „tak”, wzgl. „nie”, albo „wstydzę się” i t. p. Nieznaczny tylko % dał odpowiedzi obszerniejsze. Mimo to materiał zebrany pozwala wyciągnąć pewne wnioski. Najczęściej wymienianem źródłem wstydu jest ambicja i uczucie poniżenia godności osobistej. Młodzież wstydzi się swego lenistwa, bo naraziła się przez nie na nieotrzymanie promocji, zle stopnie w postępach i złą o sobie opinię, czyto u kolegów czy też u osób starszych; oto kilka charakterystycznych odpowiedzi:

- 1) „Lenistwa mego wstydzę się, bo nie otrzymałem przez nie dwa razy promocji (15 l. m.)”.
- 2) „Któżby nie wstydził się lenistwa? Wstydzę się dlatego lenistwa, że ubliża mej dumie, mej ambicji; a jednak? Lenistwo objawia się u mnie na każdym kroku, czego dowodem najjaskrawszym jest nieotrzymanie promocji do klasy następnej. Głupio było mi opuszczać dawnych kolegów. A czego to dowodem, że wstydziłem się go przed nimi, a jeszcze więcej przed sobą (19 l. m.)”.
- 3) „Wstydzę się, bo z tego zaniedbania wynika to, że dostaję stopnie niedostateczne (15 l. ż.)”.
- 4) „Wstydzę się tego zaniedbywania, bo mam sama jedna niedostatecznie z całej klasy, a koleżanki żartują ze mnie, jak mogę nie mieć zainteresowania do tego przedmiotu (18 l. ż.)”.
- 5) „Bardzo było mi przykro, gdy pewnego razu tłumaczono mi konstrukcję motocykla, przy czym także mówiono mi o dynamo-maszynie, no a ja sobie przypomniałam, że było to na lekcji, a czego niestety nie nauczyłam się; wtenczas byłabym bardzo zadowolona, gdybym mogła się popisać wiedzą. Ponieważ nie wiedziałam tego, zawstydzono mnie przy wszystkich (18 l. ż.)”.

Na drugim miejscu wymienia młodzież jako źródło wstydu względ na rodziców i nauczycieli. Oto kilka ciekawszych odpowiedzi:

- 1) „Najwięcej wstydzę się lenistwa zawsze po konferencji, bo kiedy dostanę niedostatecznie, matka ponosi za mnie wstyd i zawsze mi to później wymawia. Wolalbym się wtedy schować pod ziemię (15 l. m.)”.
- 2) „Wstydzę się po pierwsze, że byłam kiedyś lepszą uczennicą, po drugie, że przykro mi jest słuchać wymówek mamusi, a także swej wychowawczyni (19 l. ż.)”.
- 3) „Jeżeli jestem nieprzygotowana a w szkole zapytują mnie, wstydzę się swego lenistwa i nie wiem, gdzie mam się ukryć przed surowym wzrokiem nauczycielki i przed koleżankami, które mają minę uśmiechniętą i cieszą się, że nie są pytane (15 l. ż.)”.

Są wreszcie i tacy uczniowie, którzy dlatego wstydzą się swego lenistwa, że uważają je za wadę, przynoszącą szkodę nie tylko im samym, ale całemu społeczeństwu.

- 1) „Wstydzę się swego zaniedbywania się a właściwie lenistwa, bo jest to obrzydliwa przywara, której nie mogę się pozbyć. Mam siostry młodsze od siebie i one uczą się

i mają zawsze świadectwa jaknajlepsze. A moje — wstyd mówić o niem. Zawstydzają mnie one swą pilnością, co mi często wymawiają rodzice (19 l. m.)”.

2) „Wstydzę się swego lenistwa, bo z takich ludzi mało ma pociechy nasze państwo. Polśce trzeba ludzi pracy — jak powiedział Marszałek Pilsudski — zdolnych do wyścigu pracy, a ja takim nie jestem (17 l. m.)”.

Wśród badanych uczniów i uczennic mamy jednak i takich, którzy nie wstydzą się wogóle swego lenistwa. Osobnicy ci nie mają wogóle ambicji, a lenistwo uważają — jak jeden z nich — za „jedyną okazję wypoczynku”:

1) „Mego lenistwa nie wstydzę się i nie daję też tego po sobie poznać. W duchu boję się tylko, aby mi ono nie wyszło na złe (15 l. m.)”.

2) „Nie wstydzę się i nie wstydzilem się lenistwa, gdyż starałem się lenistwo zatuszować i nigdy nie przyznawałem się dotychczas do niego. Zatuszowanie go zwykle udawało i udaje się nadal (18 l. m.)”.

Pięciu z pośród nich dlatego nie wstydzi się swego lenistwa, że podstawą jego jest brak zamilowania do przedmiotu; jeden z uczniów tak pisze:

„Swego lenistwa do biologji i matematyki nie wstydzę się, ponieważ nie mam do nich upodobania i nawet o tem mówię kolegom (17 l. m.)”.

Są wszescie i tacy, którzy nie odczuwają wstydu dlatego, że zaniedbują czasem swe obowiązki poprostu z konieczności; „są dni, w których — jak pisze jeden z uczniów — tyle mamy zadane, że niemożliwym jest materiał ten przerobić”; albo inne podobne zeznania:

1) „Zaniedbywania swego nie wstydzę się dlatego, że lekcji nie zaniedbuję z lenistwa, tylko naprawdę z konieczności, gdy mamy za wiele naraz zadane (15 l. z.)”.

2) „Zaniedbywania mego wcale się nie wstydzę, bo o ile możności staram się wypełniać wszystkie obowiązki, a gdy tego nie uczynię, to chyba nie z mojej winy (18 l. z.)”.

3) „Swojego zaniedbywania wcale ale to wcale, się nie wstydzę. Uważam, że programy są tak przeladowane, że gdybym chciała zawsze wszystkie lekcje odrobić, tak, jak wymagają tego od nas w szkole, musiałabym siedzieć cały dzień i całą noc czasem. Sądzę, że w końcu nie umiałabym już wogóle pracować (18 l. z.)”.

Jedna z uczennic pisze natomiast, że motywem jej lenistwa jest zachowanie jednej z nauczycielek; oto własne jej słowa:

„Dawniej wstydzilałam się swego lenistwa, lecz dzisiaj już nie. Każdy, jak może, uchyla się od obowiązku. Dam klasyczny przykład jednej z moich nauczycielek. I ona nie wstydzi się też wobec nas swego lenistwa, które polega na tem, że zamiast nas uczyć, załatwia na lekcji korespondencję i różne obrachunki osobiste, a my przesiadamy wtedy całą lekcję beczynnie. Jeśli mamy taki przykład od nauczycielki, która nie wstydzi się wobec nas dorosłych panienek takiego lenistwa, to chyba już my nie potrzebujemy się go wstydzic (18 l. z.)”.

Na drugie zaś pytanie, które miało również na celu stwierdzenie stosunku badanej młodzieży do podanych przez nią przykładów zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, a które brzmiało w ankiecie: „Czy zaniedbywaniem swoim wyrządzam komuś krzywdę”, otrzymał autor tyleż odpowiedzi, co i na pytanie poprzednie, wszyscy bowiem uczniowie, którzy pisali o wstydzie z powodu zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, odpowiadali również i na to pytanie. Wśród tych jednak, jak to wynika z danych liczbowych, wyszczególnionych na tablicach 13 i 14-tej ⁴⁾, mamy takich osobników, którzy oświadczyli,

⁴⁾ Należy zauważyć, że brano tu pod uwagę — podobnie jak w zestawieniach, wyszczególnionych na tablicach 11 i 12-tej — jedynie osobników, którzy, odpowiadając na pytanie pierwsze naszej ankiety, podali przyczyny zaniedbywania się w odrabianiu lekcji szkolnych.

T A B L I C A 15.
Gimnazja

	K R Z Y W D Ę								Ś r e d n i a					
	IV		V		VI		VII		VIII		arymnet.		topolog.	
	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.
wyrządzaią	79,24	80,95	81,31	85,79	85,88	90,64	90,41	96,68	100,00	100,00	87,36	90,81	85,88	90,64
nie wyrządzaią	20,76	19,05	18,69	14,21	14,12	9,36	9,59	5,32			12,64	9,19	14,12	9,36

T A B L I C A 14.
Seminaria nauczycielskie

	K R Z Y W D Ę										Ś r e d n i a			
	I		II		III		IV		V		arymnet.		topolog.	
	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.	chl.	dz.
wyrządzaią	78,35	81,08	83,75	84,50	85,52	89,70	90,41	95,52	98,68	100,00	87,34	90,16	85,52	89,70
nie wyrządzaią	21,65	18,92	16,25	15,50	14,48	10,30	9,59	4,48	1,32		12,66	9,84	14,48	10,30

że przez zaniedbywanie to krzywdzą bądźto siebie samych, bądź też innych, ale mamy i takich, którzy są zdania, że krzywdy nie wyrządzają nikomu, nawet i sobie samym; tych ostatnich jest jednak znacznie mniej. Przy porównaniu liczb, otrzymanych w poszczególnych klasach, okazuje się, że odsetek młodzieży, głoszącej zdanie, że zaniedbywaniem swoim krzywdy nie wyrządzają ani sobie ani osobom drugim, jest najwyższy w klasie czwartej gimn. wzgl. na kursie pierwszym semin. naucz., bo wynosi zarówno u chłopców jak i u dziewcząt około 20%. Natomiast w klasach wyższych maleje on stopniowo, a w klasie ósmej znika już zupełnie. Podobnie ma się rzecz i w seminarjach nauczycielskich. Wynika więc z tego, że im młodzież jest starsza, tembardziej jest świadoma skutków zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, i czynów swoich żałuje. Nadto należy zauważyć, że wśród osobników tych spotykamy i takich uczniów wzgl. uczennice, którzy przyznają, że lenistwem swoim wyrządzają krzywdę, a jednak nie wstydzą się tego⁵⁾. I odwrotnie: jest dziewczęciu takich (6 chłopców i 3 dziewczęta), którzy, jakkolwiek wstydzą się swego lenistwa, są jednak zdania, że nie wyrządzają niem — jak to pisze jeden z nich — „ani sobie ani też osobom innym jakiejkolwiek krzywdy (17 l. m.)”. Wszyscy inni zaś, a tych jest znaczna większość, bo około 75 — 85%, i wstydzą się swego zaniedbywania obowiązków szkolnych i zarazem odczuwają skruchę.

Pod względem jakościowym otrzymane na to pytanie odpowiedzi przedstawiają się bardzo różnorodnie; są odpowiedzi bardzo krótkie, jak: „tak, nie, wyrządzam krzywdę, nie wyrządzam krzywdy”, lecz są też odpowiedzi tak wyczerpujące, że umożliwiają nam stwierdzenie pewnych ogólnych przyczyn, dla których jedni uczniowie żałują swego zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, inni zaś nie.

Najczęściej wymienianym motywem żalu jest przykrość, jaką lenistwo wyrzadziło rodzicom i rodzeństwu, narażając ich na zmartwienia i wydatki. Oto kilka ciekawszych wypowiedzi:

- 1) „Żałuję, że lenistwem moim wyrządzam krzywdę rodzicom, którzy za mnie płacą (14 l. m.)”.
- 2) „Lenistwa, bo tak to nazwać muszę, żałuję, bo wyrządzam niem krzywdę rodzicom, gdyż przez to, że mi się nie chce samemu uczyć albo myśleć przy matematyce, dają mi rodzice korepetycje, za które muszą płacić (16 l. m.)”.
- 3) „...Jeżeli komuś wyrządzam moim zaniedbywaniem się krzywdę, to tylko chyba rodzicom. Nicraz matka płakała i płacze, jeśli robię marne postępy. Wiem, że nie mam prawa krzywdzić przez to matki, bo żyję w dostatkach i jestem zdolny do wszelkiej pracy. Dlatego żałuję za moje grzechy (16 l. m.)”.
- 4) „Zaniedbywaniem moim wyrządzam krzywdę rodzicom. Oni chcieliby ze mnie zrobić człowieka, a ja nie zdaję sobie często z tego sprawy, leniuchuję i odbieram im radość i zadowolenie (16 l. m.)”.

Inni znowu piszą, że przez swoje lenistwo wyrządzili krzywdę nauczycielom, bo nie ucząc się, utrudniali im prowadzenie zajęć szkolnych:

- 1) „...Lenistwem swoim wyrządzam najwięcej krzywdy moim profesorom, którzy męczą się czasem na lekcji, wyjaśniają, pocą się, a ja nie uważam, tylko zajmuję się czemś innym (17 l. m.)”.
- 2) „...Wyrządzam ją także profesorom, bo nie uważam czasem na lekcji i nie potrafię

⁵⁾ Por. tablice 11 i 12-tą z tablicami 13 i 14-tą.

tego później w domu sam zrobić. Gniewam ich przez to, bo muszą mi to jeszcze raz powtarzać, bo ja mówię im, że nie zrozumiałem (14 l. m.)".

3) „Zaniedbywaniem swoich obowiązków wyrządzam krzywdę nie tylko sobie, lecz i osobie wykładającej dany przedmiot; gdy ma więcej takich, jak ja, nie może prowadzić lekcji według programu (16 l. ż.)”.

Następnym z kolei motywem żalu są wyrzuty sumienia, jakich młodzież doznaje z powodu wyrządzenia krzywdy swoim kolegom i koleżankom, dając im zły przykład przez swoje lenistwo; tak pisze o tem dwóch uczniów:

1) „...Najwięcej krzywdy wyrządzam kolegom, bo jeśli nie uczę się, daję im zły przykład i demoralizuję ich (18 l. m.)”.

2) „...Lenistwem swoim wyrządzam krzywdę wreszcie i kolegom, bo jako prawie że najstarszy z całego kursu czwartego daję im bardzo zły przykład (21 l. m.)”.

Jedna z uczennic pisze natomiast, że przez zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych wyrządza krzywdę swoim koleżankom, bo nie może pomóc im w razie potrzeby:

„O tak! Jeśli nie nauczę się przedmiotu, jest marnie. Przedewszystkiem nie mogę w potrzebie podpowiedzieć koleżankom. Wynikają z tego najgorsze nieporozumienia. Oprócz straty materialnej (to jest złej noty) jest i strata moralna, klótnie, wośnie i swary (17 l. ż.)”.

Są również i tacy, którzy przyznają, że przez zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych wyrządzają krzywdę nie tylko rodzicom i nauczycielom, ale zarazem i całemu społeczeństwu:

1) „Zaniedbywaniem swoim wyrządzam krzywdę nie tylko rodzicom i profesorom, ale również i społeczeństwu, które dba o nasze wychowanie i wykształcenie (17 l. ż.)”.

2) „Czuję, że zaniedbywaniem swoim wyrządzam przedewszystkiem krzywdę państwu i dlatego wstydzę się i żałuję tego, bo nie ucząc się, będę nieużyteczną i szkodliwą dla swego państwa (17 l. ż.)”.

3) „Swojem zaniedbywaniem wyrządzam krzywdę nie tylko rodzicom, którzy ciężko na mnie pracują, ale również i państwu, bo chodzę przecież do szkół, przez nie utrzymywanych (18 l. m.)”.

Wśród uczniów i uczennic klas wyższych spotykamy wreszcie i takie jednostki, które dlatego żałują swego zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych, albowiem szkodzą przez to przedewszystkiem sobie samym. Przyznają otwarcie, że źle postępują, bo nie uczą się przecież dla nikogo innego, jak tylko dla własnych celów i korzyści:

1) „...Mojem lenistwem wyrządzam krzywdę sobie samemu, bo dla nikogo więcej nie pracuję, tylko dla siebie, a jeśli jestem dla siebie leniwym, to tylko sobie wyrządzam krzywdę (18 l. m.)”.

3) „Zaniedbywaniem swoim wyrządzam krzywdę samej sobie, bo jak mówi przysłowie „im dalej w las tem więcej drzew”, a więc gdy raz się czegoś nie nauczę, będzie mi trudniej później (16 l. ż.)”.

3) „...Sądzę, że wyrządzam największą krzywdę sobie, bo gdy np. dostanę niedostatecznie, to odczuwam niemożliwe wyrzuty, że mogłem nauczyć się, a jednak tego nie zrobiłem (18 l. m.)”.

A teraz kilka słów co do odpowiedzi tych uczniów i uczennic, którzy są zdania, że lenistwem swoim nie wyrządzają krzywdy nikomu. Osobników takich — jak to już uprzednio wykazał autor — jest jednak niewiele, a zeznania ich, w porównaniu do poprzednich, są bardzo krótkie. Zaledwie kilkunastu dało odpowiedzi obszerniejsze, zaopatrując je w pewne dodatkowe wyjaśnienia; reszta, t. j. około 90%, ograniczyła się natomiast do takich odpowiedzi.

jak „nie, nie wyrządzam, nie żałuję, absolutnie nie”, i t. d. Jakże są przyczyny, dla których odpowiadający nie żałują swego lenistwa w odrabianiu lekcji szkolnych? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w poniżej przytoczonych zeznaniach:

- 1) „Zaniedbywaniem swoim a właściwie lenistwem nie wyrządzam krzywdy nikomu. Przeciwnie, ponieważ uchodzę w matematyce za najpilniejszą i najlepszą uczennicę, więc o ile ja nie zrobię zadań domowych, i oklamie profesora, że nie potrafiłam ich zrobić, wtedy udzie to całej klasie i zadania te przerabiamy w klasie (17 l. ż.)”.
- 2) „...Nie żałuję też nigdy tego, że czasem poleniuchuję sobie, bo przekonałem się, że mimo to gorszego stopnia nie otrzymam (18 l. m.)”.
- 3) „Czy zaniedbywaniem swoim wyrządzam komuś krzywdę? — Broń Boże — nikomu nie wyrządzam krzywdy, bo chociaż jestem leniwy, mam zawsze z wszystkiego stopnie przynajmniej dostateczne. Dlatego nie wstydzę się i nie żałuję lenistwa, bo to mi na złe nie wychodzi (17 l. m.)”.

Z innego nieco punktu widzenia traktuje kwestję wyrządzania krzywdy z powodu zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych jeden z uczniów klasy ósmej, który tak pisze:

„Chociaż czasem zaniedbuję się w odrabianiu lekcji szkolnych, to jednak krzywdy tem nikomu nie wyrządzam, z tego względu, że książek prawie że nie mam⁶⁾ i uczę się przede wszystkim z wykładów. Podręczników zatem mało używam i nie przeszkadzam kolegom przez pożyczanie ich od nich. Koleżankom także nie zabieram czasu przez chodzenie na rendez-vous, gdyż nie czuję do nich żadnego pociągu, t. zn., że afekta moje są skierowane w inną stronę (18 l. m.)”.

ZAKOŃCZENIE.

Otrzymane dane wykazały, że tych, którym warunki układają się tak pomyślnie, że nie potrzebują uskarżać się na jakiegokolwiek przeszkody w spełnianiu obowiązków szkolnych, jest niewiele. W gimnazjach bowiem męskich, średnia arytm. wynosi 26,25%, w żeńskich — 35,01%; znacznie jeszcze gorzej jest w seminarjach nauczyc., gdzie odsetek ten wynosi u chłopców 19,41%, a u dziewcząt 26,54%. Liczby te nasuwają pytanie, co należałoby uczynić i jak postępować, by usunąć szerszenie się zarówno lenistwa jak innych przyczyn zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych.

Jakkolwiek usunięcie ich — jak to słusznie zauważa Unklanowicz — „nie należy bynajmniej do zadań łatwych, bo w sumie ogólnej wszystkie te przyczyny składają się na całokształt współczesnego życia społecznego, i jakkolwiek nie można się łudzić, że najusilniejsza nawet praca jednego pokolenia zdoła wypełnić te wszystkie chwasty, które tak bujnie zarosły niwę, to jednak nic nie upoważnia nas do twierdzenia, że praca ta nie da odpowiednich rezultatów. Stanowczo musimy przeciwstawić się powszechnie panującemu pogładowi, że nic nie zdoła uczynić wszystkich ludzi pracowitymi, i — jeśli idzie o lenistwo — zupełne wykorzenienie, a chociażby zmniejszenie go do minimum — to utopja⁷⁾”. Bo jeśli np. każda zdobycz cywilizacyjna dnia dzisiejszego — jak to trafnie zauważył jeden z głośnych myślicieli francuskich — wczoraj była utopją, a dziś jest faktem dokonanym, to któż stwierdzić może, że to lub inne

⁶⁾ Należy zauważyć, że jest to uczeń zupełnie biedny.

⁷⁾ Unklanowicz, Józef — Lenistwo, str. 54.

⁸⁾ Richet Karol — Wojna i pokój.

pragnienie myślicieli jest i pozostanie niespełnione? ⁸⁾). Potrzeba tylko dobrej woli i pełnej świadomości obowiązków wychowawczych, a cel osiągniemy. Zanim przystąpią jednak i dom i szkoła do wykorzeniania lenistwa i usuwania przyczyn zaniedbywania się młodzieży w obowiązkach szkolnych, powinny wpięrow poddać gruntownej rewizji swoje własne postępowanie, i zastanowić się nad tem, czy wymagania i stosowane przez nich zabiegi pedagogiczno-dydaktyczne odpowiadają wogóle tym warunkom, jakie stawia dzisiejsza psychologia i pedagogika.

Niestety, ile skarg i żalów pod adresem obu tych czynników widzieliśmy w cytowanych przez autora odpowiedziach, w których niejednokrotnie badani przypisują zaniedbywanie obowiązków szkolnych takim przyczynom jak: nietakt rodziców i nauczycieli, niesprawiedliwe ocenianie wykonanych prac, niemethodyczne prowadzenie lekcji, dobroduszość nauczycieli, czy wreszcie ułatwienie wzgl. zbyt wielkie wymagania, jakie stawia szkoła. Usunięcie tych przyczyn nie przedstawia chyba jakiejś nadzwyczajnej trudności.

Jakimi środkami zaradczeni dysponują dom i szkoła, by przeciwdziałać tym zbyt częstym objawom lenistwa? Aby znaleźć na to odpowiedź, musimy raz jeszcze powrócić do wszystkich tych przeszkód, które wymieniła badana młodzież.

Najczęściej wymieniana przyczyna lenistwa przygodnego i stałego, jak wiemy, to wszelkiego rodzaju p r z y e m n o ś c i i r o z r y w k i, jak: zabawy, kina, teatry, gry towarzyskie, czytanie bezwartościowej literatury erotycznej i kryminalnej, a wreszcie i sporty. Nie odmawiamy naszej młodzieży szkolnej prawa korzystania z tych przyjemności i rozrywek kulturalnych, z jakich korzysta społeczeństwo starsze, ale zdaje się, że nie miniemy się z prawdą, jeśli przytoczymy słowa, jakie wyczytał autor w jednym z artykułów prasy codziennej, że „dzisiejsza młodzież jest rozbawiona i rozsportowana”. Mamy zakłady, które są pod tym względem dość umiarkowane, lecz są i takie szkoły, które rozrywek tych dostarczają młodzieży ponad miarę. Liczne zabawy taneczne, urządzone przez różne organizacje szkolne wzgl. komitety rodzicielskie ⁹⁾, wymagające nieraz znacznych przygotowań, odrywają młodzież od codziennych zajęć szkolnych, skierowując zainteresowania jej w kierunku mniej pożądanym. Niewątpliwie, że zabawy takie mają swoje momenty wychowawcze, lecz z drugiej strony, na skutek zawiązywanych znajomości z płcią drugą, stwarzają podatny grunt dla wszelkich flirtów i „miłostek”, przeszkadzających — jak to sama młodzież przyznaje — w sumiennem spełnianiu obowiązków szkolnych. Niemniej poważną przeszkodą jest s p o r t. Tak zw. „ambicja sportowa”, zaspakajana kosztem innych, ważniejszych przedmiotów nauczania, doprowadza do tego, że uczeń nie pracuje, albo — jak pisze jeden z nich — uczy się „tyle, co trzeba, żeby utrzymać się w szkole”. Mimo to zaniedbywania te uchodzą im, bo — jak pisze znowu uczennica — „nauczycielki lubią mnie, bo przynoszę szkole zwycięstwa sportowe, więc lenistwo moje udaje się”. W ten więc sposób mimowoli przyczynia się szkoła do rozpowszechniania tej wady, która z biegiem czasu przybrać może „formę stałą”.
Również t e a t r y, k i n a i l e k t u r a o t r e ś c i e r o t y c z n e j

⁹⁾ Piszący zna taki zakład, w którym np. w okresie karnawału urządza się prawie co sobotę, a nawet niedzielę, jakąś zabawę taneczną.

czy kryminalnej, powodują lenistwo. Do teatrów uczęszcza młodzież naogół rzadko; gorzej jest natomiast z kinami, które w oczach jednej piątej badanej młodzieży uchodzą dziś za czynnik szkodliwy i wpływający na zaniedbywanie obowiązków szkolnych. Ten sąd młodzieży winien być dla nas pewnem ostrzeżeniem, żebyśmy sprawy tej nie traktowali zbyt lekko i jako wychowawcy czuwaliby przedewszystkiem nad tem, by młodzież na filmy nie-dozwolone istotnie nie uczęszczała; to samo dotyczy nieodpowiedniej lektury. Drugą co do częstości przyczyną lenistwa przygodnego, jest złe towarzystwo kolegów, koleżanek czy służby domowej. Z przytoczonych odpowiedzi wynikałoby, że młodzież w wielu wypadkach nie popadałaby w lenistwo, gdyby nie ulegała złym wpływom. Zawsze znajdzie się jednak w klasie taki osobnik, który leniuchuje i zaraża swem lenistwem innych. I wtedy często ktoś, kto — jak słusznie zauważa Dąbrowski — „nie był leniuchem, zadawając się z leniuchami, sam się takim staje, a przystając do ich towarzysztwa, zajmuje się tem samem co oni, a więc błahostkami, przyjemnościami życiowymi i staje się leniuchem” 10).

Trzecią zrzędu grupę przyczyn lenistwa przygodnego stanowią nie tylko nauczycieli, niesprawiedliwe ocenianie prac oraz niemetodyczne prowadzenie lekcyj.

Nauczyciel, który nie umie się odpowiednio zachować wobec ucznia, darząc go na każdym kroku wyzwiskami, a w ocenie pracy kieruje się względami osobistymi, przyczynia się tylko do wytworzenia i pogłębienia lenistwa. Podobnie i niemetodycznie prowadzone lekcje stwarza podatny grunt do lenistwa; oto co pisze na ten temat jedna z uczennic seminarjum nauczyc.

„Żąda się od nas, abyśmy prowadziły jak najwzorowsze lekcje w szkole ćwiczeń, ale jaki dają nam przykład profesorki. Oszczędzają się i nic na lekcjach nie robią. — Jak wyglądają u nas lekcje historii wychowania. Pani wchodzi na kurs, wywołuje koleżankę i każe jej przez 20 minut słowo za słowem opowiadać, ale jak z książki (Kota — Dzieje wychowania). Następnie otwieramy książki i rozpoczyna się głośnie czytanie. Bez wyjaśnień i uzupełnień. Ile przeczytaliśmy, tyle jest zadane na następną lekcję (18 l. ż.).”

Wypowiedź ta nie wymaga komentarzy.

Niemniej poważną przyczyną lenistwa są z błędne ułatwienia w nauce szkolnej, którym winni są przedewszystkiem rodzice. Oni bowiem, zamiast domagać się od syna pewnego wysiłku i pracy samodzielnej, dają mu korepetytora, który każdorazowo udziela pomocy. Uczeń zaś, licząc na nią, jest na lekcjach nieuważny i nie uczy się. Nie znaczy to jednak, byśmy odmawiali pomocy wszystkim uczniom; zasługują na nią bezwzględnie jednostki słabsze i niewdrożone jeszcze do pracy; brak bowiem takiej stałej i sumiennej opieki jako nadzoru — jak to słusznie zaznacza Dąbrowski — „może spowodować u dziecka zaniedbanie się, a od zaniedbania się jednego blisko do drugiego, do przyzwyczajenia się, do nieróbstwa, więc znowu do lenistwa. Opieka ta i pomoc nie powinna być jednak pojęta jako ułatwianie dziecku pokonania trudności, leżących w samej pracy, ale tylko jako pomoc w opanowaniu siebie” 11).

Dalej wymienia młodzież takie przyczyny zaniedbywania się w obowiązkach

10) Dąbrowski P. Z. — Młodzież szkolna o lenistwie, str. 73 i 74.

11) Dąbrowski P. Z. — op. cit. str. 74.

szkolnych, jak: zbyt wielkie wymagania, jakie stawia jej szkoła, nadmierne obciążenie nauką, nieodpowiednio rozłożony plan lekcyj oraz lekcje i zajęcia popołudniowe. Przyczyn tych nie można jednak zaliczyć do przyczyn lenistwa, bo jeśli się młodzież z powodu nich w obowiązkach szkolnych zaniedbuje — to tylko dlatego, że im bardzo często poddać nie może. Stare programy nauki, zwłaszcza dla seminarjów nauczycielskich, są tak przeładowane materiałem naukowym, że tylko z trudem można go przerobić w określonym czasie. Młodzież pracuje więc ponad siły, bo ma nieraz zajęcia przed — i popołudniowe¹²⁾, a jeszcze nieraz materiału w całości nie wyczerpuje. Pocięszającym jest jednak ten fakt, że nowe programy, które pojawiły się już w związku z dokonywaną u nas reorganizacją szkolnictwa, wprowadziły w tym kierunku dość poważne zmiany, zapobiegając na przyszłość takim niedomaganiom.

Niepomyślne warunki ekonomiczne i zły stan zdrowia. Przyczyny te wymieniła blisko połowa badanej młodzieży, a więc odsetek dość poważny. Jednostki fizycznie silniejsze i odporniejsze przezwyciężą tę twardą szkołę życia, natomiast słabsze kuleją i w konsekwencji popadają w chorobę, najczęściej gruźlicę¹³⁾. Młodzież opuszcza wprawdzie szkołę z dyplomem, ale już po kilku latach staje się niezdolną do pracy i ciężarem dla państwa. Sprawę tę powinniśmy dzisiaj — zwłaszcza w dobie kryzysu i nadmiaru ludzi z cenzusami — postawić jasno i otwarcie. Albo znajdziemy dla tej ubogiej młodzieży, która ze względu na swą pilność i zdolność zasługuje nieraz na pomoc materialną, odpowiednie stypendja i zapomogi, aby mogła kształcić się w warunkach możliwie normalnych, albo też nie dopuścimy jej wogóle do dalszych studiów, jeśli jej tego zapewnić nie możemy, a warunki materialne samej młodzieży nie pozwalają na pokrycie wydatków, związanych z dalszym kształceniem się. Słuszny poniekąd można uczynić zarzut, że przyjmując taką zasadę, przeznaczamy tem samem szkoły średnie dla warstw zamożniejszych, co nie jest zgodne z ideałami demokratycznymi. Jestem jednak zdania, że lepiej puszczać w świat mniej ludzi wykształconych, ale zdrowych. Zapobiegniemy w ten sposób nadmiarowi ludzi z cenzusami¹⁴⁾, następnie uchronimy się przed takim zarzutem, jaki doszedł do uszu autora, niestety już przed trzema laty, że „uczeń N... zmarł na gruźlicę, bo był w ciężkich warunkach materialnych, a szkoła mu nie pomogła”. O pomocy takiej ze strony szkoły nie może być oczywiście mowy, bo nie ma ona na to specjalnych funduszy¹⁵⁾; komitety rodzicielskie zaś, istniejące przy poszczególnych zakładach, napotykają znowu na coraz większe trudności, bo wpływy składek członkowskich maleją bezustannie, a potrzebujących jest coraz więcej; a przecież wśród nich są

¹²⁾ Tak jest w seminarjach nauczycielskich.

¹³⁾ Piszący miał trzy lata temu ucznia, który, walcząc przez wszystkie kursy z biedą i niedostatkiem, zdobył ostatecznie dyplom nauczycielski, ale w cztery tygodnie po maturze zmarł na gruźlicę; inny znów uczeń kursu czwartego, odbywając codziennie 14 km. drogi pieszej, przeziębził się podczas dni słotnych i zimnych i zmarł po trzymiesięcznej chorobie także na gruźlicę.

¹⁴⁾ Ilu mamy dziś bezrobotnych absolwentów gimnazjów i seminarjów naucz., o tem pisać nie trzeba.

¹⁵⁾ Przydzielane zaś od czasu do czasu fundusze stypendjalne są obecnie tak minimalne, że wystarczą dla 1 — 2 uczniów.

nawet i tacy, którym komitet daje nietylko utrzymanie w internacie, ale nawet kupuje garderobę, buty, bieliznę i t. p. Rzecz oczywista, że młodzież niezawsze otrzymuje tę pomoc, a wtedy martwi i kłopoty się z powodu tych — jak jeden z uczniów pisze — „trudności i niepowodzeń życiowych”, popadając ostatecznie w pesymizm i niechęć do nauki, a nawet do życia, co stanowi dalszą przeszkodę w spełnianiu obowiązków szkolnych.

Jeśli jednak złe warunki ekonomiczne są poważną przyczyną zaniedbywania się młodzieży w obowiązkach szkolnych, to niemniej i d o b r o b y t i b o g a c t w o — jak to słusznie zauważył Dąbrowski — a co wykazał również i autor w przeprowadzonych przez siebie badaniach, „mogą być i bywają przyczynami lenistwa, bo jednostka w dobrobycie rosnąca, zaspakajająca bez wysiłku swoje potrzeby i zachcianki, nie wdraża się do trudu, nabierając przekonania, że bez pracy i wysiłku też może żyć”¹⁶⁾. Ponieważ lenistwo z powodu tych właśnie przyczyn może przybrać formy stałe, i w konsekwencji wywołać zupełne nieróbstwo, powinniśmy wyrobić w młodzieży przekonanie, że praca jest niezbędnym składnikiem życia, a umiłowanie jej, to jedna z najpiękniejszych cnót, jakie mogą zdobyć obywatela.

Nieróbstwo ogarnia nawet jednostki, które odznaczają się w y b i t n e m i z d o l n o ś c i a m i. Można by niejednego przed tem uchronić, gdyby stawiano większe wymagania. Jakkolwiek niema u nas szkół, przeznaczonych dla wybitnie uzdolnionej młodzieży¹⁷⁾, możemy jednak złemu zaradzić przez odpowiednią organizację pracy¹⁸⁾; zależy to tylko od pomysłowości i zdolności nauczycieli i dokładnego zaznajomienia się z rozmaitemi metodami pedagogicznymi.

Ale obok uzdolnionych spotykamy w szkole średniej i n i e z d o l n y c h, albo n i e d o r o z w i n i ę t y c h p o d w z g l ę d e m u m y ś l o w y m. Trudno przypuścić, że tacy uczniowie — zwłaszcza niedorozwinięci umysłowo — trzymani są w szkole średniej. A jednak spotykamy się z tem zjawiskiem, jak to wykazano w jednym z poprzednich rozdziałów. Autor niniejszego artykułu miał również w ciągu swej praktyki kilku takich uczniów, którzy nadawali się raczej do jakiegoś rzemiosła, niż do szkoły średniej, a zwłaszcza seminarjum naucz. Uczniowie ci pozostawali przeważnie po dwa lata na każdym kursie, a do matury stawali nawet trzykrotnie i jeszcze jej czasem nie zdali. Winno to być dla szkoły przestroga, by dokładniej przypatrywała się kandydatom, zdającym egzamin wstępny do szkoły średniej, i nie ograniczała się do stwierdzenia posiadanych wiadomości, ale nadto zbadala gruntownie zdolności, inteligencję i t. d. Wyłania się więc potrzeba przeprowadzenia specjalnych badań psychologicznych, o których znaczeniu i wartości już niejeden współczesny psycholog pisał, a których dotąd jeszcze należy nie stosowano. Większość nauczycieli odnosi się do nich z wielką nieufnością,

16) Dąbrowski P. Z. — op. cit. str. 74.

17) Autorowi jest znany jeden tylko zakład dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, a mianowicie Prywatne Gimnazjum fundacji Sułkowskich w Rydzynie, powiat rawicki (województwo poznańskie).

18) Jak np. system daltoński lub metoda projektów. Bliższe dane w książkach: Parkhurst Helen — Wyznaczanie według planu daltońskiego — Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1928. Stevenson John — Metoda projektów w nauczaniu — Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1930.

a nawet sprzeciwia się im, uważając psychologię za naukę, „mało przydatną praktycznie”. A przecież przeprowadzenie badań psychologicznych uchroni szkołę średnią przed przyjęciem uczniów nienadających się do niej, a rodzicom zaoszczędzi znacznych i bezowocnych wydatków. Słuszne mają nieraz rodzice pretensje do szkoły, że trzymała syna przez kilkanaście lat, a w końcu odmówiła mu dyplomu.

Niepożądanem jest także przyjmowanie do szkoły chorych fizycznie, chociaż pod tym względem przedsięwzięto już odpowiednie kroki. W pewnym z tem związku pozostają wszelkie zboczenia płciowe, a zwłaszcza rozpowszechniony wśród młodzieży onanizm, który, uprawiany nadmiernie, wywołuje ogólną dezorganizację psychiczną i neurastenję, w dalszej zaś konsekwencji pesymizm, zniechęcenie i brak zaufania we własne siły, co młodzież wymieniła także wśród przyczyn zaniedbywania się w obowiązkach szkolnych.

Cały ciężar odpowiedzialności spada znowu na wychowawców — zarówno rodziców jak i nauczycieli — obowiązkiem ich jest uświadomić młodzieży o szkodliwych następstwach tego nałogu oraz przyczynić się do wyrobienia hartu duszy i ciała.

Marjan Miłula.

SPRAWOZDANIA

Z KSIĄŻEK.

Alfred Adler. — Znajomość człowieka. Charakter. — Pol. Tow. Przyjaciół Książki. Warszawa, str. 288, cena zł. 8.

Klinika psychiatryczna, czy neurologiczna stwarza wyjątkowo korzystne warunki dla badań nad charakterem. Lekarz ma przed oczami charaktery w postaci karykaturalnej, albo zniekształconej, o mocno podkreślonych pewnych rysach, które uszłyby jego uwagi u osoby normalnej. Wszelkie mechanizmy psychiczne występują tutaj jaskrawiej i wyraziściej. A przytem dla lekarza jest niejako rzeczą pierwszej potrzeby poznanie psychiki chorego, ponieważ od tego zależą wyniki jego pracy. Tym czynnikiem mamy do zawdzięczenia bujny rozwój nauki o charakterze na terenie psychiatrii i neurologji. Na tem podłożu wyrosła też Adlera nauka o charakterze.

Książka Adlera, jak już w tytule uwidoczniło, składa się z dwóch części. W pierwszej wskazuje autor na swoistą strukturę duszy ludzkiej, na prawa, które rządzą postępowaniem człowieka i wpływają na jego spostrzeganie, uwagę, fantazję i życie uczuciowe. W drugiej zajmuje się specjalnie charakterem. Według Adlera całe życie psychiczne człowieka należy ujmować, jako skierowane do określonego celu. Ten cel nie jest ogólnie ustalony, lecz zależny od danej jednostki. Wszystko, co człowiek myśli, czuje, a nawet śni, jest uwarunkowane celem, który mu przyświeca. Wszystkie jego gesty, wypowiedzi, działania, pośrednio zmierzają do osiągnięcia tego celu. Proces kształtowania się ideału, czy celu, ku któremu człowiek dąży, odbywa się bardzo wcześnie. Już w drugim roku życia dziecko zaczyna odczuwać własną słabość, bezradność i zależność od otoczenia. Zaczyna przeżywać poczucie upośledzenia w stosunku do górującego nad nim dorosłego. Równocześnie jednak budzi się w nim chęć

skompensowania odczuwanego braku, dorównania, wreszcie zdobycia przewagi nad otoczeniem. Dziecko w tym okresie chętnie gra rolę dorosłego, jest wtedy żołnierzem, konduktorem, ojcem lub matką. Tworzy sobie ideał, według którego orientuje swoje działanie i myślenie. To nastawienie na określony ideał sprawia, że z pośród tysięcy codziennych rzeczy, ludzi, przeżyć, dziecko jedne zatrzymuje i przyswaja, inne odrzuca. W pierwszych latach ideałem jest ojciec lub matka, zależnie od tego, kto w domu króluje. Wszystkie doświadczenia, które czyni dziecko w tym okresie, przyczyniają się do wyboru ideału. Jeżeli matka jest słaba i ojciec ustępuje jej we wszystkim, dziecko gotowe sobie ze słabości matki uczynić ideał i po tej linii dążyć do mocy. Widzimy więc, że nie należy rozumieć dążenia do mocy wyłącznie, jako chęci dominowania nad otoczeniem.

Poczucie upośledzenia jest więc czynnikiem, który wymusza wytknięcie celu życiowego i pomaga w ukształtowaniu go. Ten cel kieruje spostrzeganiem, kształtuje wyobrażenia i życie uczuciowe. U niektórych dzieci poczucie małej wartości własnej jest wzmoczone i trwa dłużej. To będą dzieci upośledzone przez naturę, albo niewłaściwie traktowane przez otoczenie. Więc ułomne, lub takie, od których się zbyt wiele wymaga, wyśmiewa, nie traktuje dość poważnie. U tych dążenie do władzy będzie też spotęgowane nadmiernie. Zakłócają życie innym i zmuszają otoczenie do obrony. Te dzieci będą mniej podatne na wpływy wychowawcze, ponieważ czują się gnębione przez otoczenie.

Jednocześnie z dążeniem do mocy budzą się w dziecku uczucia społeczne. Miłość dziecka do matki, czy piastunki, to początek tych uczuć. Do zadań wychowawcy należy kształtowanie drzemiących w każdym dziecku uczuć społecznych, ażeby nie zostały one zagłuszone przez dążenie do mocy i znaczenia.

I tak już od najwcześniejszego dzieciństwa kształtuje się kierunek rozwoju człowieka, jego styl i szablon życiowy, który, według Adlera, pozostaje niezmienny w tem co najistotniejsze, chociaż podlega różnym modyfikacjom. Dlatego też, jeżeli chcemy zrozumieć człowieka, bardzo ważnem będzie pytanie o jego przeżycia z najwcześniejszego dzieciństwa. Nie należy też oddzielnie rozpatrywać zjawisk życia duchowego, lecz we wzajemnym związku, jako skierowane do wspólnego celu.

Do wydania sądu o człowieku potrzebna nam też jest znajomość sytuacji, w jakiej wyrastał. I tutaj ważnym czynnikiem będzie to, którem dzieckiem był z kolei. Najmłodszy — jest najczęściej typem odrębnym. W rodzinie jest najmniejszy, najbardziej potrzebujący pomocy, wyrasta więc w atmosferze cieplejszej, traktowany jest pobłażliwie. Ale to drażni go to tego stopnia, że najczęściej usiłuje prześcignąć wszystkich. Najstarszy — korzysta z doskonałej pozycji dla swego rozwoju duchowego. Jeśli rozwój odbywa się normalnie, staje się strażnikiem ładu, ma poszanowanie dla wszelkiej władzy i z reguły jest trochę konserwatywny. U drugiego z rzędu dziecka dążenie do władzy i przewagi występuje ze specjalnem zabarwieniem. W jego zachowaniu i działaniu czuć bieg wyścigowy, zdyszany dąży do pierwszeństwa. W wyjątkowej sytuacji jest też dziecko jedyne. Jest ono narażone na formalne ataki wychowawcze swego otoczenia. Staje się niesamodzielne, zawsze czeka, by mu ktoś wskazał drogę, lub był podporą. W życie idzie niewyćwiczone, nieprzygotowane, w ciągłym lęku przed trudnościami.

Charakter, to, według Adlera, „duchowe nastawienie, sposób zachowania się człowieka wobec jego otoczenia, linja przewodnia, po której przebija się do celu jego pęd do zdobycia znaczenia, i uczucia społeczne”. Rysy charakteru są zewnętrznymi przejawami postępowania człowieka. Nie są wrodzone, lecz nabyte. A podobieństwo w rodzinie, czy rasie pochodzi stąd, że dziecko naśladuje swoje otoczenie.

Zależnie od kierunku rozwoju duchowego wytwarzają się odpowiednie typy charakteru. Zależnie od sposobu przeciwstawiania się trudnościom mamy: optymistów, którzy je śmiało biorą, i pesymistów. Ci łatwo tracą odwagę, mają oczy zwrócone na ciemne strony życia, są ostrożni, nieśmiali, przezorni. Dalej dzieli też Adler cechy charakteru na dwie grupy: cechy agresywne i nieagresywne. Do pierwszych zalicza: próżność, zazdrość, zawiść, skąpstwo i nienawiść. Do drugich: odosobnienie, trwożliwość, nieśmiałość.

W końcu książki podaje autor ogólne uwagi dotyczące wychowania. W nich podkreśla wady wychowania autorytatywnego, rolę matki w rozwoju uczuć społecznych, wreszcie zwraca uwagę na niezwykłą doniosłość pierwszych wrażeń dzieciństwa dla kształtowania się osobowości dziecka.

Książka Adlera zawiera wiele cennych uwag, spostrzeżeń i obserwacji, odznacza się jednak mętnością i niejasnością wykładu. Ta niejasność potęguje się jeszcze w tłumaczeniu polskiem.

D-r Henryka Weintalówna.

(*) Carleton Washburne — Przystosowanie szkoły do dziecka („System Winnetki”). Przełożył z oryginału Józef Prechner. Biblioteka dzieł pedagogicznych, rok IX, Nr. 43. Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Naucz. Polsk. Warszawa, 1934. Str. 224.

Należy już niemal do tradycji, że problem nauczania masowego i indywidualizującego budzi szczególne zainteresowanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. System Pueblo — z dawniejszych, z nowszych zaś — systemy bawarski, daltoński, nauczania pod kierunkiem, i wreszcie obchodzący nas tutaj system Winnetki — są to wszystko próby rozwiązania tego właśnie zagadnienia, zainicjowane przez pedagogów amerykańskich.

Trudności, związane z nauczaniem masowym, znane są dobrze każdemu nauczycielowi szkolnemu. Praca z całą klasą, bardzo niejednorodną zazwyczaj pod względem poziomu inteligencji, uzdolnień specjalnych i zainteresowań składających się na nią uczniów, nie pozwala uwzględniać indywidualnych właściwości i potrzeb każdego z uczniów z osobna. Nauczanie musi być przystosowane do większości klasy, którą stanowią z reguły uczniowie o zdolnościach przeciętnych, — na czym tracą oczywiście wszyscy ci, którzy odbiegają od miary przeciętnej w tym lub innym kierunku. Dla uczniów mniej zdolnych wymagania są za wysokie, a tempo pracy zbyt szybkie — co pogarsza jeszcze bardziej wyniki ich pracy; dla uczniów zaś, wyróżniających się inteligencją i zdolnościami, praca w szkole jest za łatwa, lekcje nudzą i nie zachęcają bynajmniej do niezbyt nawet wielkiego wysiłku.

Te właśnie bolączki pragnie usunąć d-r Carleton Washburne, twórca systemu Winnetki. Zaradzić złu ma indywidualizacja nauczania, przy której główny nacisk kładzie się na samodzielną pracę ucznia, odbywającą się w godzinach lekcyjnych pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty. Każdy z uczniów dostaje do

opracowania pewną ilość zadań — nie jest przytem krępowany w tempie pracy, dzięki czemu bystry i zdolny uczeń może szybciej od innych posuwać się naprzód, a najpowolniejszy nawet może uzyskać optymalne wyniki swej pracy. Przykłady takich zadań z zakresu arytmetyki, nauki czytania i pisania oraz nauk społecznych znajdzie czytelnik w rozdziałach II, IV, V, VII i VIII omawianej książki, do których odsyłamy ciekawych. Obok pewnej ilości truizmów lub pomysłów niekoniecznie szczęśliwych, można tam spotkać szereg dobrych i zajmujących rad i projektów, które nadają się do zastosowania również przy tradycyjnym trybie pracy szkolnej. Z tej chociażby racji czas, włożony w przestudjowanie tych kilku rozdziałów, nie będzie czasem zmarnowanym.

Tak pojęta indywidualizacja nie powinna jednak obejmować, zdaniem Washburna, wszystkich przedmiotów szkolnych. Jest to wprawdzie „jedyny skuteczny sposób doprowadzenia dzieci ogromnie od siebie odmiennych do wspólnego poziomu wiedzy” — ale zdobycie wiedzy to jeszcze nie wszystko. Niemniej ważnym celem wychowania jest uspołecznienie dziecka, rozwój jego impulsów twórczych, inicjatywy, zainteresowań i uzdolnień specjalnych — do tego zaś celu służą przede wszystkim „zajęcia zbiorowe i twórczość”, które są „żywością, życiodajną częścią programu” i „stanowią właściwe wychowanie”. Do zajęć tych zalicza autor dyskusje („ale prawdziwe dyskusje na tematy godne roztrząsania, a nie bezkrytyczne powtarzanie wyuczonych lekcji”), zapoznanie się ze sztukami plastycznymi, muzyką i literaturą, gry sportowe, praca w samorządzie szkolnym, przy wydawaniu pisemka szkolnego lub t. p. A oto jeden z przykładów. W kilku równoległych klasach przechodzi się historję wieków średnich. Zainteresowania dzieci w związku z tym tematem poszły w różnych kierunkach. Jedna z klas przejęła się np. postacią rozbójnika Robina Hooda, o którym była właśnie mowa, i pracuje z zapałem nad inscenizacją opowieści o nim. W innej klasie największe wrażenie wywołało opowiadanie o klasztorach średniowiecznych. Dzieci postanowiły zamienić klasę w klasztor, ze zwykłych okien zrobiły z pomocą odpowiednio poprzyczepianych deseczek okna łukowe gotyckie, wybudowały ponad drzwiami wielkie sklepione wrota, namalowały witraże do okien, uszyły brązowe habity z kapturami, w których spacerują po klasie. W innej jeszcze klasie dzieci zbudowały średniowieczną warownię, w innej znów utworzyły cechy rzemieślnicze i pracują przy różnych warsztatach i t. d., i t. d. W godzinach tych zajęć izba szkolna — jak podkreśla d-r Washburne — niebardzo przypomina tradycyjną klasę. „Taką tradycyjną klasę znamionuje standaryzacja. Natomiast izbę szkolną w godzinach zajęć zbiorowych i twórczych cechuje różnorodność, indywidualność, swoboda wypowiedzania się wraz z jednoczeniem się całej gromady w jednym nastroju i we wspólnym celu pracy. Oczywiście jest tam wolność, bo bez wolności niema tworzenia, oczywiście jest tam ruch, rozmach i brak form zastygłych, bo dzieci żyją, nie są manekinami. Nie są bezdusznymi naczyniami, do których się wlewa wiedzę, lecz mają same brać czynny udział w życiu” (str. 167).

Pośród „zajęć zbiorowych i twórczych” przewidziane są również zajęcia, wykonywane łącznie przez dzieci z różnych klas, jak np. drukarstwo, bibliotekarstwo, roboty w drzewie, praca w sklepiku szkolnym i t. p.

Dzieci obierają je sobie dowolnie, każde dziecko musi jednak obrać sobie pewną ustaloną ilość takich zajęć. Znaczenie tych zajęć dowolnych widzi autor (i na-

ogół słusznie!) w tem, że pozwalają one: „1) zaspokoić i rozwinąć specjalne upodobania i uzdolnienia dzieci; 2) wpoić tym z nich, którzy nie mają zamiłowania do nauki książkowej, poczucie powodzenia i owocnego wysiłku w dziedzinie, którą się interesują i w której mogą wykazać swoją spawność; 3) dać rozwiniętemu nad wiek, lecz niedojrzałemu społecznie dziecku wzbogacony program zajęć istotnie wartościowych; 4) zjednoczyć szkołę, usuwając przegrody między klasami, łącząc wszystkie dzieci na podłożu wspólnych zainteresowań”. W ten mniej więcej sposób przedstawiają się w najogólniejszych zarysach główne wytyczne systemu Winnetki. Usiłują one łączyć zalety nauczania indywidualizującego i nauczania masowego, a zarazem unikać ich braków. Przynajmniej częściowo czynią to, jak się zdaje, skutecznie. Pomimo więc pewnych wad i usterek (których rozważenie wymagałoby więcej miejsca, niż w szczupłych ramach recenzji) jest to bądź co bądź pewien krok naprzód w dziedzinie organizacji szkolnictwa i metod nauczania.

D. S.

Z ODCZYTU.

Prof. Kacarow. — „Nowe prądy wychowawcze w Ameryce Północnej” (sprawozdanie z odczytu wygłoszonego dnia 18.IX b. r. w Warszawie staraniem Ligi Nowego Wychowania).

Na wstępie prof. Kacarow podkreślił odmiennosc systemów wychowawczych Ameryki i Europy. Stany Zjednoczone Am. Półn. składają się wprawdzie z 48 krajów autonomicznych i pod względem oświatowym, istnieją jednak cechy wspólne systemom wychowawczym wszystkich stanów. Wychowanie uważane jest w całych St. Zjedn. za funkcję społeczną, która ma na celu zapewnienie obywatelom swobód demokratycznych i swobody indywidualnej, niezbędnej dla pełnego rozwoju jednostki. Wychowanie ma ponadto charakter dynamiczny, do czego przyczyniły się dawniejsze warunki życia narodu amerykańskiego, który przez dłuższy czas był narodem pionierów. Stąd i inne właściwości charakterystyczne szkolnictwa amerykańskiego: różnorodność i elastyczność. Zasadą naczelną jest zasada wydajności społecznej. Indywidualizacja systemu wychowania posunięta jest jak najdalej, tak, aby można było wydobyć wartości dodatnie wszystkich jednostek, nawet upośledzonych, wybitnym zaś dopomóc do najlepszego wykorzystania ich wyjątkowych zdolności. Tayloryzacja zaś wykształcenia, standaryzacja i zmechanizowanie, które cechują również szkolnictwo amerykańskie, odnoszą się tylko do strony technicznej nauczania. Charakterystyczne dla stosunków amerykańskich jest także to, że nauczanie jest prawie zupełnie w rękach kobiet, nie tylko w szkołach powszechnych i średnich, ale i na uniwersytetach. Spowodowały to między innymi i warunki gospodarcze: mężczyzna pochłonięty jest pogonią za dolarem, kobieta zaś, zwolniona z tego obowiązku, pracuje naukowo i doskonale wywiązuje się z zadań wychowawczych. Dzięki temu, mało krajów jest tak zaawansowanych w tej dziedzinie, jak Ameryka. St. Zjedn. wydają na oświatę więcej, niż wszystkie kraje europejskie razem. Powszechne zainteresowanie sprawami oświatowymi, ścisła współpraca szkoły z domem, wiara w potęgę oświaty niemal mistyczna, uczyniły z Ameryki „ziemię obiecaną” nauczania, które uważane tam jest za czwartą funkcję społeczną obok administracyjnej, wykonawczej i sądowej. Pedagogja zajmuje jedno z naczelných miejsc wśród przedmiotów wykładowych na uniwersytetach, a literatura pedagogiczna jest niezmiernie bogata.

Podstawę filozoficzną wychowania stanowi pragmatyzm. Pedagogia pozostaje w ścisłym związku z psychologią i socjologią, ma charakter naukowy i eksperymentalny. Board of Education, odpowiadające europejskim ministerstwom oświaty, oddzielne dla każdego stanu, są ośrodkami stale prowadzonych badań nad dzieckiem, a ponadto istnieje Child Study Association — stowarzyszenie kobiece, poświęcone specjalnie sprawom psychologii dziecka. Ogromną rolę w szkolnictwie odgrywa zastosowanie metod psychologicznych i testów. Dzieci są selekcionowane, przegrupowywane; dla odchylających się od normy pod względem charakteru czy umysłu, istnieje wielka ilość szkół specjalnych. Ponadto indywidualna pomoc stara się wynaleźć przyczyny nieprzystosowania dziecka do życia szkolnego i zaradzić złu. Sprawdzanie rezultatów nauczania odbywa się również zapomocą testów, co zapewnia bardziej obiektywne oceny, niż nasze egzaminy. Liczne testy mierzą nawet wiele objawów życia szkolnego. Tendencja zorganizowania życia dziecka nie ogranicza się do szkoły i domu, ale stara się przeniknąć wszędzie tam, gdzie dziecko przebywa.

Dużą rolę w szkolnictwie odgrywają szkoły prywatne, stworzone nie dla zysku, ale dla przeprowadzenia pewnych idei.

System szkolny jest następujący: 6 lat szkoły elementarnej, 3 lata szkoły średniej niższej, która jest jakby stacją obserwacyjną, gdzie bada się dzieci, ażeby dopomóc im w znalezieniu właściwej drogi, i 3 lata szkoły średniej wyższej. Istnieje tendencja do przedłużenia obowiązku szkolnego, nietylko ze względów pedagogicznych, ale i gospodarczych — dla uniknięcia konkurencji, jaką młodzież stanowi na rynku pracy zarobkowej.

Pomimo wielkiego rozmachu w nauczaniu i wielkich wkładów, 4 miliony dzieci pobiera naukę w szkołach jednoizbowych. Dla starszych dzieci tych szkół tworzą się t. zw. „consolidated schools”, do których dzieci z różnych stron są przywożone samochodami i pobierają naukę już w znacznie lepszych warunkach. Dla zapewnienia możliwości rozwoju młodzieży wiejskiej istnieją liczne kluby, dbające nietylko o wykształcenie, ale i o rozwinięcie sprawności fizycznej, podniesienie poziomu moralnego i stanu zdrowia.

Ciekawym objawem połączenia szkoły z życiem praktycznym są t. zw. „part time schools”, czyli szkoły połączone z warsztatami, gdzie dziecko uczy się i jednocześnie pracuje już zarobkowo. (Nie są to jednak szkoły zawodowe, w których zazwyczaj nauce poświęca się niewiele czasu).

Programów szkolnych nie tworzą urzędy — każde dziecko ma możliwość posiadania własnego, przez siebie obranego programu. 4, 5 przedmiotów obowiązuje, inne są dowolne. Prawo wyboru zaczyna się od klasy 7-ej, a im wyższa klasa, tem więcej przedmiotów dowolnych. Programy są znacznie skromniejsze, niż w Europie — zasada wydajności społecznej wymaga, żeby dziecko wybrało z programu tylko to, co mu w dalszym życiu będzie potrzebne. Kultura ogólna nie stoi wysoko, ceni się więcej specjalizację. To też bardzo rozwinięte jest poradnictwo zawodowe.

Na usługach szkolnictwa są przeróżne środki techniczne, jak radio, kino etc. Praca szkolna jest tak zorganizowana, że dziecko nie uczy się już wcale poza szkołą, a swój czas wolny spędza w klubach sportowych, naukowych, literackich, technicznych i in.

Odczyt swój prof. Kacarow zakończył słowami: „dawniej amerykanie od nas

uczyli się, jak wychowywać, dziś my od nich wiele możemy się nauczyć. Przewszystkiem — lepszego rozumienia potrzeb dziecka i wiary, że oświata jest jedyną siłą, zdolną przekształcić człowieka i świat".

H. P.

Z KONGRESU (Wrażenia).

VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego odbył się w Krakowie w dniach od 11 do 15 sierpnia 134 r. Członkowie czynni kongresu otrzymali, wydany przez Komitet Organizacyjny, dwutomowy zbiór streszczeń referatów, poprzedzony słowem wstępnym d-ra J. Mirskiego. Znajdujemy tam sformułowanie celu kongresu: miało nim być rozważenie „sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, ich źródeł oraz ich rozwoju przez wychowanie”. Genezy tego tematu szukać należy w pierwszym analogicznym kongresie, zwołanym w Londynie w r. 1908 z inicjatywy pedagogów angielskich, zgrupowanych dookoła osoby F. J. Gould'a, który wypowiedział wówczas słowa, jakie stały się dewizą całego ruchu: „Jedno jest tylko dziecko na świecie — a tyle metod wychowania i tyle doświadczeń! Kiedy się tę mnogość rozważa, czyż się nie czuje potrzeby jakiejś jednej, syntetycznej zasady?”.

I oto na poszukiwanie tej zasady udali się przedstawiciele wszystkich niemal narodowości świata, a co lat kilka wyznaczają sobie spotkania, aby się podzielić dorobkiem swych obserwacji, eksperymentów, przemyśleń.

Niestety, dorobek ten wydaje się niezmiernie ubogi, nieproporcjonalnie ubogi do wysiłków, jakie w zdobywie go włożono, do ufności, jaką w nim pokładają uczestnicy kongresów, do entuzjazmu wreszcie, z jakim ci ludzie dobrej niewątpliwie woli, nieraz i szczerzej pracy, a czasem nawet wielkiego umysłu, wysnuwają wnioski z podstawowych założeń kongresu.

Założenia te są proste — aż nadto — i nie nowe. Polegają one bowiem na przyjęciu, że istnieje moralność wrodzona i naturalna, jedyna i powszechna dla wszystkich ludzi niezależnie od miejsca w czasie i przestrzeni, od rasy, wyznania, ustroju społecznego i politycznego, moralność jakby zagubiona na drogach istnienia ludzkości, zatarta w konturach, zwiędnięta i zaciemniona w treści, obecna jednak w duszy każdego człowieka. Należy ją tylko rozbudzić, uświadomić i rozwinąć, aby się stała wszechświatową i panującą. Droga do tego wiodąca — to wychowanie... Młodych, oczywiście, pokoleń — oni są bowiem jedynie uznani za przyszłość nie tylko każdego z poszczególnych narodów, ale i całej ludzkości. Starszych — choć żyją, działają, myślą i czują, — skazują zgodnie na zagładę pedagogowie, socjologowie i psychologowie, nie spostrzegając, że popełniają samobójstwo.

Mniejsza o to zresztą. Stanąwszy na gruncie intencjonalistycznych kryteriów wartościowania, musimy przyznać im istotnie wzniosłe cechy światopoglądu: humanitaryzm, idealizm, uniwersalizm i optymizm. Światopogląd ten zasługuje na nazwę renesansowego — więc ostatecznie — antycznego. Bo przecież już w XVI w. Filip Melanchton usiłował (daremnie!) znaleźć wspólną podstawę dla zwaśnionych kościołów — katolickiego i protestanckiego — w systemie powszechnych prawd moralnych, zgodnych z rozumem, a jeszcze przedtem — stoicy oparli swoją etykę na przekonaniu o stałości i powszechności natury ludzkiej.

Ale brzmiały w owych założeniach i echa oświecenia. Bo czyż nie ono wysunęło koncepcję „natury”, jako źródła dobra, sprawiedliwości, prostoty i zdrowia

zarówno ciała, jak ducha? Czyż nie ono w osobie Jana Jakóba Rousseau przypisało kryzys kultury, rozkład moralny ludzkości (dwa wieki temu!) oddaleniu od owego pierwotnego źródła i w powrocie do niego widziało jedyny sposób wyzwolenia z niedoli chorób, krzywd, złości, ciemoty i nędzy? I czyż nie „Emil” miało być na imię owemu „jedynemu dziecku” świata, wiedzionemu do szczęścia przez nieomylonego — raz jeszcze — wychowawcę?

Są jednak pewne poważne różnice między metodami pracy budowniczych jutra epok minionych a dzisiejszej. W starożytności — doskonalenie się moralne uprawiał „mędrzec” w izolacji od otoczenia, zwinęty w sobie, samowystarczalny psychicznie, refleksją, jak reflektorem, sięgający w najciemniejsze zakamarki duszy wyłącznie własnej. Nie był obowiązany wspierać innych w tej pracy samowychowawczej i nie oczekiwał od nikogo pomocy. Był sam. Upadał sam i sam się wznosił na szczyty „eudajmonji” — cnotliwości i zadowolenia zarazem. Człowiek Renesansu, silną indywidualność obrawszy za ideał, miał już bardziej dotykalne, a nawet dotkliwe poczucie przynależności do środowiska. Wiedział, że jest z niem związany w sposób konieczny, „prawem natury”, prawem własnego egoizmu i potrzeb, których sam zaspokoić nie zdoła. Gdzie mógł, walczył — kiedy trzeba było, ulegał. Idea współpracy we wzajemnem wychowywaniu się, doskonaleniu moralnem, była mu jednak nieznaną. „Jednostka oświecona” wieku XVIII-go marzyła o harmonji, o szczęściu wszystkich, szczęściu „ludzkości”. Koniecznie odrzuca „ludzkość” — nie jakiejś konkretnej społeczności danego terenu i dziejowego okresu. To byłoby zbyt bliskie, powszednie, poziome, ciasne, więc postawiono sprawę pryncypjalnie. Ale jakże z „ludzkością” współdziałać? Niewidzialna, nieobecna, pozorna istota nie stawiała zadań, nie wskazywała celów, nie nasuwała na myśl innych sposobów doskonalenia duchowego, jak wyładowanie instynktów.

Dopiero kiedy badania socjologiczne postawiły konkretnie zagadnienia genezy, rozwoju i cech istotnych społeczeństwa, narodu, państwa, oraz ich znaczenia dla jednostki i ludzkości, idea współpracy międzynarodowej stała się przewodnią dla wychowawców — tem więcej, że przyjęto ją oficjalnie do programu reformy kulturalnej państw powojennych przez powołanie do życia Ligi Narodów, z której działalnością związała się instytucja Międzynarodowych Kongresów Wychowania. Stąd dwie, równoległe biegnące, linje ruchu. Jedną, o charakterze zasadniczym, to linja dociekań teoretycznych na wymieniony już temat owej wspólnej wszystkim ludziom moralności, — drugą wyznaczają doniosłe wydarzenia aktualne i koncepcje dominujące w danym okresie. Tak więc podczas gdy dwa pierwsze kongresy, w Londynie i w Hadze, usiłowały przedewszystkiem ustalić zasady całego ruchu, następny już — genewski — oprócz idei naczelnej, rozważał zagadnienia konkretne służby społecznej, jako czynnika moralnego rozwoju, oraz nauczania historii, jako drogi porozumienia między narodami. IV-ty kongres — w Rzymie — zajął się zagadnieniem rozwoju osobowości, V-ty — paryski — dyskutował kwestję „swoobody i przymusu w wychowaniu”, ostatni zaś obradował, poza posiedzeniami poświęconemi tematowi ogólnemu, w 4 sekcjach następujących: 1) moralność i praca, 2) literatura dziecięca, 3) kultura i edukacja, 4) młodzież jako czynnik porozumienia między narodami.

Wygłoszono ogółem przeszło 80 referatów. Zjechało się do Krakowa około 800 uczonych, nauczycieli, wychowawców, duchownych, społeczników i poprostu zainteresowanych z Francji, Niemiec, Indyj, Szwajcarii, Anglii, Szwecji, Czechosłowacji, Austrii, Danii, Bułgarii, Belgii, Japonii, Kanady... Ujmowano zagadnienia i te „pryncypialne” i te aktualne z punktu widzenia filozoficznego, psychologicznego, socjologicznego... Ale referaty nie podawały żadnych wyników badań naukowych, poza bardzo nielicznymi wyjątkami (w pierwszym rzędzie uczonych polskich) — zawierały raczej informacje o stanie rzeczy w danej dziedzinie i w danym kraju, (np. statystykę listów, które wymieniła młodzież różnych państw za pośrednictwem Czerwonego Krzyża, ilość bezrobotnej młodzieży w Londynie, stan koedukacji w Szwecji i t. p.), albo dezyderaty, albo ogólniki, — w których szczególnie celowali francuzi.

Oczywiście, to nie był kongres naukowy i nie treść referatów, bardzo nierównych zresztą pod względem poziomu, stanowiła jego czynnik najważniejszy — to były cztery „dni dobrej woli”, dni, których nastroj raczej interesować mógł uważnego i wrażliwego uczestnika. A nastroje były różne — w zależności od sekcji — i zmienne, zależnie od chwili, od tego, kto i jak mówił. Najsilniej dawały się odczuć falowania optymizmu i pesymizmu. Pierwszy szczególnie przepajał atmosferę sekcji „porozumienia narodów za pośrednictwem młodzieży”. Tak wiele się od niej oczekuje! Ona ma „wyciągnąć do siebie dionie i objąć się zwartym uściskiem poprzez wszelkie dzielące różnice, przestrzenie, granice”. Wrażenie otrzymuje się takie, jakby ci, co mają za zadanie wspierać duszę młodzieńczą na drogach jej rozwoju, składali właśnie w nieumiejętne, niewyrobione jeszcze ręce ciężar, który okazał się nad siły dorosłych — losy świata.

Pesymizm natomiast panował na posiedzeniu sekcji „moralność i praca”. I tu — jak wszędzie — nie słyszało się nic nowego, ani w dodatnim, ani w ujemnym sensie. Ale ten zbiorowy, zgodny ton skargi na klęskę, jaką jest bezrobocie zwłaszcza wśród młodzieży, klęskę moralną, na którą składają się poczucia nieprzydatności społecznej, niesamowystarczalności, beznadziejności wreszcie sytuacji, w której bezsilne są wszelkie wysiłki wychowawcze i z której jedno jest tylko wyjście — przez przestępstwo — ale i to prowadzi nie dalej, niż do więzienia — wyjątkowo wyraźnie przebiegał się we wszystkich referatach, dyskusjach i rozmowach na tej sekcji.

I to może właśnie stanowiło dominantę Kongresu: niepokój, smutek, gorączkowe poszukiwanie pociechy i uzasadnienia dla ufności, która wypływa z instynktu samozachowawczego, pragnienie związania się solidarnego z tymi, którzy myślą i czują podobnie. Dźwięczało w auli Jagiellońskiej Wszechnicy coś jakby „cri d'alarme”, „zew do walki przeciwko duchowi czasu, tak groźnemu dla przyszłości” — przeczł to dr. Mirski w swojej przedmowie. Nie przewidział natomiast, że o syntezie, którą Kongres zapowiadał, nie może być mowy. Zbyt rozbieżne i równoważne mniej więcej, jeśli chodzi nietylko o argumenty, ile o ilość głosów i siłę nieustępliwości, były zdania uczestników Kongresu na każdy z ogłoszonych tematów.

Kongres tego rodzaju nietylko nie jest kongresem naukowym — nie stanowi on wogóle etapu jakiegokolwiek pracy twórczej, zwłaszcza zaś pracy społecznej, która winna być świadoma i zorganizowana, jeśli ma doprowadzić do celu. Niewiadomo, czy dobrze jest, że Rada Międzynarodowa Kongresów w progra-

mie swoim zastrzegła, że nie popiera żadnych opinii, chce dać się wypowiedzieć każdemu, aby się starły z przeciwnymi.

Kto wie, czy tędy droga do doskonalenia ludzkości? Czy to najlepsza metoda przygotowywania wychowawców do kształcenia nowych pokoleń? Czy słuszne jest zrzeczenie się własnego, twardego kręgosłupa ideowego dla hipotezy mdłej, mitycznej, mało kogo już dziś pasjonującej? Piękne i słuszne były słowa prof. O. Haleckiego, wypowiedziane na inauguracyjnym posiedzeniu Kongresu: rozbrojenie moralne nie polega na pozbawieniu się broni moralnej, jakby się to na pierwszy rzut oka wydawać mogło, ale — przeciwnie — na wyrobieniu w sobie wielkiej mocy moralnej dla osiągnięcia wartości, uznanych za najwyższe.

Pominąwszy jednak wszystkie pięknie brzmiące i choćby nawet głęboko słuszne słowa, jakich ostatecznie na Kongresie nie brakło — co mógł on dać zwykłemu uczestnikowi?

Poczucie niesamotności — oto wszystko. Ale to może nie jest mało.

H. H.

III Międzynarodowa Konferencja Oświatowa.

W połowie lipca b. r. odbyła się w Genewie III Międzynarodowa Konferencja Oświatowa, w której brali udział przedstawiciele 36 państw, wydelegowani przez swoje rządy. Z większych państw świata bodaj tylko Anglja i Rosja wstrzymały się od udziału w tej Konferencji.

Porządek obrad obejmował trzy zagadnienia naczelne: 1) obowiązku szkolnego, 2) racjonalnej selekcji kandydatów na uczniów szkół średnich (zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych), 3) polityki ekonomicznej w zakresie szkolnictwa. Uchwały, powzięte w tych sprawach, sformułowano ostrożnościowo w postaci dezyderatów, nie mających charakteru obowiązującego i utrzymany przytem w tonie niezmiernie ogólnikowym.

(Ad 1) 7 lat szkoły powszechnej uważa Konferencja za minimum, poniżej którego nie powinien wykraczać okres, objęty obowiązkiem szkolnym. Przedłużenie tego okresu zaleca natomiast jako bardzo wskazane — z tem jedynie zastrzeżeniem, że w państwach, w których liczba szkół powszechnych nie jest jeszcze dostosowana do liczby dzieci w wieku szkolnym, należy troszczyć się przedewszystkiem o to, aby każde dziecko miało możliwość uczęszczania przynajmniej do 7-letniej szkoły elementarnej.

(Ad 2) Jeśli idzie o szkołę średnią — wielotypową, w przeciwieństwie do jednolitej szkoły powszechnej — dostęp do tego lub innego jej typu winien być niezależny — w myśl uchwał Konferencji — od specjalnych uzdolnień kandydata. Zaleca się więc poddawać abiturjentów szkół powszechnych badaniom psychotechnicznym i uwzględniać wyniki tych badań, obok opinji lekarza i świadectwa ukończenia szkoły powszechnej, przy przyjmowaniu do szkoły średniej.

(Ad 3) W uchwalach, dotyczących strony ekonomicznej, konferencja przestrzega przed polityką oszczędnościową w zakresie budżetów szkolnych, zwracając uwagę na to, że zarówno obniżenie poborów nauczycielskich, utrudniające odpowiedni dobór nauczycieli, jak zwłaszcza redukcja wydatków, związanych z utrzymaniem zdrowia fizycznego i moralnego dzieci, może pociągnąć za sobą nieobliczalne szkody dla życia społecznego.

O D R E D A K C J I

„Ruch Pedagogiczny” poświęcony jest, jak wiadomo, teoretycznym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania w ujęciu współczesnym. Spełnia więc poniekąd rolę informatora o najnowszych dociekaniach i koncepcjach pedagogicznych dla tych nauczycieli, którzy, oddaleni od środowisk zaopatrzonych w zasilane stale nowościami naukowymi biblioteki, mają mimo to zainteresowania bardziej ogólne niż te, które im bezpośrednio nasuwa codzienna praca w szkole i pragną — z jednej strony — poznawać przesłanki i wnioski, zawarte w rozważaniach innych pedagogów, z drugiej zaś — dzielić się z kolei szczególnie wartościowymi wynikami własnych doświadczeń i przemyśleń z ludźmi stojącymi u tego samego warsztatu pracy. Ponieważ jednak — z całego szeregu względów natury zarówno technicznej jak merytorycznej — artykuły, zawarte w czasopiśmie, nie zdołają zaspokoić wszystkich potrzeb czytelników-nauczycieli w dziedzinie samokształcenia — wchodzi bowiem te potrzeby w zakres licznych i różnorodnych nauk, które możnaby nazwać z punktu widzenia pedagoga pomocniczymi dla pedagogiki, więc w zakres socjologii, psychologii, historii kultury, etyki i innych — sądzimy, że należy podjąć wysiłek w celu zapobieżenia powstałym stąd brakom.

Zaradzić im mogą częściowo rady i wskazówki specjalistów-naukowców, udzielane tym czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”, którzyby, organizując samokształcenie indywidualne czy zespołowe, zgłosili pytania, dotyczące np. planu i metody pracy, bibliografii danego przedmiotu, oceny pewnego dzieła, myśli istotnych, zawartych w jakiejś trudno dostępnej albo w nieznanym języku pisanej książce i t. p.

Zwracamy się więc z zachętą do czytelników, aby z całym zaufaniem zwierzali się nam z trudności, które przeszkadzają im w zdobywaniu wiedzy, rozszerzaniu horyzontów umysłowych i kształtowaniu samodzielnego światopoglądu na drodze samokształcenia. Postaramy się spełnić wszystkie życzenia możliwie bez zwłoki i rzetelnie w specjalnie do tego przeznaczonym dziale naszego pisma, zatytułowanym „Samokształcenie nauczycieli”, który otwieramy niniejszem wezwaniem.

R E D A K T O R Z Y : D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI.

R E D A K C J A R E K O P I S Ó W N I E Z W R A C A



674

RADJOFONJA SZKOLNA W NIEMCZECH.

Dla uproszczenia używać będziemy skrótów: radjofonja szkolna — R. S., dwutygodnik programowy „Der Schulfunk” — D. S.

ORGANIZACJA. R. S. obejmuje dwa typy audycji: lekcyjne i pozalekcyjne. Pierwsze, nadawane w godzinach szkolnych, pozostają do wyboru wychowawców. Drugie, przeznaczone dla nauczycielstwa, rodziców, matek, dzieci, młodzieży wogóle i dziewcząt, nadawane są w godzinach pozaszkolnych, a niektóre, jak np. dla matek, również przed południem. D. S. oznacza te audycje skrótami: P. — pedagogiczna, L. — nauczycielska, E. — rodzicielska, K. — dziecięca, J. — dla młodzieży, M. — dla dziewcząt, F. — dla kobiet. Ponadto istnieją audycje mieszane: L. S. — dla nauczycieli i rodziców, E. K. — dla rodziców i dzieci, L. E. K. — dla naucz., rodziców i dzieci i t. p.

Lekcje radjowe mają godziny ustalone, przystosowane do planu lekcyjnego w całym państwie. Rozpoczynają się przeważnie o godz. 9.05, 10.10, 11.00 i trwają po 30 do 40 minut. R. S. czynna jest także w wakacje, a tylko w drugiej połowie lipca ilość audycji zmniejsza się znacznie, podobnie jak w okresie ferij Wielkanocnych i Bożego Narodzenia. Natomiast odpadają dni świąteczne. Obejmują więc te audycje okres od 1 lipca 1933 do 30 czerwca 1934, a więc pełny rok kalendarzowy, w którym dni nadawczych było 292.

W ciągu roku nadano 1644 audycji lekcyjnych, a w półroczu od 1 stycznia do 30 czerwca 1934 około 840 audycji pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży, pozatem około 150 audycji pedagogicznych, rodzicielskich i mieszanych. Najwyższa ilość audycji szkolnych w jednym dniu wynosi dziesięć, przeciętna dzienna 5 do 6.

Audycje obejmują wszystkie przedmioty nauczania od języków do robót ręcznych, śpiewu i gimnastyki. D. S. oznacza także wiek i stopień, dla którego dana audycja jest przeznaczona.

OBŚLUGA PRASOWA. D. S. ukazuje się co dwa tygodnie i kosztuje 10 fenigów, w prenumeracie kwartalnej 65 fen. Podaje zestawienie wszystkich audycji, ich terminy, krótkie objaśnienia, teksty francuskie i angielskie, słówka, piosenki z nutami, rysunki do robót ręcznych i obfite ilustracje, które można ekranować za pomocą epidiaskopu. D. S. dochodzi do rąk nauczyciela, ucznia lub innych sfer zainteresowanych, w czasie, pozwalającym na ułożenie sobie programu dwutygodniowego. D. S. nie zajmuje się innymi audycjami ani zagadnieniami poza R. S. i dzięki temu jest niezwykle przejrzysty i skoncentrowany, ale ta zwięzłość nie przeszkadza mu być wyczerpującym w objaśnieniach. Obejmuje stale 50 — 52 stron tekstu bez ogłoszeń. Dogodny format 15 X 21 cm. (pół strony normalizowanego arkusza) dostosowuje się do wymiaru książek i zeszytów szkolnych.

JEDEN DZIEŃ R. S. Dla przykładu podajemy program 25 września b. r. Dzień ten jest przeciętnym, nie wyróżnia się ani doborem, ani ilością audycji, których nadano siudem z tyłuż rozgłośni:

- | | | |
|-----------------------|----------------|--|
| 1. Kolonja | g. 10.10—10.30 | Gimnastyka dla dzieci z muzyką. |
| 5. Lipsk | 10.10—10.45 | Le chateau silencieux. |
| 3. Stuttgart | 10.10—10.35 | L'éducation de la jeunesse moderne. |
| 4. Wrocław | 10.10—10.40 | Jak Stanley znalazł Liwingstone'a. |
| 2. Monachjum | 10.10—10.35 | Niemcy znani w całym świecie: Hrabia Zeppelin. |
| 6. Königswüsterhausen | 10.10—10.50 | „Wszyscy przeciw jednemu, jeden za wszystkich”. |
| 7. Hamburg | 11.00—11.45 | „Erntekranz u. Erntetanz”. Pieśni i tańce dożynkowe. |

Jak przedstawia się obsługa informacyjna tych audycji przez D. S.? Punkt 1 i 7 nie potrzebują objaśnień. Punkt 2. Tekst francuski obejmuje 1½ strony, pozatem podaje 14 zwrotów i słówek. Punkt 3. Tekst francuski wypełnia stronę. Punkt 4. Audycja przeznaczona dla młodzieży od 13 — 18 lat; informacja 30 wierszowa. Punkt 4. Audycja od 13 lat wwyż. Informacja 25 wierszowa. Punkt 6. Słuchowisko z historii Szwecji. 24 wierszowe streszczenie i objaśnienie.

Z wycięziliśmy w Challenge'u i Zawodach balonowych. Dorównajmy teraz Niemcom i Czechom w radjofonji szkolnej! Według słów Bismarka wojnę francusko-pruską wygrał nauczyciel. Niechże i w tej szlachetnej walce zwycięży nauczyciel polski.

III Kongres Pedagogiczny

WYDAWNICTWO OBEJMUJE KOMPLETNE SPRAWOZDANIE
Z KONGRESU LWOWSKIEGO WRAZ Z REFERATAMI
I PRZEMÓWIENIAMI

T R E S C.

I.

Ogólny przebieg Kongresu. — Julian Smulikowski: Władze szkolne wobec rzeczywistości. — Jan Kolanko i Benedykt Kubski: Nauczyciel wobec rzeczywistości — Dr. Jan St. Bystron: Szkoła wobec rzeczywistości. — Aleksander Patkowski: Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa. — Henryk Ryll: Rola szkół specjalnych w ustroju szkolnictwa.

II.

H. Pohoska: Polskie tradycje w wychowaniu a rzeczywistość. — Dr. Jan Kuchta: Psychologiczne podstawy nowych programów. — Dr. Władysława Hoszowska: Gospodarcze nastawienie w programach ogólnokształcących. — Tadeusz Zyglar: Zagadnienia wychowania fizycznego w nowej szkole. — St. Usarkowa: Syntetyczne nauczanie a nowe programy. — Aleksander Litwin: Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych. — Kazimierz Staszewski: Nowe programy nauki dla 7-klas. szkoły powszechnej. — Stefan Bąkowski: Program nowego gimnazjum. — Dr. Henryk Rowid: Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli.

III.

Dr. J. Wagnerówna: Nauczanie języka polskiego w wyższych klasach szkoły powszechnej. — Kazimierz Zychal: Nauczanie łączne w oddz. III szkoły ćwiczeń. — Jan Syska: Próba dostosowania szkoły do uzdolnień działwy i do potrzeb kulturalno-gospodarczych Polski, przeprowadzona na terenie szkoły ćwiczeń Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego w Tarnowskich Górach. — Waclaw Fleury: Próba indywidualnego nauczania. — Henryk Jędrusik: Szkic organizacji pracy siedmioklasowej publicznej szkoły powszechnej im. Gabryela Narutowicza w Gnaszynie pod Częstochową. — Stanisław Bieda: Klasy dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem Liceum Krzemienieckiego. — Bronisław Chrościcki: System grupowy w wychowaniu i nauczaniu. — Wanda Steynowa: Sprawozdanie z pracy eksperymentalnej w szkole Nr. 7 im. G. Narutowicza w Wilnie w r. 1933. — Wanda Dzierzbicka: Szkoła ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem im. E. Orzeszkowej w Warszawie. — Kazimierz Marjański: Eksperyment Sjudaka. — Dr. Marjan Odrzywolski: W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych.

Dzielo zawiera 416 stron.

Cena: pojedynczego egz. zł. 5.—, przy zbiorowych zamówieniach (powyżej 3 egz.) zł. 4.—.

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO,
Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35. Konto P. K. O. Nr. 435.
