

# Ruch Pedagogiczny

---

## CO TO JEST SZKOŁA JEDNOLITA

### 1.

Zadaniem szkoły jednolitej jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa do wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom i potrzebom. Szkoła jednolita nie uznaje zasadniczego rozdziału między szkołą ludową i szkołą uprzywilejowaną, między szkołą, która się kończy ślepą ulicą, i szkołą, która wiedzie do wyższego stopnia kształcenia. Podstawową ideą szkoły jednolitej jest p r a w o j e d n o s t k i, zasada wolności i równości wszystkich obywateli, i w tym sensie idea szkoły jednolitej jest wytworem liberalizmu — rozumie się, nie dawnego, „klasycznego” liberalizmu, który ograniczał funkcje państwa do obrony swobody osobistej i własności obywateli (państwo, będące „stróżem nocnym”), lecz „nowego liberalizmu”, to jest liberalizmu demokratycznego, który rozumie zasady wolności i równości już w sensie zupełnie nowym. Podczas gdy liberalizm klasyczny rozumiał zasadę wolności i równości statycznie i mechanicznie, liberalizm demokratyczny wychodził z dynamicznego i organicznego pojmowania tych zasad. Rozumiał wolność nie jako gotową, raz na zawsze wymierzoną sferę dowolnego działania, lecz jako twórczą siłę, istniejącą potencjalnie w każdym człowieku i mogącą bądź rozwijać się bądź zanikać. Tak samo i pojęcie równości. Równość nie jest dla liberalizmu demokratycznego formalną równością wobec jednakowego dla wszystkich prawa ignorującego właściwości i swoistą sytuację, w której znajdują się konkretni ludzie. Odwrotnie, jest to równość startu, czyli równość szans (możliwości). Właśnie szkoła jednolita ma według poglądu liberalizmu demokratycznego zabezpieczyć każdej jednostce równe szanse czyli możliwości kształcenia. Nie znaczy to bynajmniej, że ma ona dać wszystkim jednakowe, jednorodne wykształcenie: wykształcenie bowiem jest produktem różnych ludzkich zdolności, zainteresowań, potrzeb.

Musimy więc podkreślić, że szkoła jednolita — to nie jest szkoła jednorodna, lecz istotnie szkoła zróżniczkowana, szkoła, która gwarantuje równe możliwości kształcenia, ale bynajmniej nie jednakową dla wszystkich treść wykształcenia. Pierwszymi, którzy to zrozumieli i potrafili ściśle sformułować, byli pedagodzy amerykańscy. W S t. Z j e d n o c z o n y c h szkoła jednolita istniała już od dawna. Ameryka nigdy nie знаła ostrego rozdziału między szkołą ludową i szkołą wyższego typu,

przeznaczoną dla mniejszości t. zw. ludzi wykształconych. Szkoła odpowiadająca tej, która w Polsce nazywa się szkołą średnią, opierała się w Ameryce bezpośrednio na szkole powszechnej. Taki stan rzeczy istniał już dawno, bodaj od samego początku wprowadzenia w St. Zjednoczonych powszechnego obowiązku szkolnego. Czteroletni kurs szkoły średniej (high school) był bezpośrednim dalszym ciągiem obowiązkowej dla wszystkich szkoły elementarnej (elementary school), która miała program nauczania obliczony na 8 lat. Szkolny system St. Zjednoczonych nie znał żadnych ślepych uliczek, tak że każdy uczeń miał możliwość bezpośredniego przeniesienia się ze szkoły elementarnej do szkoły średniej, a w dalszym ciągu i do szkoły wyższej (kolegium czy uniwersytetu).

Jednak im bardziej się realizowała w rzeczywistości zasada powszechnego nauczania, oraz im bardziej podwyższał się poziom nauczania w szkole obowiązkowej, tym ostrzej zaczęła dawać się we znaki charakterystyczna sprzeczność wewnątrz szkolnego systemu amerykańskiego. Znany pedagog *St a n l e y H a l l* potrafił w roku 1911 wyrazić ową wewnętrzną sprzeczność istniejącą w łonie tradycyjnej jednolitej szkoły amerykańskiej, przez formułę statystyczną. Skorzystawszy ze statystyki szkolnej, Stanley Hall stwierdził, że na 1000 dzieci, wstępujących do pierwszej klasy szkoły elementarnej, przeciętnie zostaje w 6-iej klasie tej samej szkoły tylko 460 uczniów, do ostatniej klasy (8-iej) dochodzi tylko 260. Z tych 260-ciu wstępuje do 1-iej klasy szkoły średniej tylko 200 uczniów i zaledwie 55-ciu kończy pełny kurs szkoły średniej. Do szkoły wyższej wstępuje tylko nieznaczna część tej liczby absolwentów szkoły średniej. Pedagogowie amerykańscy używają dla oznaczenia tego zjawiska terminu „school mortality” — „szkolna śmiertelność”<sup>1)</sup>

W ten sposób wewnątrz szkoły obowiązkowej objawia się swoisty paradoks: prawo przymusza wszystkie dzieci do uczęszczania do szkoły w ciągu 8-iu (w Ameryce) lat, ale tylko jedna czwarta dzieci dochodzi w przeciągu tego okresu do najwyższej klasy szkoły obowiązkowej i wchodzi do życia z ukończonym wykształceniem szkolnym. Ale nawet i z tego ukończonego wykształcenia w pełnej mierze korzystają tylko ci, którzy idą dalej do szkoły średniej i później do szkoły wyższej. Większość uczniów, wychodzących ze szkoły obowiązkowej bezpośrednio do życia codziennego, nie otrzymuje ze szkoły przygotowania potrzebnego dla tego życia, chociaż przymus chodzenia do szkoły usprawiedliwia się koniecznością właśnie takiego przygotowania. Formalna równość obraca się w ten sposób w rzeczywistości w jaskrawą nierówność. Tylko nieznaczna, uprzywilejowana mniejszość otrzymuje od szkoły faktycznie to, co szkoła obowiązkowa ma za zadanie dostarczyć wszystkim: mianowicie — przygotowanie do dalszej drogi życiowej, odpowiadające typowi zdolności i przyszłego zawodu ucznia. Według poglądu pedagogów amerykańskich cały problem tkwi w tym, żeby przybliżyć szkołę do życia, mianowicie przebić mur abstrakcyjnej jednakowości, wzniesionej przez dawną tradycję t. zw. „ogólnego kształcenia” iniedzy szkołą a życiem. Szkoła ma wciągnąć do swych pro-

<sup>1)</sup> Patrz piękną analizę tego zjawiska w książce: V. Příhoda „Racionalisace školstri”. Praha 1931 (niem. przekład 1935), rozdz. 2.

gramów nauczania różnaitość zawodów życia praktycznego i uwzględnić w swej pracy różnorodność psychicznych typów zdolności, tak dobrze uwidocznionych przez nowszą psychologię różniczkową. Przymuszać dzieci do chodzenia do szkoły, której olbrzymia większość uczniów nie kończy w terminie przez programy ustalonym, która zatem nie odpowiada ani typowi ich zdolności, ani potrzebom ich przyszłego zawodu — jest niedorzecznością.

Oto argumenty, którymi mniej więcej kierowali się pedagodowie amerykańscy, kiedy jeszcze przed wojną światową przystąpili do radykalnej przebudowy tradycyjnego systemu szkoły jednolitej. Najbardziej charakterystyczną cechą owej przebudowy, która po wojnie postępuje w coraz szybszym tempie, jest n o w e r o z c z ł o n k o w a n i e s z k o ł n e g o s y s t e m u. Mianowicie szkolny system, który aż dotąd składał się z dwóch stopni, rozczłonkowuje się w nowym systemie na trzy stopnie. Dawny „8+4 plan” (to jest 8 lat szkoły elementarnej, na której opierają się 4 lata szkoły średniej) jest zamieniony przez nowy „6+3+3 plan”: dwie starsze klasy dawnej szkoły elementarnej, połączone z niższą klasą dawnej szkoły średniej, tworzą dziś odrębny stopień „młodszej szkoły średniej” (junior high school), specjalnie przeznaczony dla wieku dojrzewania (12—15 rok), którego specyficzne potrzeby kształcenia ma zaspokoić. Z początku owa „młodsza szkoła średnia” rozwijała się w kierunku zróżniczkowania planu nauczania według późniejszych zawodów uczniów. Następnie jednak wziął górę pogląd, że takie profesjonalne zróżniczkowanie programów nauczania jest w tym wieku przedwczesne. Ale właśnie w tym wieku dojrzewania można już z zupełną pewnością określić ogólny typ zdolności ucznia, charakter jego inteligencji i skłonności, do których nauczanie ma się przystosować. W tym kierunku psychologicznego zróżniczkowania nauczania postępował zwłaszcza po wojnie światowej rozwój młodszej szkoły średniej: nie przygotowując swych uczniów do jakiegoś określonego zawodu, szkoła ta stawia sobie za cel diagnozę psychicznego typu ucznia oraz wskazuje mu drogę, na której ma on szukać swego przyszłego zawodu. Przystosowuje także nauczanie do jego typu psychicznego, tak żeby jego naturalne dyspozycje i zdolności mogły rozwijać się jak najpełniej. W ten sposób szkoła ta staje się w ścisłym sensie tego słowa szkołą średnią (intermediate education) czyli szkołą przejściową. Jej zadanie polega nie tylko na tym, aby jak najlepiej przygotować rozmieszczenie uczniów w różnych rodzajach późniejszego trzeciego stopnia szkoły, zróżniczkowanego już według przewidywanych zawodów uczniów, ale także zagwarantować każdemu uczniowi należyte przygotowanie do tego wyższego stopnia szkoły. W tych stanach, gdzie obowiązek szkolny obejmuje tylko dwa pierwsze stopnie szkoły (ciągnie się aż do 14—15 roku życia), profesjonalne zróżniczkowanie zaczyna się już w ostatniej klasie „młodszej szkoły średniej”. Tam zaś, gdzie obowiązek szkolny rozpościera się i na „młodszą szkołę” (to jest ciągnie się do 16—18 lat), młodsza szkoła średnia zachowuje czysty charakter szkoły dla celów zróżniczkowania psychologicznego, tylko przygotowującego do zróżniczkowania zawodowego, które zostaje w pełnej mierze wprowadzone dopiero na 3-im stopniu. Na tym trzecim stop-

niu nauczania młodzieniec ma wybór między szkołą zawodową we właściwym sensie tego słowa, szkołą ogólnokształcącą typu gimnazjalnego i szkołą dokształcającą o charakterze również zawodowym. W St. Zjednoczonych są to po większej części nie odrębne szkoły, lecz oddzielne klasy wewnątrz tego samego zakładu, lub nawet oddziały wewnątrz wspólnych klas, często nawet tylko różne plany nauczania, między którymi uczniowi wolno wybierać. Szkoła dokształcająca o charakterze zawodowym i kursie nauczania, mającym 8—11 godzin tygodniowo, stanowi minimum obowiązku szkolnego. Zresztą w niektórych stanach prawo wymaga dziś od wszystkich uczęszczania do pełnodziennej szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej do 16, a tu i owdzie nawet do 18 roku życia.

Analogiczne rozczłonkowanie na trzy stopnie spostrzegamy wszędzie, gdzie szkolnictwo przebudowuje się w kierunku szkoły jednolitej. Jest to cecha nader charakterystyczna dla pojęcia szkoły jednolitej, dla samej jej istoty. Tak np. ostatni projekt specjalnego komitetu doradczego przy angielskim ministerstwie szkolnictwa (Board of Education), wydany w roku 1926, proponuje następujące rozczłonkowanie angielskiego systemu szkolnego: 1-szy stopień stanowi szkoła początkowa (primary school), mająca 6-letni kurs nauczania dla dzieci 5—11 roku życia, przyczem obydwie pierwsze roczniki dla dzieci 5-ciu i 6-ciu lat stanowią osobną, często odrębną szkołę dziecięcą (infant school), której wewnętrzna struktura jest przejściem od przedszkola ku szkole. Drugi stopień szkoły, mający również 4-letni kurs nauczania (dla dzieci od 12 aż do 15 roku), rozdziela się na dwie gałęzie, odpowiadające różnym typom inteligencji uczniów („selective” i „non-selective modern school” to jest selekcyjna i nie selekcyjna szkoła realna, mówiąc w terminach nam bliższych). Do tego stopnia należą również, jako trzecia jego gałąź, niższe klasy dawnej szkoły typu gimnazjalnego (grammar school). Wreszcie trzeci stopień nauczania rozdziela się też na trzy gałęzie: 1) szkoła dokształcająca (nie pełnodzienne) dla młodzieży zajętej w rzemiośle, w przemyśle lub w handlu; program nauczania tej szkoły łączy się ściśle z zawodem uczniów; 2) szkoła zawodowa pełnodzienne; 3) wyższe klasy wzmiankowanej grammar school. Na tym stopniu kurs nauczania trwa od 14 do 16-go lub 18-go roku życia zależnie od typu szkoły. Chociaż projekt ów, znany pod tytułem „Hadow Report”, nie został jeszcze przyjęty przez parlament, szkolnictwo angielskie powoli przebudowuje się już obecnie w kierunku schematu, przez niego zaproponowanego i oficjalnie uznanego przez wszystkie trzy stronnictwa parlamentu angielskiego. Schemat ten faktycznie tylko uogólnia i precyzuje praktykę, która już od lat kilkunastu jest prowadzona przez radę szkolną miasta Londynu, a to w okręgu, obejmującym prawie czwartą część liczby szkół całej Anglii i przewyższającej według liczby dzieci całą dzisiejszą Austrię.

Na trzy stopnie rozczłonkuje się szkoleny system austriacki, po zreformowaniu przez ustawę roku 1927. Wzorem tej ustawy była praktyka miejskiego samorządu wiedeńskiego w latach 1920—1927, chociaż w niektórych punktach w ustawie odstąpiono od pierwotnego projektu wiedeńskiego. Według nowej usta-

wy szkolnictwo austriackie rozdziela się w następujący sposób: pierwszy stopień stanowi Grundschule (szkoła podstawowa), obejmująca dzieci od 6—10 roku. Nauczanie trwa w niej 4 lata, tak samo jak i w następnym stopniu, oznaczonym w ustawie przez nazwę „szkoły głównej” (Hauptschule) — w wiedeńskim projekcie ustawy miała ona nazwę bardziej odpowiadającą istocie rzeczy, mianowicie nazwę szkoły średniej (Mittelschule). Szkoła ta, przeznaczona dla dzieci od 11—14 roku, była pomyślana w pierwotnym projekcie jako szkoła zróżniczkowania psychologicznego: w tym celu w każdej szkole organizują się dwie gałęzie klas równoległych, ściśle mówiąc dwie równoległe grupy uczniów wewnątrz każdej klasy, odpowiadające dwóm głównym typom inteligencji. Do tego samego stopnia należy i „gimnazjum niższe” (cztery niższe klasy dawnego gimnazjum). Według projektu wiedeńskiego owe niższe gimnazjum miało być oddzielone od gimnazjum wyższego i złączone ze szkołą średnią jako jej osobna trzecia gałąź. Według ustawy niższe gimnazjum pozostało pod jednym dachem z gimnazjum wyższym, chociaż reforma zbliżyła program nauczania gimnazjum niższego i gałęzi A „szkoły głównej”, ułatwiwszy w ten sposób przeniesienie się zdolnego ucznia szkoły obowiązkowej do wyższego gimnazjum. Wreszcie trzeci stopień szkoły, trwający 4 lata, tak samo jak i oba stopnie poprzednie, i obejmujący młodzież od 15—18 roku, zawiera w sobie następujące możliwości: bądź 1) szkołę doksztalającą, będącą obowiązkową dla młodzieży, zajętej w rzemiośle, przemyśle i handlu (w Wiedniu 8 godzin tygodniowo, skoncentrowanych na 1 dzień zupełnie wolny od pracy zarobkowej); bądź 2) szkołę zawodową, bądź wreszcie 3) wyższe gimnazjum, które według pierwotnego projektu wiedeńskiego miało być wyodrębnione w samodzielny zakład (Oberschule) z nowym, bardziej zróżnicowanym niż dotąd planem nauczania, jednak — według ustawy 1927 roku — zachowało główne cechy dawnego gimnazjum.

W tym samym kierunku, choć bardzo powoli, postępuje też przebudowa szkolnictwa w C z e c h o s ł o w a c j i, którego struktura przedwojenna była ta sama, co i dawna struktura szkolnictwa austriackiego. Rządy w Czechosłowacji, będąc rządami koalicyjnymi, składającymi się z różnych stronnictw, często mających wprost przeciwne poglądy na reformę szkoły, nie zdołały ogłosić nowej ustawy szkolnej, to też szkolnictwo w Czechosłowacji jest aż dotąd kierowane prawami dawnej Austrii, pochodzącymi często jeszcze z drugiej połowy ubiegłego stulecia. Okoliczność ta nie mogła jednak zatrzymać koniecznej przebudowy szkolnictwa, która postępowiała przy pomocy pojedynczych, częściowych reform, wprowadzonych nie przez parlament, lecz drogą administracyjnych rozporządzeń ministerstwa, drogą t. zw. „pracy drobiazgowej”, w której Czesi okazali się jeszcze za czasów austriackich prawdziwymi mistrzami. Tym bardziej znaczące jest, że i owa „praca drobiazgowa” niezbędnie wiedzie do analogicznych rezultatów, t. j. do zasadniczego przekształcenia systemu szkolnictwa. Rozwój szkolnictwa w Czechach przede wszystkim charakteryzuje się przez szerokie rozpowszechnienie t. zw. „mieszanki”, t. j. szkoły wydziałowej, stanowiącej dziś w rzeczywistości obowiązkową szkołę (ściślej mówiąc drugi stopień szkoły obowiązkowej) we wszystkich miastach i lic-

nych miasteczkach nowego państwa. Szkoła ta, mająca trzyletni obowiązkowy kurs nauczania, do którego dołącza się czwarty rocznik fakultatywny, buduje się na 5-letniej szkole powszechnej (obowiązek szkolny zaczyna się w Czechosłowacji po ukończeniu 6-go roku życia), stanowi jednak oddzielny od niej zakład. Ostatnie jej programy, wydane w roku 1932, znacznie zbliżają jej kurs nauczania do kursu nauczania niższego gimnazjum, ułatwiając w ten sposób możliwość przeniesienia najbardziej zdolnych uczniów do wyższego gimnazjum. Obecnie szkoła wydziałowa obejmuje 36%, w Czechach samych nawet 52% dzieci w odpowiednim wieku (11—14 rok życia), podczas gdy zwykła szkoła powszechna obejmuje 58%, w Czechach 42% dzieci w tym samym wieku (pozostałe 6% dzieci tego wieku uczęszczają do niższej szkoły średniej). Rozpowszechniając się i na wsi, szkoła wydziałowa powoli ale stale wypiera tu wyższe roczniki szkoły powszechnej. Wcześniej czy później stanie się i na wsi drugim stopniem szkoły obowiązkowej. Z drugiej strony niższa szkoła średnia zbliża się do szkoły wydziałowej, staje się niby odrębną gałęzią wspólnego drugiego stopnia nauczania. Wreszcie szkoła doksztalająca, obowiązkowa dla całej młodzieży miejskiej i w rzeczywistości prawie całkiem ją obejmująca, przekształca się w szkołę trzeciego stopnia, która, opierając się na szkole wydziałowej, przyjmuje charakter coraz bardziej zawodowy. Kiedy rozwój ten, w miastach prawie już zakończony, zdoła rozpowszechnić się na wieś i przeważnie inercją wsi, a również i inercją szkoły średniej, która uporczywie trzyma się jeszcze tradycyjnego ideału „ogólnego wykształcenia” — wtedy nowe rozczłonkowanie systemu szkolnego na trzy wyraźnie oddzielne stopnie, obecnie w szkolnictwie czechosłowackim tylko zaznaczające się, stanie się jawnym, oraz ściślej określonym.

Nie będę w tym miejscu dokładnie rozważał struktury szkolnictwa polskiego według nowej ustawy szkolnej. Zaznaczę tylko, że nowa struktura szkolnictwa polskiego tak samo charakteryzuje się przez rozczłonkowanie systemu szkolnego na trzy stopnie: szkołę powszechną, gimnazjum, liceum. Wprawdzie rozczłonkowanie znacznie się różni od troistego rozczłonkowania, które spostrzegamy w szkolnictwie amerykańskim, angielskim, nawet czechosłowackim. Drugi stopień nauczania — gimnazjum — nie jest pomyślany jako stopień szkoły obowiązkowej i odpowiada starszemu wiekowi życia (13 do 16 lat), podczas gdy „intermediate education” w sensie anglosaskim obejmuje dzieci w wieku od 11 do 14 roku życia. Obowiązek szkolny ogranicza się tylko do szkoły powszechnej, do której ma być po jakimś czasie przyłączona, przynajmniej w miastach, szkoła doksztalająca o charakterze zawodowym. To znaczy, że szkoła jednolita, o ile jest charakteryzowana przez troiste rozczłonkowanie swej budowy, jest narazie obliczona w Polsce na to, że będzie obejmowała tylko średnie klasy obywateli. Jeszcze dużo czasu uplynie, zanim szkoła jednolita jako całość, składający się z trzech stopni, będzie w stanie wciągnąć w siebie niższe klasy społeczne, zwłaszcza wieś. Ale kiedy jednak to nadejdzie, będzie musiała przekształcić się według wzoru anglosaskiego „intermediate education” lub czeskiej szkoły wydziałowej. Przeglądając

przytoczone przez nas przykłady nowego troistego rozczłonkowania systemu szkolnego, możemy ułożyć je w następującym porządku: w St. Zjednoczonych wszystkie trzy stopnie, tworząc obowiązek szkolny, obejmują rzeczywistość najszerze warstwy ludności. W Anglii proces ten zaszedł też już bardzo daleko. W Austrii i, jak widzieliśmy, w Czechosłowacji trzystopniowa szkoła obowiązkowa, trwająca aż do 18-roku życia, obejmuje obecnie faktycznie całą ludność miejską, tworzącą tu mniej więcej połowę całej ludności. Polska jest dopiero na początku tego rozwoju, i z tego właśnie wypływa, że nowe rozczłonkowanie polskiego systemu szkolnego różni się, co do podziału wieku na różnych stopniach, od rozdzielania na stopnie w krajach innych.<sup>2)</sup>

Spróbujemy teraz pokrótce sformułować p o d s t a w o w e c e c h y o w e j n o w e j w e w n ę t r z e j s t r u k t u r y systemu szkolnego, realizującego w sobie zasadę szkoły jednolitej, którego przykłady właśnie podałem. Nowe rozczłonkowanie szkolnictwa całkowicie odpowiada temu rozdzielaniu na okresy psychicznego rozwoju człowieka, które podsuwa n o w s z a p s y c h o l o g i a: 1) pierwszy stopień odpowiada wiekowi późnego dzieciństwa (7 aż do 11-go roku życia), podczas gdy okresowi „średniego dzieciństwa” (5—7 rok życia) odpowiada wstępne oddzielenie szkoły, przedszkole we właściwym sensie tego słowa, którego wewnętrzna struktura ma charakter przejściowy od ogródka dziecięcego do szkoły właściwej; 2) drugi stopień szkoły odpowiada okresowi przed dojrzewaniem (11—14 rok życia), podczas gdy trzeci stopień odpowiada średniemu okresowi młodzieńczemu (14—18 rok), wiekowi dojrzewania i uświadomienia przez młodzieńca swej osobowości. Widzimy więc, że nowa struktura szkolnego systemu, tak jak realizuje się obecnie w najrozmaitszych państwach, na ogół przystosowuje się do przyrodzonego podziału rozwoju człowieka na okresy życia, takiego, jak jest on określony przez większość psychologów współczesnych.<sup>3)</sup>

Drugą charakterystyczną cechą przebudowy systematu szkolnego stanowi r o z s e r z e n i e o b o w i ą z k u s z k o l n e g o do 16-go, a tu i owdzie nawet

<sup>2)</sup> Dokładniej pisałem o tym w moim artykule o reformie szkolnictwa w Polsce, wydrukowanym w „Kulturze Pedagogicznej” nr 3 — 4. Szczegóły o przebudowie szkolnictwa we współczesnych państwach podaje w swej książce „Demokracja i szkolnictwo na rozdrożu”, która wyjdzie wkrótce w „Naszej Księgarni”.

<sup>3)</sup> Patrz przede wszystkim K. Bühler. Die Geistige Entwicklung des Kindes, 1929 — Charlotte Bühler. Dzieciństwo i młodość (polski przekł. 1933), oraz ostatnią książkę Bühlerowej o psychologicznym rozwoju człowieka: „Der Menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem”, Lipsk 1933. Na końcu tej książki (str. 320 i n.) podaje Bühlerowa zwięzłą charakterystykę wszystkich pięciu faz, na które się dzieli pierwszy okres życia człowieka (dzieciństwa i młodości): 1) faza wczesnego dzieciństwa (aż do 4 — 5 roku), 2) faza średniego dzieciństwa (5 — 7 r.), 3) faza późnego dzieciństwa (7 — 11 r.), 4) faza wczesnej młodości (przed dojrzewaniem (11 — 14 rok) i 5) faza dojrzewania (średniej młodości, 14 — 19 r. życia). Dzieciństwo i młodość stanowią według Bühlerowej pierwszy okres życia człowieka, który trwa do 16 — 19 roku życia. Wzięty jako całość okres ten jest antycypacją całokształtu linii życiowej, który dzieli się tak samo na 5 okresów, przy czym charakterystyczne cechy tych okresów są w pewnej mierze analogiczne do podstawowych cech pięciu faz pierwszego okresu. Chociaż Bühlerowa charakteryzuje dzieciństwo i młodość bez względu na strukturę szkolnictwa, wychodząc z punktu widzenia wyłącznie psychologicznego, jej charakterystyka faz pokrywa się zupełnie z naszą.

do 18-go roku życia. Szkoła drugiego stopnia nabywa charakteru szkoły przejściowej, realizującej w sobie zasadę zróżniczkowania psychologicznego, a to w mierze tym większej, im bardziej szkoła trzeciego stopnia staje się ze swej strony szkołą obowiązkową, przy czym ta ostatnia buduje się już na podstawie zasady zróżniczkowania zawodowego. Widzieliśmy, że w nowym polskim systemie szkolnym warunek ten nie jest spełniony. Dlatego właśnie nowe polskie gimnazjum nie stanowi szkoły drugiego stopnia w sensie „intermediate education”. Funkcja ta jest tu na razie raczej wypełniana przez dwie starsze klasy (piąta i szósta) szkoły powszechnej, z konieczności jednak w sposób nie wystarczający, z tego mianowicie powodu, że wiek uczniów we wzmiankowanych klasach jest jeszcze za wczesny dla zróżniczkowania psychologicznego. Rozpowszechnienie obowiązku szkolnego na trzeci stopień szkoły realizuje się we współczesnych systemach szkolnych w postaci uczęszczania (jako minimum obowiązku) do szkoły dokształcającej. Przy tym plan nauczania tej szkoły przyjmuje charakter coraz bardziej zawodowy, podkreślając jednak równocześnie zasady wykształcenia ogólnego i wychowania obywatelskiego. Drugą możliwą drogę kształcenia stanowi pełnodzienna szkoła zawodowa. Wreszcie trzecią drogą jest szkoła ogólnokształcąca, otwierająca dostęp do uniwersytetu, gdyż pełnodzienna szkoła zawodowa daje możliwość wstępu do pewnych tylko rodzajów szkół wyższych. W ten sposób nowa struktura systemu szkolnego charakteryzuje się nie tylko przez jego poziome rozczłonkowanie na trzy stopnie, lecz i przez p i o n o w e r o z g a ł ę z i e n i e na trzy podstawowe drogi kształcenia, które zaznaczają się już na drugim stopniu szkoły i jawnie się rozdzielają na jej trzecim stopniu.

Czy zasada równości umniejsza się przez owo pionowe rozgałęzienie na trzy różne drogi kształcenia? Bynajmniej. Wiemy już, że właśnie jednorodność programów nauczania zniekształca się w rzeczywistości w zaprzeczenie zasady równości: bowiem jednakowy dla wszystkich plan nauczania zaspokaja w rzeczywistości potrzeby kształcenia tylko nieznacznej mniejszości uczniów. Równe prawo kształcenia nie może oznaczać jednakowej treści kształcenia, lecz tylko „równość startu lub szans”. a także równą wartościowość kształcenia w sensie jego odpowiadania realnym potrzebom poszczególnych grup uczniów. Poza tym rozdział między pracą twórczą, pracą organizacyjną i pracą wykonawczą, któremu na ogół odpowiadają trzy pionowe gałęzie drogi kształcenia, w żaden sposób nie może być usunięty w społeczeństwie współczesnym. Wiadomo jest, że nawet komunizm w Rosji Sowieckiej nie zdołał go znieść.<sup>4)</sup> Mając jako swoją podstawę zasadę podziału pracy, bez której nie można sobie wyobrazić przemysłowego społeczeństwa współczesnego, rozdziałów z drugiej strony tkwi w nieruchomym biologicznym fakcie nierówności ludzkich zdolności, skłonności i zainteresowań. Nawet jak najbardziej radykalny so-

<sup>4)</sup> Sowiecka pedagogika, przede wszystkim w okresie pierwszym i w okresie „piatiletki”, stawiła sobie za cel zniesienie przeciwieństwa pracy fizycznej i umysłowej. Obecnie ten pogląd jest uważany w Rosji Sowieckiej oficjalnie za „lewicowe odchylenie” i „trockizm”. Patrz mój artykuł o szkolnictwie w Rosji Sowieckiej w nrze 1—2 „Ruchu Pedagogicznego”, rok 1935/36.



cializm, słusznie pojmowany, może dążyć nie do usunięcia samego rozdziału na podstawowe typy pracy, lecz tylko do tego, żeby uczynić jakąkolwiek pracę, świadomie wykonywaną, jednakowo poważaną, niezależnie od charakteru jej treści. Tym bardziej szkoła jednolita nie ma prawa myśleć o usunięciu podziału pracy, a więc i troistości dróg kształcenia. Jedyne, do czego może i musi dążyć, jest zabezpieczenie każdej jednostce równych możliwości kształcenia i równej wartości wszystkich jego dróg, które muszą być wybierane według przyrodzonych zdolności, skłonności i pracowitości każdego. Rezultatem tego będzie, że każdy będzie się znajdował na swym miejscu, to jest na miejscu, które mu się należy według prawa (the right man at the right place). Równowartościowość kształcenia oznacza jednakowo dobrą jakość nauczania, odpowiadającego rzeczywistym potrzebom jednostki, bynajmniej nie jednakową ilość, czy treść nauczania.<sup>5)</sup>

## 2.

Szkoła dawna ignorowała konkretnego ucznia, wychodziła z jakiegoś abstrakcyjnego typu ucznia przeciętnego, a w rzeczywistości odpowiadała potrzebom tylko nieznacznej mniejszości uczniów. Szkoła jednolita — odwrotnie: żąda zaspokojenia konkretnych i zatem wielokształtnych potrzeb wszystkich ludzi w kształceniu. W dawnej szkole większość uczniów rzucała naukę w szkole w jej niższych klasach. Szkoła była narzędziem przesiewania. W wyniku tego przesiewania większość uczniów była odrzucana od dalszego kształcenia typu wyższego. Owa „s e l e k c j a e l i m i n u j ą c a” charakteryzowała całą strukturę szkoły dawnej. W szkole jednolitej ta eliminująca selekcja zamienia się na s e l e k c j ę r ó ż n i c z k u j ą c ą”. Zamiast odrzucania ze szkoły, uczniowie rozdzielają się na różne kierunki czyli drogi kształcenia, ale szkolny system daje każdemu uczniowi możliwość przejścia przez wszystkie trzy stopnie szkolnego kształcenia, odpowiadające jego typowi psychologicznemu. Nikt nie jest odrzucany od wyższego stopnia kształcenia, każdy przechodzi przez wszystkie trzy stopnie, chociaż stopnie te mają różny charakter. Dlatego szkoła jednolita jest w samej swej istocie szkołą wewnętrzną zróżniczkowaną, bynajmniej nie jednorodną. Jest jednolitą według swej wewnętrznej struktury; struktura ta jest jednak jednocześnie bardzo złożona, jest o wiele bardziej skomplikowana od struktury szkoły dawnej. Raczej stanowi jednolity organiczny system, obejmujący jak najrozmaitsze rodzaje szkół, niż jednolitą szkołę w sensie szkoły jednorodnej. Właśnie szkoła dawna była szkołą abstrakcyjnej i jednorodnej powszechności. Szkoła jednolita zaś realizuje w sobie zasadę k o n k r e t n e j c a ł o ś c i, to jest organicznej jedności w wielości, wewnątrz której każda część zajmuje swe indywidualne, niezastąpione miejsce. Dlatego wszystkie nowsze systemy szkolnictwa zaznaczają się przez swe wewnętrzne zróżniczkowanie. Zasada

<sup>5)</sup> Że nawet szkoła doksztalająca może być organizowana tak, że jakość dawanego przez nią kształcenia nie jest bynajmniej niższa, a raczej wyższa od jakości kształcenia w tradycyjnych zakładach gimnazjalnych, o tym świadczy przykład wspaniałe („luksusowo”, wg twierdzenia nieprzyjaciół szkolnej reformy wiedeńskiej) organizowanych szkół doksztalających w Wiedniu.

zróżniczkowania przenika je z dołu do góry a to w mierze tym większej, im pełniej zostaje w nich realizowana idea szkoły jednolitej. Nowemu rozczłonkowaniu na trzy stopnie odpowiada zatem troiste wewnętrzne zróżniczkowanie szkoły. Przy tym, jak każda zasada organiczna, zasada zróżniczkowania, realizując się w szkolnym systemie, ma niby swój wzrost: jest jeszcze prosta i prymitywna na pierwszym stopniu szkoły, aby na każdym następnym stopniu stać się coraz bardziej skomplikowaną. Spróbujmy chociaż w ogólnych cechach zaznaczyć ten o r g a n i c z n y w z r o s t z a s a d y z r ó ż n i c z k o w a n i a w systemie szkoły jednolitej, tak jak się on przejawia w całym charakterze nauczania i wychowania na oddzielnych jej stopniach z dołu do góry.

Na pierwszym stopniu szkoły zróżniczkowanie nosi charakter r e g i o n a l n y. W jego podstawie leży znana teza pedagogiki współczesnej, mianowicie, że nauczanie początkowe musi wychodzić ze środowiska, otaczającego dziecko i dla niego „rodzinnego”. Tak np. nauczanie języka rodzimego musi wychodzić z gwary lokalnej, nauczanie przyrody z faktów, które dziecko spostrzega wokoło siebie. Reguła ta jest ściśle związana z poglądem pedagogiki współczesnej na charakter aktywności dziecięcej we wczesnym szkolnym wieku. Aktywność dziecka przerasta już formę zabawy, która ją jeszcze całkowicie charakteryzowała na stopniu ogródka dziecięcego. Owszem, już w ogródku dziecięcym zabawa musiała być organizowana tak, że późniejsza praca przeświecała przez nią. Dziecko musi być w zabawie samej i przez nią wychowywane do pracy. Musi w sposób naturalny przejść od zabawy do pracy. Zadanie polega nie na tym, żeby dziecko jak najdłużej zostawało tylko grającym, będąc sztucznie zatrzymywane w swej aktywności na stopniu zabawy, lecz na tym, żeby ono s a m o na drodze naturalnego rozwoju przewyczyło zabawę i zachowało przy tym w swej pracy spontaniczność i samoistność, które przejawiało w zabawie. We wstępnym oddzieleniu szkoły, które stanowi właściwe przedszkole w sensie przejścia od ogródka dziecięcego do szkoły właściwej, stosunek ten się odwraca: praca uwalnia się tu już z obsłonek zabawy, staje się samodzielną, ale wciąż jeszcze opiera się na zabawie i ciągle przejawia się w postaci zabawy. Fantazja, będąca przyrodzonym psychicznym żywiołem zabawy, nie wyczerpała tutaj swej roli — wciąż jeszcze ożywia pracę dziecka na jej prymitywnym stadium. Ślady tego rozwoju pracy z zabawy żyją jeszcze w przeciągu znacznego okresu czasu, ożywiają i ozdabiają pracę dziecka nie tylko w przedszkolu, lecz i podczas pierwszych lat szkoły początkowej. Tu właśnie tkwi to, co słynny włoski teoretyk szkoły elementarnej G. L o m b a r d o - R a d i c e nazywa „pięknem i poezją ludowej szkoły początkowej”, jej „pogodą” (serenità<sup>6)</sup>). Bajka ludowa i pieśń przy nauczaniu mowy rodzimej, ornament ludowy przy nauczaniu rysunku, zwyczaj ludowe w nauce elementarnej, gry ludowe w wychowaniu fizycznym, legendy o świętych patronach danej miejscowości w nauczaniu religii — oto naturalne wyjście dla nauczania początkowego. Ożywiając wyobraźnię dziecka i zachowując jeszcze w sobie niby

<sup>6)</sup> Patrz G. Lombardo-Radice: *Lezioni di didattica*. 1932 (14 wyd.). Zob. też artykuł L. R. w numerze 26 czasopisma „Russkaja Szkoła za rubieżom” (Praga Czeska 1928 r.).

znamię zabawy, nauka na tym stopniu przedstawia z początku „globalną”, t. j. nie zróżnicowaną całość, nie zna jeszcze podziału na poszczególne przedmioty, tak samo jak i dla zabawy dziecka obcy zostaje jeszcze podział czynności, charakteryzujący dopiero pracę. Szkoła 1-go stopnia musi wciągnąć w siebie te elementy życia ludowego, które zachowały się w przeciągu stuleci mimo wszystkich zmian historycznych, musi napełnić się owym naprawdę rodzimym środowiskiem, nie tracącym na znaczeniu z biegiem czasu, pozostającym żywym w postaci prymitywnej, ale swoistej kultury ludowej, która niby bezpośrednio wyrasta z samej przyrody danego środowiska. Odzwierciedlając w swej pracy dane środowisko z jego przyrodniczymi i etnograficznymi przejawami, każda szkoła nabywa swego odrębnego charakteru, którym odróżnia się od szkoły innego okręgu i innej dzielnicy. Staje się jednocześnie tak „ugruntowana” w glebie życia ludowego, jak i niezastąpiona wewnątrz całego szkolnictwa danego kraju. Nawet w środowisku z potęgującą się industrializacją podobne regionalistyczne zróżniczkowanie nie jest wykluczone. Przed szkołą powstaje tu zadanie zachowania przyrodniczego i ludowego środowiska, niszczonego pod naciskiem niwelującej cywilizacji, a zarazem odkrycia w tym nowym uprzemysłowionym środowisku analogicznych elementów o charakterze przyrodniczym i ludowym. Jeśli wziąć wszystkie szkoły pierwszego stopnia danego kraju jako jedną całość, to można powiedzieć, że pierwszy stopień szkoły wchłania w siebie całość kształt rozmaitych przyrodniczych i etnograficznych przejawów, które zachowały się w przeciągu stuleci jako ów na wpół przyrodniczy i na wpół kulturalny grunt, z którego jako ze swej niższej warstwy wyrasta złożona struktura danego społeczeństwa.

Na drugim stopniu szkoły owa prosta i naiwna forma zróżniczkowania już nie wystarcza. Tutaj praca już definitywnie przewyciężyła zabawę, przyjęła samodzielną formę lekcji czy pracy heterenomicznej, t. j. takiej, w której cel czynności, będący już — w odróżnieniu od zabawy — oddzielony od samego procesu czynności, jest postawiony z zewnątrz przez innych, w danym razie przez nauczyciela. Żeby samodzielność ucznia i jego samoistość zostały zachowane i w pracy, konieczne jest, aby praca ucznia była przystosowana do skłonności i typu zdolności ucznia, t. j. była zróżniczkowana według psychologicznych typów dzieci. Lekcja za trudna lub za łatwa jest jednakowo niebezpieczna dla rozwoju uczniów. Lekcja musi być co do swego poziomu przystosowana do konkretnego ucznia, a nie do przypuszczalnego, przeciętnego dziecka, ucznia abstrakcyjnego. Stąd wypływa konieczność podziału uczniów według poziomu ich t. zw. inteligencji. Tego rodzaju podział uczniów może być zastosowany już w starszych klasach 1-go stopnia szkoły, o ile praca uczniów, odrzucając pierwotną formę zabawy, przyjmuje określoną formę lekcji. Jednak z r ó ż n i c k o w a n i e p s y c h o l o g i c z n e, charakteryzujące drugi stopień szkoły, ma jeszcze o wiele głębszy i szerszy sens, niż sam tylko podział według poziomu ich ogólnej inteligencji. Wprawdzie okres przed dojrzwaniem, któremu odpowiada szkoła drugiego stopnia, jest okresem, w którym jak najczęściej powstają i szczególnej siły nabywają różne psychiczne „kompleksy”, ha-

mujące normalny rozwój duszy dziecinnej, jej potencji i skłonności. Owe hamulce, wywołane przez najróżniejsze przyczyny i będące w istocie swej bardzo rozmaite, mają jako swój zewnętrzny przejaw w większości uczucie niepewności siebie i nawet „mniejsze wartości”, oraz powodują osamotnienie duszy młodzieńca, jej zamknięcie we własnej skorupce. Przyczyny tych kompleksów tkwią w większości przypadków w socjalnych warunkach życia uczniów, zwłaszcza w stosunkach rodzinnych, które się ze swej strony ściśle zazębiają ze stanem materialnym życia rodziców. W ten sposób powstaje tu przed szkołą ważne zadanie przezwyciężenia tych kompleksów, wyzwolenia duszy młodzieńczej z ucisku, hamującego jej normalny rozwój. Rzecz zrozumiała, że rozstrzygnięcie tego zadania jest możliwe tylko przy stałej współpracy szkoły z rodziną. Na tym drugim stopniu zadanie szkoły polega nie tylko na tym, żeby obiektywnie i tylko teoretycznie stwierdzić poziom i typ inteligencji każdego ucznia, oraz przystosować do niego program nauczania, lecz także i na tym, aby aktywnie przyczynić się do normalnego rozwoju jego przyrodzonych własności. Szkoła musi rozbudzić w duszy ucznia to, co stanowi jej prawdziwą, jej istotną zdolność i zatem gwarantować jej rozwój jej potencji, które są zbyt często hamowane przez psychiczne rany, spowodowane w tym wieku starciem z dorosłymi czy z towarzyszami. Ze strony dydaktycznej to zadanie może być rozstrzygnięte najlepiej przy pomocy t. zw. „ruchomych” czyli „e l a s t y c z n y c h” p r o g r a m ó w nauczania, umożliwiających przystosowanie materiału nauczania do poziomu i typu inteligencji ucznia. Ze strony wychowania jest tutaj potrzebna przede wszystkim s ł u ż b a s p o ł e c z n a wśród uczniów, badanie socjalnych warunków ich życia w celu przezwyciężenia braków tych warunków.<sup>7)</sup> Powtarzam, że ta służba społeczna wymaga współpracy rodziców. Szkoła dawna, z jej jednorodnymi programami była zupełnie obojętna wobec psychicznych różnic uczniów. Nie uwzględniała przyczyn ich niepowodzenia w nauce i braku pilności. Między szkołą i tym socjalnym otoczeniem, z którego wyrasta konkretny uczeń, jako osobny typ psychiczny, nie było żadnych wzajemnych styczności. Przeciwnie nowa szkoła, szkoła psychologicznie zróżniczkowana; wciąga ona w siebie rozmaite typy psychicznych typów, znajdujących się w danym społeczeństwie, a zatem wchłania w siebie i społeczne otoczenie uczniów, o ile się ono odzwierciadla w ich duszach. Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma całkowicie ulec temu środowisku, stać się jego ofiarą. Przeciwnie, jej zadanie polega na tym, żeby przezwyciężyć swe socjalne środowisko, zwłaszcza różnice klasowe i inne sprzeczności, w nim istnie-

<sup>7)</sup> Wspomnianą teorię podobnej służby społecznej w szkole podaje Helena Radlińska w swych ostatnich pracach (przede wszystkim w książce „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego”), oraz w swym seminarium na WWP, gdzie już od lat kilku systematycznie prowadzono badania środowiska z punktu widzenia służby społecznej. Chciałbym wyrazić tu wdzięczność p. Radlińskiej, od której przejąłem głębsze pojmowanie psychologicznego zróżniczkowania. W moich dawnych pracach psychologiczne zróżniczkowanie rozumiałem w sposób zbyt intelektualistyczny i wyłącznie dydaktyczny. — Patrz mój artykuł w Chowanie 1935, nr 10 z powodu ostatniej książki Radlińskiej „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego”. W-wa 1935.

jące. Przecież i zróżniczkowanie regionalne na 1-y m stopniu szkoły bynajmniej nie oznaczało, że dziecko nie musi wyjść poza granicę swojego wąskiego otoczenia rodzimego i że jego widnokrąg musi zostać jak najdłużej ograniczony ramami samego tylko „bliskiego”. Prawdziwym zadaniem zróżniczkowania regionalnego jest umożliwić dziecku samodzielne przezwyciężenie ciasnych ram jego bezpośredniego otoczenia, aby aktywnie i spontanicznie przeszło ze środowiska rodzimego do szerszej ojczyzny — kraju, państwa a potem i całej ludzkości. Na trzecim stopniu szkoły nie wystarcza już i zróżniczkowanie psychologiczne nawet w tym szerszym pojęciu, które starałem się powyżej przedstawić. Okres dojrzewania czyli wczesnej młodości, któremu odpowiada trzeci stopień szkoły, jest okresem, kiedy już się formuje osobowość człowieka, oraz to, co można by nazwać jego „intuicyjnym światopoglądem”.<sup>8)</sup> W tym okresie uczeń już uświadamia sobie swoje osobiste zainteresowania i skłonności, zaczyna zastanawiać się nad zagadnieniem swej przyszłości, rozmyśla o swym miejscu w świecie oraz o sensie życia, o całokształcie świata. Żeby jego praca heterenomiczna w szkole („lekcja”) zachowała swój samodzielny i samostanny charakter, a nie zwyrodniała w nudną pracę o charakterze mechanicznym, jest na tym stopniu wykształcenia konieczne, aby praca jego była coraz bardziej przenikana przez zasadę twórczości. Nie przechodząc przedwcześnie w twórczość (co może tylko spowodować jej degenerację w powierzchowny dyktantyzm), musi być jednak w coraz większej mierze przeświecona przez pracę twórczą. Stąd wynika, że praca ucznia na tym stopniu szkoły musi być skierowana na rozwijającą się osobowość młodzieńca, musi się opierać na tym, co osobowość owa przeczuwa, a często już jasno uświadamia sobie, jako swe przyszłe miejsce w świecie, t. j. jako swój zawód, a może nawet swoje powołanie. Dlatego zróżniczkowanie nosi na tym trzecim stopniu szkoły charakter zawodowy. Jednak i w tym wypadku „zawodowość” szkoły musi być pojęta w jak najszerszym sensie. Bynajmniej nie oznacza ona przekształcenia całej szkoły trzeciego stopnia w szkołę zawodową, jak tego chciał kierunek t. zw. „profesjonalizmu” w pedagogice sowieckiej.<sup>9)</sup> Przeciwnie, z r ó ż n i c z k o w a n i e z a w o d o w e oznacza raczej przezwyciężenie samej antynomii ogólnego i zawodowego kształcenia, jak tego chciał G e o r g K e r s c h e n s t e i n e r. Nawet szkoła doksztalająca, która stanowi dla ogromnej większości uczniów trzeci stopień nauczania, nie musi mieć charakteru szkoły zawodowej w sensie szkoły rzemieślniczej lub przemysłowej typu dawnego. Przeciwnie,

<sup>8)</sup> Między osobowością i światopoglądem istnieje podstawowy związek, jak starałem się udowodnić to w mych artykułach: „Istota i znaczenie światopoglądu”, „Światopogląd i pedagogika”, które zostały wydrukowane w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie” (1933/34). Światopogląd jest niby odwrotną stroną osobowości. Osobowość wyznacza się przez to, że ma światopogląd: urzeczywistnia się bowiem przez stosunek człowieka do całości świata i w tym sensie przez światopogląd. Owszem, światopogląd oznacza tu pierwotną intuicję świata jako całości, intuicję swego miejsca w tej całości, a bynajmniej nie gotową ideologię o charakterze abstrakcyjnym, która jest już późniejszym wytworem, nawarstwiającym się na gruncie prawdziwego, bezpośredniego światopoglądu.

<sup>9)</sup> Patrz książkę: S. Hessen i N. Hans. Szkolnictwo i pedagogika w Rosji Sowieckiej. 1934.

jej „profesjonalizacja”, taka, jak była wprowadzona w Niemczech przez Kerschensteina, w Austrii przez O. Glöckela, ma jako swój własny cel wykształcenie ogólne, jednak nie o charakterze abstrakcyjnym, lecz o charakterze konkretnym, t. j. określonym przez konkretne miejsce, które dany uczeń zajmuje w życiu kulturalnym, mówiąc jeszcze inaczej, wykształcenie ogólne, wzięte z punktu widzenia jego pracy codziennej i jego przyszłego zawodu. Profesjonalizacja, pojęta w tym szerszym sensie słowa, ma za swój cel nie zwęzić treści wykształcenia, ograniczając je tylko tym co jest bezpośrednio potrzebne dla wykonywania pracy zawodowej, lecz przeciwnie — rozszerzyć i uduchowić codzienną pracę zawodową ucznia. Całokształt przyrody i kultury musi znaleźć swe odzwierciedlenie w zawodowej czynności ucznia jakby w swego rodzaju mikrokosmosie. Będąc związany z rozwojem osobowości ucznia i jego formującym się światopoglądem, zawód ucznia może dzięki temu przy pomyślnych warunkach wznieść się na poziom prawdziwego powołania. Widzimy więc, że i tutaj w zróżniczkowaniu zawodowym chodzi nie tyle o podporządkowanie całego kształcenia zawodowi, ile przeciwnie — o p r z e z w y c i ę ż e n i e z a w o d u przez wykształcenie, ale przewyciężenie aktywne, samodzielne, zachowujące w sobie całą żywą energię i wartość zawodu — tak samo jak i regionalne zróżniczkowanie oznaczało raczej przewyciężenie środowiska rodzimego, a zróżniczkowanie psychologiczne przewyciężenie środowiska społecznego.

Ta sama zasada „konkretnego” czyli „specyficznego” kształcenia ogólnego musi usunąć dawne abstrakcyjne czy encyklopedyczne pojęcie wykształcenia ogólnego jako uniwersalnej sumy wiadomości i we wszystkich innych, pionowych gałęziach szkoły trzeciego stopnia. I w szkole zawodowej pełnodziennej (technicznej, rolniczej, handlowej) i w szkole ogólnokształcącej „ogólne kształcenie” nie musi nadal zostawać rozwlekłym i nieugruntowanym wszystkowiedztwem, lecz musi mieć swój własny „środek ciężkości”. Taki środek ciężkości, koło którego koncentruje się specyficzne kształcenie ogólne, stanowi ta czy inna dziedzina kultury, wybrana przez ucznia i odpowiadająca jego głębszym, osobistym dążeniom. W odróżnieniu od monizmu encyklopedycznego kształcenia ogólnego konkretne kształcenie ogólne jest pluralistyczne. Jego „ogólność” nie jest uniwersalną powszechnością jednorodnej treści, lecz równowartościową jakością kształcenia, w którym, jakikolwiek byłby jego punkt wyjścia, jednakowo odzwierciedla się całokształt przyrody i kultury. „Zróżniczkowanie zawodowe” nie oznacza więc bynajmniej przedwczesnej specjalizacji, nie jest to zróżniczkowanie według przyszłego rzemiosła uczniów, lecz zróżniczkowanie według podstawowych typów pracy kulturalnej (gospodarczej, naukowej, artystycznej), oraz kulturalnych wartości, stanowiących w swej całości kulturalne przykazanie danego narodu, owa „tradycja” historyczna, która jest już przejawem „ducha obiektywnego”, jako najwyższej warstwy bytu narodu. Jeżeli więc my i na tym stopniu uwzględnimy całe szkolnictwo jako jeden system, można powiedzieć, że szkoła jednolita wchłania w siebie na swym trzecim stopniu różnorodność kulturalnych wartości i tkwiących w nich różnych zawodów, w których objawia się duchowa twórczość danego narodu.

## 3.

Socjologia współczesna coraz bardziej przychyła się do poglądu, że złożona struktura społeczeństwa składa się niby z kilku warstw, leżących jedne na drugich w sposób, przypominający geologiczną strukturę ziemi. Niższą warstwę bytu danego społeczeństwa stanowi warstwa jeszcze nawpół przyrodniczego, nawpół kulturalnego życia. Jest to „miejscowy teren rozwoju” narodu, tkwiący z jednej strony w geograficznych właściwościach przyrody, a z drugiej strony w etnograficznych właściwościach ludu. Na warstwie tej leży druga, średnia warstwa bytu społeczeństwa o charakterze antropologicznym (fizjologiczne i psychiczne „typy”), oraz o charakterze socjalnym we właściwym sensie tego słowa (rozmaite socjalne grupy, z których się składa społeczeństwo: rodzina, stan, klasa, związki o charakterze państwowym). Dopiero na tej średniej warstwie społecznej spoczywa wyższa warstwa bytu społeczeństwa, stanowiąca to, co nazywamy „przekazaniem kulturalnym” czy tradycją historyczną, czy „duchem obiektywnym”, i która przejawia się w języku, prawie, gospodarce, nauce, sztuce, religii danego narodu.

Widzimy więc, że szkolnictwo współczesne coraz bardziej wchłania w siebie wszystkie te warstwy, z których składa się złożona struktura społeczeństwa. Ze wzrostem zróżniczkowania wewnątrz szkoły jednolitej szkolnictwo w coraz większej mierze jest przeniknięte przez społeczeństwo, nasycane treścią życia społecznego. Nowa struktura szkoły jednolitej z jej troistym rozczłonkowaniem i troistym zróżniczkowaniem, mającym na każdym stopniu swój specyficzny charakter, dokładnie odzwierciedla w sobie strukturę samego społeczeństwa, które coraz bardziej przenika do szkoły. To organiczne wchłanianie życia społecznego przez szkołę, to przenikanie szkoły przez społeczeństwo, przez wszystkie jego warstwy, stanowi jedynie prawdziwy sens tego, co można nazwać s o c j a l i z a c j ą s z k o l n i c t w a. Nie wolno zapominać, że termin socjalizacja pochodzi od słowa societas, co znaczy społeczeństwo, a bynajmniej nie państwo. Ci, którzy stworzyli ten termin (byli to prawnicy szkoły Leibniza-Wolfa w 18-ym stuleciu), używali go przecież jako proste przeciwstawienie etatyzacji, czyli upaństwowienia. Trzeba powrócić do pierwotnego sensu tego terminu, żeby wreszcie zrozumieć, że prawdziwa socjalizacja jest czymś o wiele głębszym i bardziej organicznym, niż upaństwowienie. Socjalizacja szkolnictwa oznacza organiczne przekształcenie całej wewnętrznej struktury szkolnictwa, realizację w niej zasady konkretnej całości, nowe, bardziej skomplikowane rozczłonkowanie systemu szkolnego, przenikanie życia społecznego do szkoły. Bynajmniej zaś nie oznacza socjalizacja szkolnictwa samego tylko mechanicznego podporządkowania szkoły państwu, którego skrajną granicą jest monopol państwowy w szkolnictwie, który zawsze degraduje wykształcenie do poziomu karnego narzędzia mocarstwowej polityki państwa lub nawet do środka, którym przemijające rządy w państwie chcą upewnić i rozszerzyć swą władzę. Przeciwnie, im bardziej szkolnictwo staje się jednolitym i więc przenikniętym przez społeczność

stwo, t. j. im bardziej szkolnictwo się „socjalizuje”, tym bardziej staje się ono też autonomicznym ciałem wewnątrz państwa.<sup>10)</sup>

Na zakończenie chciałbym tylko jeszcze jak najmocniej podkreślić fakt, który musi być czytelnikowi już teraz zupełnie jasny, mianowicie że prawdziwa socjalizacja bynajmniej nie stoi w przeciwieństwie do zasady indywidualizacji. Zacząłem ten artykuł skonstatowaniem faktu, że punktem wyjścia dla kierunku szkoły jednolitej była liberalnie-demokratyczna idea indywidualizacji szkoły, zasada realizacji w szkole prawa każdej jednostki do wykształcenia, odpowiadającego jej indywidualnym właściwościom i konkretnym potrzebom. W rezultacie naszej analizy doszliśmy do wniosku, że realizacja tej zasady w szkole jednolitej wiedzie do takiego przekształcenia wewnętrznej struktury szkoły, które jest niczym innym, jak jej socjalizacją. Socjalizacja szkoły jest więc niby odwrotną stroną jej indywidualizacji. Indywidualizacja i socjalizacja nie wyłączają się wzajemnie, lecz stanowią dwie strony tegoż samego procesu integracji. Sądzę, że socjalizacja, tak pojęta, jest wzorem tego, czym ma być wogóle prawdziwa socjalizacja, nie tylko szkolnictwa, lecz i państwa i gospodarki narodowej, w szczególności i socjalizacja własności. Ale jest to zagadnienie, które już wychodzi poza granice tematu tego artykułu.

S. Hessen

## ZAJĘCIA POZASZKOLNE DZIECI MIASTA N.

(Uczniów 7 kl. publicznej szkoły powszechnej w N.)

### I. METODY I CHARAKTER PRACY.

Praca niniejsza powstała w związku z konkursem Ruchu Pedagogicznego, ogłoszonym w r. 1934; jednak materiały, na których została ona oparta, zacząłem gromadzić już w r. 1933 — pierwotnie w celu opracowania charakterystyki dziecka w N. Materiały te, to: 1. Własne spostrzeżenia, poczynione w czasie pracy szkolnej i dotyczące: a) warunków życia i pracy dziecka w domu i szkole, b) rodzajów zajęć pozaszkolnych dzieci, c) ustosunkowania się młodzieży do zajęć o charakterze społecznym w organizacjach szkolnych, d) momentów charakteryzujących środowisko i jego stosunek do spraw szkolnych. 2. Wywiady<sup>1)</sup> z członkami grona nauczycielskiego oraz osobistościami znającymi stosunki miejscowe, przeprowadzane według specjalnego kwestionariusza,<sup>2)</sup> uwzględniającego: charakterystykę środowiska społecznego, wygląd ogólny dziecka, sferę ruchową i zachowanie się, życie uczuciowe i wolę, cechy umysłowe i zainteresowania, cechy nabyte przez oddziaływanie środowiska, życie społeczne, język. 3. Wypracowanie-ankieta na temat: Jak spę-

<sup>10)</sup> Por. mój artykuł „Zagadnienie autonomii kształcenia”, *Ruch Pedag.*, nr 7 — 9, zvl. rozdz. 3.

<sup>1)</sup> Wywiady przeprowadziłem z 6-ciu osobami. W tym 4 są członkami grona naucz. szk. powsz., 1 lekarzem i 1 radnym miejskim.

<sup>2)</sup> Kwestionariusz był wzorowany na wskazówkach znajdujących się w pracy: *Dziecko wsi polskiej*. Bibl. Dz. Ped. nr 41 i 42. W-wa 1934.



dzam czas w godzinach pozalekcyjnych, przeprowadzona w klasach (częściowo) III, IV, V i V-*ej*). 4. Sprawozdania ze spostrzeżeń, poczynionych w czasie dyżurów rekreacyjnych w kl. I—IV szkoły ćwiczeń (skomasowanej ze szkołą powszechną) przez uczniów kl. V i IV według następującego schematu: A. Spostrzeżenia dotyczące ogółu dzieci: a. zabawy zorganizowane i samorzutne, b. słownik i tematy rozmów, c. bójk i ich przyczyny. B. Spostrzeżenia dotyczące poszczególnych dzieci: a. dzieci trudne, b. przywódcy. C. Dowolne uwagi.<sup>3)</sup> 5. Sprawozdania z kierowania pracą „domową”<sup>4)</sup> dzieci nie mogących odrabiać lekcji w domu z powodu braku należytych warunków (t. zw. „doucewanie”).

W pracy niniejszej stosuję metodę opisową, wyjątkowo zaś tylko posługuję się zestawieniami statystycznymi. Czynię tak ze względu na to, iż obliczenia statystyczne przy skromnym materiale liczbowym, jakim rozporządzałem, dają wyniki wątpliwej wartości, gdy tymczasem opis, poprzedzony sumienną analizą i porównaniem rozporządzalnych materiałów, łatwiej pozwala na wykrycie istotnych i ważnych dla danego zagadnienia momentów. Usiłuję wykazać, jakim zajęciom oddaje się młodzież w godzinach pozalekcyjnych, w jakim stopniu zajęcia te są wynikiem oddziaływań i warunków środowiska oraz w jakim stosunku pozostają do szkoły.<sup>5)</sup>

## II. CHARAKTERYSTYKA ŚRODOWISKA.

Miasto N., nominalnie miasto powiatowe woj. warszawskiego, leży na Kujawach, na lewym brzegu Wisły. Teren całego powiatu opada tarasami ku Wiśle. Na wyniosłej krawędzi wyżyny leży N.

W tej wysokiej krawędzi przebiega kilka fałd, prawie równoległych, które jednak zbliżając się do brzegu Wisły skracają w jej kierunku. Wody wiosenne tu znajdują sobie ujście, pogłębiając owe fałdy i tworząc jary o stromych brzegach, częściowo porośniętych krzakami głogu i tarniny oraz trawą. Dzięki położeniu na opadającej krawędzi, na obszarze miasta znajduje się kilka źródeł dostarczających mieszkańcom smacznej i zdrowej wody. Niektóre z nich są włączone w obręb dość prymitywnego systemu kanalizacyjnego, którym nadmiar wód opadowych spływa ku Wiśle. Całe miasto jest zabrukowane, ostatnio zaś większość ulic zyskała chodniki. N. jest zabudowane w sposób charakterystyczny dla miast budowanych na prawie niemieckim t. zn.: w centrum miasta znajduje się prostokątny rynek, z którego ro-

<sup>3)</sup> Rozporządzałem liczbą 120 sprawozdań pisanych w odstępach trzydniowych.

<sup>4)</sup> Jedną z organizacji uczniów szkoły zorganizowała przy pomocy kierownictwa szkoły rodzaj świetlicy, w której dzieci takie odrabiali pod kierunkiem uczniów lekcje i prace domowe.

<sup>5)</sup> Szczupłą literaturę przedmiotu, ograniczającą się do kilku poważniejszych opracowań, które się ukazały w języku polskim, cytuję w toku pracy.

Bibliografia, dotycząca zajęć pozaszkolnych, obejmuje następujące znane mi pozycje: Kurta, Piarski i Grellierówna: Wychowanie w środowisku malomiejskim (Ks.-Atlas, Lwów — W-wa 1934); Z. Mysłakowski: Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze (Ks.-Atlas, W-wa — Lwów 1932); Dziecko wsi polskiej — praca zbiorowa pod red. M. Librachowej (Bibl. Dz. Ped. nr 41 i 42, W-wa 1934); R. Narloch: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym (W-wa 1935, odbitka z Ruchu Ped. R. XXIV, 1934/35); Dr J. Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna (W-wa 1933); S. Bałey: Psychologia wieku dojrzewania (Ks.-Atlas, Lwów — Warszawa 1931); S. Lisowski: Współpraca szkoły z domem (Nasza Księgarnia, W-wa 1935).

gów rozchodzą się ulice. Zarówno przedmieścia jak i samo miasto posiada znaczną ilość sadów owocowych, na których tle pięknie wyglądają kryte czerwoną dachówką szczyty zabytkowych spichrzów, domów prywatnych i wieże trzech kościołów: nowego ewangelickiego, starszego odeń pofranciszkańskiego oraz starożytnej gotyckiej fary.

Ta ostatnia jest widowym łącznikiem pomiędzy „nowymi a dawnymi czasami” i przywodzi mieszkańcom na myśl minioną świetność miasta, które niegdyś współzawodniczyło z Toruniem. N. jest typem miasta o „własnym patrycjacie autochtonicznym, pochodzącym ze wzbogaconego elementu rzemieślniczego o dawnych tradycjach cechowych”.<sup>6)</sup> Z zamierzczłych, bo sięgających 1460 r. dziejów pozostało u mieszkańców wysokie mniemanie o swej wyższości w porównaniu z sąsiadami i pewne lekceważenie oraz pogardliwe traktowanie ludzi nowych — przybyszów.<sup>7)</sup> Czasy porozbiorowe przyczyniły się do powstania innych i gorszych poniekąd tradycji.<sup>8)</sup> Położenie nadgraniczne, obecność komory celnej i innych urzędów rosyjskich, łatwy zarobek, częściowo płynący z przemytnictwa, uprzywilejowane położenie w handlu zbożowym podobnie jak przed wiekami, dały w wyniku zamożność i nieliczenie się z groszem, z czym wiązały się: pęd do zabaw i pijatyk, a dalej i bójek. To też tu oraz w okolicy osiedlała się chętnie najniższa warstwa społeczna, wśród której można niekiedy spotkać „sławy” kryminalne. Nie bez znaczenia dla tego stanu rzeczy pozostaje też sąsiedztwo uzdrowiska, w którym w okresie sezonu nie trudno o zarobek. Po odzyskaniu niepodległości zmieniła się sytuacja gospodarcza miasta, jednak przyzwyczajenia mieszkańców nie uległy zmianie — a przynajmniej niezbyt silnie.

Położenie gospodarcze miasta jest złe. Współzawodnictwo sąsiednich miast, przeniesienie siedziby powiatu, likwidacja szeregu placówek, jak np. browaru, ubezpieczalni, seminarium nauczycielskiego i związane z tym wyludnianie się miasta, powodują gwałtowne ubożenie jego mieszkańców. N. żyje przeszłością, Świadczą o tym liczne sklepy przeznaczone dla przyjezdnych, których coraz mniej tu bywa. Brak zakładów przemysłowych z wyjątkiem jednego większego młyna motorowego, zmniejszenie się zysków płynących z niegdyś rozwiniętego tu handlu zbożowego, utrata podstawy bytu przez rzemieślników, mających długowiekową tradycję, przyczynia się do wzrostu bezrobocia. Jedynymi zawodami mieszkańców uprawianymi na większą skalę, ale i to sezonowo, są rybołówstwo i sadownictwo. Częściowo zaś wyjazdy do sąsiednich miasteczek po pracę, za chlebem, w niewielkim stopniu przyczyniają się do poprawy sytuacji ekonomicznej. Znaczna ilość bezrobotnych trudni

<sup>6)</sup> Z. Dębicki: Miasteczko.

<sup>7)</sup> Cyt. w Kursa, Pisarski i GrelleroŃna: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. W-wa — Lwów 1934, str. 40.

<sup>8)</sup> Stosunek do „obcego”, który z danym wypadku zdaje się być wynikiem tradycji, jest zjawiskiem dość pospolitym. Zwracając nań uwagę: Mysłakowski: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, str. 15 i nast.; Librachowa: Dziecko wsi polskiej; Kuchta: Psychika dziecka wiejskiego; z obcych J. Simmel: Soziologie, str. 685 — 691.

się w miesiącach zimowych obleganiem budynku magistratu w oczekiwaniu na zapomogi, niektórzy zaś — kradzieżami.

Według spisu ludności z r. 1921 N. posiada 2400 mieszkańców, z czego: Polaków 2166, Żydów 185, Niemców (ewangelików) 40, Rosjan 10 (prawosław.). Do roku 1934 liczba mieszkańców wzrosła do 3000. Pod względem antropologicznym przeważają blondyni o niebieskich oczach, średnim wzroście, okrągłej twarzy. Odmiennie typy (brunetów) stanowią Żydzi oraz Niemcy (długogłowi blondyni). Większość mieszkańców trudni się rybołówstwem, toteż już wczesną wiosną mężczyźni wyjeżdżają na Pomorze „robić na ryby”... pozostali członkowie rodzin dzierżawią sady. Część zaś trudni się handlem (Niemcy i przede wszystkim Żydzi). W ręku chrześcijan znajduje się handel spożywczy i zbożowy, Żydzi natomiast opanowali galanterię, manufakturę oraz sklepy żelaza, naczyń i t. p. Większość rzemieślników stanowią również chrześcijanie. Specjalną grupę zawodową stanowią przestępcy, przeważnie złodzieje zamieszkujący przedmieścia o złej sławie. O niezamożności mieszkańców mogą świadczyć następujące fakty: na 450 dzieci szkolnych 50% jest niezamożnych, z tego zaś 112 biednych (rodzice bezrobotni, sieroty). Na śniadania dzieci nie przynoszą nic lub suchy chleb. Mieszkańcy N. żyją „okresowo”. W czasie braku pracy „oszczędzają” ograniczając swoje potrzeby do minimum, np. rodzina L. w czasie pobytu ojca i synów „na rybach” lub w zimie t. j. cały rok głoduje. Niekiedy jedynym pożywieniem dzieci jest suchy chleb, kupiony za pożyczoną złotówkę. Natomiast powrót „z ryb” jest uroczystością... Zazwyczaj kończy się pijatyką i ucztą, w której biorą udział także i dzieci i po której dochodzi dość często do bójek. Można zauważyć dążność do okazywania swej (pozornej) zamożności w sposób zewnętrzny. Tak więc jedwabna sukienka i pończochy idą nieraz w parze z brakiem bielizny.

Alkoholizm panuje wszechwładnie. W starszych klasach dzieci nie znające smaku alkoholu stanowią wyjątki, a nawet w kl. I-ej na 40 dzieci zaledwie 5 nie próbowało napojów alkoholowych. W jednej zaś z miejscowości okolicznych stwierdzono narkotyzowanie się eterem.

Poziom kulturalny pozostawia bardzo wiele do życzenia. Cechą charakterystyczną jest np. zupełny brak form grzecznościowych towarzyskich w rodzinie. Dziecko, które pod wpływem szkoły podziękuje np. w domu za obiad lub po przebudzeniu wita się z rodzicami, zostaje wyśmiane. Na silny opór natrafiają również dążenia szkoły do wprowadzenia chustek do nosa i t. d. Jeśli nawet dzieci przynoszą ze sobą chustki, to używają ich wyłącznie w szkole. O niskim poziomie kultury materialnej świadczy również brud dzieci, które przychodzą do szkoły w stanie godnym pożałowania. Niektóre dzieci, zwłaszcza półsieroty w rodzinach utrzymywanych przez zapracowaną matkę, bywają myte tylko na większe święta. (Osobiście obserwowałem taki wypadek w kl. I-ej). Rodzice są skłonni zwać winę na dzieci, mówiąc, że „dziecko wyszło z domu czyste”, lub też przekonywać nauczyciela o niesłuszności jego żądań. Ubrania dzieci są w zasadzie resztkami pochodzącymi ze starszego ro-

dzeństwa i przerobionymi dość prymitywnie. Ubrania z nowego materiału widzi się na dzieciach nader rzadko.

Cale N. prenumeruje zaledwie kilka czasopism (do 10), ponadto drogą kolportażu rozchodzi się około 15 egz. Z czasopism pierwsze miejsce zajmują regionalne, po-  
zatem Dzień Dobry, Gazeta Polska, Kurjer Poranny, I. K. C., Rycerz Niepokalanej, Przewodnik Katolicki, Robotnik. Społeczeństwo miejscowe jest silnie rozpolitykowane. Poza zainteresowaniami politycznymi zaspokajanych przez wymienione dzienniki, bardzo żywe są zainteresowania kryminalne, którym daje upust lektura brukowych powieściidel wydawanych w formie zeszytowej, np. „Krwawa pani na Czachcicach”, „Zbrodnia na zamku Eherney”. Powieści te krążą z rąk do rąk i są wprost zaczytywane. Zjawisku temu towarzyszy inne — mianowicie pustki w czytelni miejskiej, posiadającej znaczną ilość niezłych książek. Czytelnia ta ma około 50 abonentów i to tylko w zimie, w lecie zaś ilość ich spada do kilku. Wszelkie imprezy artystyczno-kulturalne, organizowane przez miejscowe związki i stowarzyszenia, cieszą się dużym zainteresowaniem. Wchodzą tu jednak prawdopodobnie w grę zainteresowania osobami wykonawców, którzy zazwyczaj ze znaczną częścią mieszkańców są związani węzłami pokrewieństwa, przyjaźni i t. d. To zjawisko braku potrzeb i rozrywek kulturalnych zdaje się potwierdzać także fakt, że świetlica szkolna, bardzo dobrze zorganizowana, posiadająca radio i wiele gier, rzadko skupia 20 słuchaczy czyli najwyżej 50% stanu liczebnego klasy.

Różnice społeczne zarysowują się silnie i są chętnie podnoszone w rozmowach mieszkańców. Opinia publiczna jest szczególnie czuła na różnice materialne. Tak więc: proboszcz, rejent, dyrektor seminarium są uważani za burżujów. Nauczycielstwo należy również do warstwy uprzywilejowanej finansowo, jednak co do jego użyteczności sądy są sprzeczne. Jedni mówią: „...no ale szkoły to są potrzebne”, drudzy: „...dawniej to jeden taki był i też dobrze było, a teraz ich pełno... nic nie robią...” i t. d. Odrębną grupę stanowią właściciele nieruchomości, uważający siebie za „obywateli” miasta, zespoleni w swoim związku dość silnym. Robotnicy skupiają się w Z. Z. Z. oraz P. P. S. (C. K. W.) i stanowią żywiol naogół niezadowolony z obecnych stosunków, podobnie zresztą jak i obóz N. D. i Ch. D., mający na terenie miasta trzech przywódców i liczebnie nader silny, ideowo zaś słabszy, czego wyrazem jest oportunizm wielu członków należących równocześnie do B. B. Temu stronnictwu sprzyja również grupa skupiająca się wokół probostwa. Stąd rekrutują się także działacze N. O. K., L. M. K. i Akcji Katolickiej. Przeciwny obóz polityczny wśród kobiet reprezentuje Z. P. O. K.

Miasteczko posiada kilka kuźni opinii publicznej. Są to: księgarnia (prowadzona przez bardzo czynną działaczkę społeczną), probostwo i jego satelici, zarząd N. O. K. oraz grupa miejscowego rejeta. Naogół przeważa opinia narodowo-katolicka. Najsilniejszą i najżywotniejszą organizacją społeczną jest Straż Pożarna, mająca zresztą za sobą 55 lat istnienia. Dobrze wyekwipowana, posiadająca energicznego prezesa, cieszy się uznaniem opinii bez różnicy przekonañ politycznych. Poza tym młodzież męska zrzesza się w dość słabym liczebno Strzelcu, nominalnie

raczej istniejącym Sokole oraz L. M. K. Młodzież żeńska jest niezorganizowana poza L. M. K., a próby organizacji żeńskiego oddziału Z. S. nie dały pozytywnych rezultatów. Dość żywą działalność rozwija Związek Rezerw. oraz Rodzina Rez. oraz L. O. P. P.

Cechą charakterystyczną środowiska jest nadmierna ilość organizacji w stosunku do ich liczebności. Jest to wynikiem małej liczby młodzieży i pewnego, że tak powiem, „kryzysu społecznictwa” (zjawiska dającego się dostrzec na terenie całej Polski). Wiele z tych organizacji istnieje wyłącznie jako funkcja ambicji ich prezesów, natomiast zainteresowanie nimi ogółu jest słabe. Istnieje zespół ludzi należących do wszystkich niemal organizacji.

W zakresie stosunków społecznych miejscowa 7-kl. szkoła powszechna posiada specjalną kartę. Pomijając już czynnik tradycji (szkoła wywodzi się od jednej ze starszych szkół parafialnych) oraz ciągłości oddziaływań wychowawczych (obecny kierownik szkoły pracował tu jeszcze przed wojną światową), trzeba podkreślić fakt zmiany pewnych zwyczajów pod wpływem szkoły. Tak np. szkoła przyczyniła się do zaniku tępienia ptaków (wykazując dzieciom pożytek, jaki ptaki przynoszą właścicielom sadów). Podobnie też pod wpływem szkoły rodzice wykazują więcej troski o dzieci, niż to miało miejsce kilka chociażby lat temu. Łączy się z tym sprawa stosunku rodziców do dzieci oraz do szkoły.

Rodzice odnoszą się troskliwie jedynie do młodszych dzieci, t. j. do lat 3—4. Starszych nie otacza się już szczególną opieką. Jedynie posiłki i noc gromadzą w domu całą rodzinę (nader liczna ilość członków rodziny dochodzi do 13—14). Dzieci z reguły śpią z dorosłymi lub po kilkoro w jednym łóżku (por. Kursa... op. cit. str. 75). Sposób odżywiania dzieci jest taki sam jak i dorosłych. Zamożniejsi rodzice dają dzieciom grosze na bułkę lub ciastko na drugie śniadanie. W okresie świąt jedzą dzieci ciasta świąteczne. Podstawą pożywienia u większości jest chleb, ziemniaki i zupy. Zato rodzice zachęcają nawet najmłodsze dzieci do spożywania alkoholu.

Rodzice traktują dzieci jako swoją własność, z którą wolno im czynić wszystko, natomiast obcym — zasię. Na tym też tle dochodzi niekiedy do zatargów sąsiedzkich, powstających wobec pewnej popędliwości mieszkańców często także i z innych powodów. Ten sam moment wyłączności praw w stosunku do dziecka leży u podstawy stosunków pomiędzy domem a szkołą. Tylko że tu dochodzi do zatargów najczęściej na tle wykorzystywania dziecka do zajęć domowych lub innych w godzinach lekcyjnych.

Wieczorne pogadanki w kole rodzinnym skupiają się chętnie na osobie nauczyciela i wymaganiach szkoły. Rodzice wyrzekają na nieróbstwo nauczycieli, na program szkolny, na „nieużyteczne przedmioty”, jak gimnastykę i rysunki, na metody nauczania (mało zadają), na to, że szkoła psuje dzieci. Dużym zainteresowaniem cieszą się sprawy osobiste i rodzinne nauczyciela. Dzieci tworzą plotki na temat tego, że „Pani szła z kimś pod rękę...” i t. d.

Niekiedy można spotkać ze strony rodziców zachęcanie dzieci do przeciwstawiania

się szkole. Tak np. ojciec poucza syna: „na drugi raz, jak ciebie wyrzuci z klasy to zaraz przyjdź do domu i powiedz, to ja tam pójdę i wszystko porozwalam”. Jest to tylko autentyczna przechwałka, ale i to dobrze oddaje nastroje lokalne. Szczególnie silnie występują owe pretensje na tle materialnem. Tak np. gdy dziecko prosi o pieniądze na kupno zeszytu, pada odpowiedź: „Powiedz niech sam ci kupi!” Wynikiem takiego stosunku dorosłych jest to, że dziecko skarcone odgraża się, powołując się na interwencję rodziców: „Dobrze, dobrze. Jak tatuś przyjdzie to da panu!” Naogół stosunek rodziców do szkoły poprawia się znacznie — zdaniem kierownika szkoły, stosunki jeszcze kilka lat wstecz były kilkakrotnie gorsze. Przyczyną poprawy są widoczne wyniki pracy dzieci w szkole. Same dzieci są ambitne i dość silnie reagują na stopień niedostateczny chociaż pod wpływem starszych również chętnie przypisują winę nauczycielowi. Jako skutek alkoholizmu rodziców wśród dzieci występuje znaczny odsetek opóźnionych w rozwoju,<sup>9)</sup> lub posiadających wady moralne (niedorozwój moralny). Naogół dzieci obdarzone są nadmierną pobudliwością psychoruchową, utrudniającą utrzymanie karności i pracę szkolną.

### III. ZAJĘCIA DZIECKA.

#### A. Rozkład zajęć dziecka.

Termin „zajęcia pozaszkolne” nie jest jednoznaczny. Obejmować on może zarówno zajęcia nie związane ze szkołą i jej wpływami, jak też zajęcia wykonywane w godzinach pozalekcyjnych. Ponieważ to drugie, szersze ujęcie tematu wydaje mi się bliższe warunkom konkursu, przyjąłem je jako podstawę niniejszej pracy. Niewątpliwie trudno ustalić przeciętny rozkład dnia dla dzieci pochodzących ze środowiska tak niejednorodnego jak będące przedmiotem badań. Różnice bowiem wynikające z różnic zamożności społecznych, odwiecznych zwyczajów i „metod” wychowawczych są tak wielkie, że trudno jest je zniwelować. Dlatego też, podając niżej schemat podziału dnia, zaznaczam z góry, że jest on ważny dla jednej grupy społecznej, t. j. miejscowego proletariatu: dzieci rybaków, robotników, rzemieślników. Nie dotyczy on natomiast dzieci inteligencji, zamożniejszych właścicieli nieruchomości, kupców i t. d. Godz. 6—7 wstawanie, mycie się, 7—8 załatwianie drobnych spraw domowych, śniadanie, przygotowanie do zajęć szkolnych, 8—13 (14) zajęcia szkolne, 13—16 obiad, 14—21 zabawy na ulicy, prace zarobkowe, 16—23 zajęcia domowe, odrabianie lekcji, kolacja.

Znamiennymi cechami tego podziału dnia jest przystosowanie go do zajęć dorosłych a nie dzieci. Do zajęć dzieci są tu przystosowane i to nie zawsze i tylko dla wygody gospodyni, terminy posiłków. Godziny natomiast wstawania i udawania się na spoczynek są całkowicie uzależnione od warunków pracy dorosłych. Rzuca się tu w oczy również późna godzina obiadu — cecha ta zbliża nasze środowisko do środowisk raczej miejskich.

<sup>9)</sup> Stwierdzono na zasadzie badań testami Binet-Terman.

Ogół zajęć pozaszkolnych można podzielić na następujące grupy:

I. Zajęcia pozaszkolne związane ze szkołą: a) odrabianie lekcji, b) praca w organizacjach społecznych szkolnych, c) lektura.

II. Zajęcia, które są wynikiem wymagań domu: a) praca pomocnicza wykonywana w domu, b) praca zarobkowa w domu lub poza nim.

III. Zajęcia, będące wyrazem własnych indywidualnych potrzeb: a) gry, zabawy, zajęcia sportowe i t. p.

Na podstawie ankiety-wypracowania na temat „Jak spędzam czas po wyjściu ze szkoły?“, przeprowadzonej w kl. III, IV, V i VII, stwierdziłem, że rozkład zajęć pozaszkolnych występujący najczęściej jest następujący: 1. obiad, 2. odrabianie lekcji, 3. inne zajęcia, t. zn. a) zajęcia domowe, b) zajęcia osobiste, c) zajęcia społeczne.

Drugie z kolei miejsce pod względem częstości występowania zajmuje rozkład: 1. obiad, 2. zajęcia osobiste, 3. inne zajęcia, t. zn. a) odrabianie lekcji, b) zajęcia domowe, c) zajęcia społeczne.

TABELA  
TYPY UKŁADU ZAJĘĆ POPOŁUDNIOWYCH WEDŁUG ANKIETY.

Typ układu	1. Obiad		2. Odr. lek.		3. inne		1. Obiad		2. zaj. dom.		3. inne		1. Obiad		2. zaj. osob.		3. inne		1. Odr. lek.		2. Odr. lek.		3. Prac. zar.		4. inna		1. Odr. lek.		2. Odr. lek.		3. Obiad		Razem chłopców	Razem dziewczęta	Razem	Klasa
	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.						
Ilość	4	6	1	1	4	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	9	10	19	III	
	5	5	2	2	5	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	15	10	25	IV			
	13	12	2	5	2	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	1	—	18	19	37	V			
	2	5	1	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	7	11	VII			
	2+	28	6	8	12	5	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4+	46	90	Razem			
	52		1+		17		4		5		90		Razem																		Razem					

Trzeci zaś: 1. obiad, 2. zajęcia domowe, 3. inne, t. j. a) odrabianie lekcji, b) zajęcia osobiste, c) zajęcia społeczne.

Wyjątkowo występuje odrabianie lekcji przed obiadem, dość często natomiast zupełnie pomijanie pewnych rodzajów zajęć, przede wszystkim zajęć społecznych i osobistych.

Przyczyną tego zjawiska jest zapewne napół świadome zapomnianie, wywołane dążnością do umieszczania w wypracowaniu rzeczy najważniejszych z punktu widzenia wymagań szkoły,<sup>10)</sup> do takich zaś, zdaniem ucznia, nie należą zabawy i gry uprawiane bądź to indywidualnie, bądź też w grupach luźnych lub zwartych (organizacjach społecznych).

<sup>10)</sup> Może to ukryta dążność do wydawania się lepszym. Z. Mysłakowski: Wieś jako środowisko wychowawcze, str. 18.

Układ zajęć przedpołudniowych posiada o wiele mniej wariantów — zasadniczo tylko dwa: I. 1. zajęcia osobiste, 2. zajęcia szkolne. II 1. zajęcia osobiste, 2. zajęcia domowe (zarobkowe), 3. zajęcia szkolne.

Pytanie: co wpływa na taki lub inny układ zajęć, narzuca się samo przez się. Nie ulega wątpliwości, że doniosłe znaczenie posiadają tu takie czynniki jak: stopień zamożności rodziców, poziom kulturalny środowiska, podatność na wpływy szkoły, zamierzenia wychowawcze rodziców i wiele innych. Często bezpośrednią przyczyną jest bezrefleksyjna tradycja, niekiedy zaś przypadek.

Pewnym jest, że tylko wyjątkowo rozkład zajęć dziecka jest wynikiem refleksji wychowawczej i że najczęściej jest on wyłącznie wyrazem potrzeb dorosłych członków rodziny.<sup>11)</sup>

Tam np. gdzie dzieci są otoczone opieką, zazwyczaj odrabiają lekcje przed obiadem lub po (tak jest w rodzinach inteligenckich, rzemieślniczych, kupieckich). Dzieci robotników i rolników czynią to kiedy się da, najczęściej późnym wieczorem gdy wszystkie zajęcia domowe są już wykonane.

Drugim zagadnieniem, które tu się nasuwa, jest ilość czasu poświęcanego poszczególnym z wymienionych uprzednio rodzajów zajęć. Przeciętny dzień dziecka w N. zamyka się w godzinach 7—22 i obejmuje 15 godzin, z czego zajęcia szkolne (lekcje) zabierają od 3 do 6 godzin. Z pozostałych 9—12 godzin od ¼ do 2 zajmuje odrabianie lekcji, co zależy od klasy tudzież zdolności osobistych i warunków domowych ucznia. Na posiłki przypada około 1 do 1½ godzin, w tem od ½ do 1 godz. na obiad, ½ na kolację i ¼ na śniadanie. Przytem niekiedy, np. w lecie, nie je się wogóle obiadu (całe rodziny przebywają w sadach). Od 2 do 5 godzin zużytkowują dzieci na zajęcia osobiste, a więc zabawy, czytanie książek (wyjątkowo), bieganie i t. d. Do dwu godzin zabierają dzieciom zajęcia w szkolnych organizacjach społecznych (przeciętnie dwa razy tygodniowo) oraz różne nabożeństwa i praktyki religijne, a wreszcie 4—5 godzin praca zarobkowa (u tych, które pracują<sup>12)</sup>). Dane liczbowe nie są tu stale i zmieniają się zależnie od wieku, materialnego położenia rodziców i t. d. W najlepszym stosunkowo położeniu są dzieci najmłodsze, a więc jeszcze uczniowie kl. I-ej. Oni mają najwięcej czasu na zabawy, na nich zlewa się miłość rodzicielska i ich potrzeby osobiste i szkolne są dość chętnie przez rodziców zaspokajane. Znacznie gorzej jest ze starszymi. Jeśli nie pracują i nie pomagają w pracy domowej, rodzice patrzą na nie niechętnie, chociaż zdarzają się odstępstwa od tej zasady. Tak np. znalazłem rodzinę, w której matka służąca nie pozwalała swej córce na żadną pracę domową...

Naogół dzieci wbrew wszelkim nawet przeszkodom (brak ubrania i obuwia, zajęcia domowe i szkolne i t. d.) posiadają dość dużo czasu na swoje sprawy osobiste, a że czas ten spędzają bez żadnej opieki, niekiedy posuwają się i do wybryków.

<sup>11)</sup> Analogicznie: Librachowa, op. cit. (str. 27). („Dziecko jada... kiedy się da) „zależnie od rozmaitych okoliczności, do których musi się przystosować jego organizm, ponieważ nikt nie będzie naginał biegu dnia roboczego do potrzeb organizmu dziecka”.

<sup>12)</sup> Liczba dzieci pracujących zarobkowo jest w rzeczywistości znacznie wyższa niż wykazana w ankiecie. W drodze rozmów z rodzicami i dziećmi stwierdziłem, iż do 30% stanu liczbowego



## B. Zajęcia związane ze szkołą.

Szkoła bierze silny i obszerny udział w życiu dziecka i to nie tylko ze względu na lekcje szkolne zabierające do 40% całego dnia... Dodać do tego trzeba zajęcia związane ściśle ze szkołą, a więc odrabianie lekcji, lekturę, zajęcia społeczne na terenie szkoły i t. p., co łącznie stanowi 3—5 godz., a razem z lekcjami około 60% całego dnia. Zajęcia pozaszkolne rozpatrywać będziemy w następującej kolejności: 1. odrabianie lekcji, 2. lektura, 3. zajęcia społeczne, świetlica, 4. zbiórki P. C. K. i harcerskie, 5. nabożeństwa i zajęcia związane z kościołem.

1. O d r a b i a n i e l e k c j i. Warunki, w jakich dziecko odrabia lekcje szkolne, są znośne w rodzinach kupców, częściowo rzemieślników i inteligencji, zupełnie zaś niekorzystne w rodzinach proletariatu (robotników niewykwalifikowanych, częściowo rybaków) i rolników. Zasadą jest, że dziecko nie posiada własnego kąta, w którym by mogło pracować. Odrabianie lekcji odbywa się przeto najczęściej przy wspólnym stole, dokoła którego skupia się i reszta rodziny wykonując różnorodne czynności. W rodzinach biedoty miejscowej nie jest czymś niezwykłym, gdy przy wspólnym stole, oświetlonym mizerną lampką naftową, ojciec pilnikiem obrabia jakieś żelastwo, w pobliżu dwoje młodszego rodzeństwa bawi się w chowanego krzycząc przytym co siły, matka zaś pierze. Pokój pełen jest pary i różnorodnych wyziewów. Znany mi jest wypadek, gdy uczennica V kl. odrabiała lekcje na progu lub na piasku podwórka. W takich warunkach lub niewiele lepszych odrabia lekcje około 40% dzieci. Do tego dodać należy brak zeszytów, książek, których rodzice nie mogą kupić lub też nie chcą odpowiadając np. dziecku w ten sposób: „Pani ma dużo pieniędzy, niech ci kupi” (autentyczne!). Dziecko jest często w położeniu między młotem a kowadłem. Z jednej strony szkoła i nauczyciel domagają się kategorycznie odrabiania lekcji i posiadania książek i zeszytów, z drugiej zaś rodzice wyziewają, że „te nieroby uczą nie wiadomo czego” (autentyczne!), że mają niesłuszne wymagania, że jeden a najwyżej dwa zeszyty wystarczyłyby w zupełności i t. d. Równocześnie jednak w razie niepowodzenia w nauce i interwencji nauczyciela u rodziców, okazują się bardzo ustępliwi i skwapliwie uniewinniają się przerzucając winę na dzieci: „a mówiłam ci weź książkę”. Zazwyczaj kończy się biciem i — znowu — wyrzekaniem na wymagania szkoły. Rodzice naogół nie zdradzają głębszego zainteresowania pracą domową dzieci. Najczęściej zainteresowanie to (jeśli istnieje) wyraża się w pytaniu: „odrobiliś lekcję?”, przyczem wyjątkowo pytający dąży do zbadania prawdziwości z reguły twierdzącej odpowiedzi dziecka. Nawet w lepszych pod tym względem klasach, jak np. w I-ej, interesuje się wogóle pracą dzieci na 40 rodziców tylko 10. Lepiej może nieco jest w klasach VI i VII-ej ze względu na bliskie ukończenie szkoły i ewentualną dalszą naukę (12% absolwentów). Do prawdziwych wyjątków należą rodzice, którzy podnosząc pewne usterki

---

klas i to poczynając od klasy III-ej, trudni się pracą zarobkową. Liczba ta wzrasta w kl. IV-ej, po czym maleje. Dzieci na ogół mówią o tym niechętnie (jak gdyby wstydzili się pracy lub warunków materialnych, zmuszających do niej).

swego dziecka proszą nauczyciela o wskazówki lub starają się uzgodnić metody postępowania.

Najwięcej trudności sprawiają dzieciom rachunki i język polski. Widać to zarówno w wynikach klasyfikacji jak i ze sprawozdań uczniów seminarium kierujących pracą dzieci w ramach t. zw. douczania. Tak więc w kl. II oceny niedostat. z rach. stanowią 24% ogółu niedost., w kl. III oceny niedost. z rach. stanowiły 25%, z jęz. polsk. 20%, historii 17% ogółu niedost., w kl. IV oceny niedost. z jęz. polsk. i geografii 20%, z rach. 8% ogółu ocen niedostatecznych. Natomiast według opinii wychowawców klasowych oraz według sprawozdań najwięcej trudności sprawiają dzieciom z kl. III i IV rachunki (szczególnie tabliczka mnożenia) oraz czytanie. Pracę domową dziecka cechuje ponadto brak umiejętnej organizacji, nieumiejętność uczenia się. Jedyną metodą pracy jest tu uczenie się pamięciowe przez powtarzanie i to częściami niekiedy pojedynczych zdań. Zasady higieny pracy umysłowej są nieznane zarówno dzieciom jak też i rodzicom. Rodzice wprowadzili niekiedy usiłują nawet pomagać dzieciom, czynią to jednak zazwyczaj nieumiejętnie i często utrudniają pracę nauczyciela (swoiste metody nauki czytania w kl. I-ej). Jak duże znaczenie posiada racjonalna pomoc w pracy „domowej” oraz znośne warunki wykazuje fakt, że ilość niepromowanych w końcu roku szkolnego nie przekraczała w kl. IV 16% i III 20%, gdy według ocen z I-go półrocza winna była wynosić 30—40% (w klasach nieobjętych „douczaniem” zmiana ta była znacznie mniejsza, różnice nie przekraczały 5%). Jednym z czynników utrudniających pracę dziecka jest odrywanie go od pracy do innych zajęć przez rodziców, co w bardzo wielu obserwowanych rodzinach jest zjawiskiem stałym.

1. L e k t u r a. Zasadniczo ten rodzaj zajęć należałoby zaliczyć do działu zajęć osobistych, uwzględniając jednak specyficzne warunki lokalne, świadomie go przesunęłam do działu zajęć szkolnych. Jak to już zaznaczyłem w charakterystyce środowiska, czytelnictwo nie jest zbyt rozwinięte wśród generacji dorosłych. Z pośród czytanych książek i czasopism pierwsze bezsprzecznie miejsce zajmują romanse o charakterze kryminalno-awanturczym. Dzieci — podobnie jak i rodzice — nie zdradzają zamiłowania do czytania. Składa się na to poza tradycją wiele powodów, wśród których niedostateczne opanowanie techniki czytania jest jednym z ważniejszych. Znaczna ilość ocen niedostatecznych z języka polskiego w klasach niższych i wyższych zdaje się to potwierdzać. To też dzieci czytają przeważnie pod naciskiem szkoły, a osobniki pochłaniające książki lub czytające z własnej potrzeby i poszukujące książek na własną rękę są rzadkością. Twierdzenie jednak, iż dzieci miasta N. nie lubią książki, byłoby niezgodne z prawdą.

Gdy np. jedna z nauczycielek wprowadziła zwyczaj czytania dzieciom w soboty na godzinie wychowawczej kilku stron jakiejś powieści, okazało się, że dzieci nie tylko słuchały z wielkim zainteresowaniem przygód bohatera („Sam” Rosinkiewicza, później „Muszę ich odnaleźć” z Płomyczka), ale nawet z wyraźną niecierpliwością oczekiwały soboty pragnąc poznać „co się z nim dalej zrobiło”. Później książki te były poszukiwane na „rynku” czytelniczym przez długi czas. Dzięki pracy szkoły,

a szczególnie jednej z nauczycielek, która za pomocą różnych sposobów (np. tygodniowych sprawozdań z lektury, głosowań na najpiękniejszą książkę i t. d.) budzi zainteresowanie książką — stosunek młodzieży szkolnej do czytelnictwa ulega znacznej poprawie.

Oficjalna statystyka biblioteczki szkolnej jest zresztą wogóle bardzo zachęcająca, wynika z niej bowiem, iż na każde dziecko przypada 15 książek przeczytanych i że czyta około 80% ogółu uczniów.

Z czytanych książek pierwsze miejsce pod względem poczytności zajmują podróże i przygody oraz bajki: „O krasnoludkach i sierotce Marysi”, „Tomcio Paluszek”, „Sam” Rosinkiewicza, „Hultaj”, „Franuś z Pogwizdowa” i t. p.

Typ namiętnego czytelnika jest, jak już wspomniałem, raczej rzadki. Wiem tylko o dwu chłopcach, którzy całymi nocami czytali książki wypożyczone z biblioteki miejskiej: były to powieści historyczne i obyczajowe. Obaj chłopcy (Żydzi) byli uczniami kl. III-ej.

Niektóre dzieci, wspólnie zresztą z rodzicami, rozczytywują się w obrzydliwym powieścidle wydawanym w formie zeszytowej na Śląsku p. t. „Krwawa pani na Czachcicach” i t. p.

Dzieci czytają najczęściej w godzinach wieczornych, głośno; ciche czytanie książek zdarza się tylko wyjątkowo.

3. Z a j ę c i a s p o ł e c z n e. Zajęcia społeczne dzieci możnaby podzielić na dwie grupy. Jedna z nich to te, które wynikają z przynależności rodziców lub rodzzeństwa do stowarzyszeń i związków działających na terenie miasta. Rola dzieci ogranicza się tu do udziału w imprezach teatralnych, akademiach i t. d., co zresztą nie zawsze jest wskazane ze względów wychowawczych i co niekiedy napotyka na silny opór szkoły. Drugą grupę stanowią zajęcia wynikające z przynależności samych dzieci do organizacji i stowarzyszeń szkolnych. Organizacje te, to: 1. Drużyna harcerska z gromadą zuchów, 2. Samorząd klasowy, 3. Polski Czerwony Krzyż, 4. Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (L. O. P. P.), 5. Kasa oszczędności. Z wymienionych organizacji L. O. P. P. i kasa oszczędności ograniczają się wyłącznie do zbierania składek i nie wywierają żadnego (lub tylko nieznaczny) wpływu na życie pozaszkolne. Samorząd klasowy obejmuje tylko pojedyncze klasy i to starsze, przy czym działalność jego dotyczy przeważnie spraw szkolnych i przebiega w ramach normalnych lekcji. Pozostają zatem dwie tylko organizacje: harcerstwo i P. C. K.

Drużyna harcerska męska składa się z około 20 członków rekrutujących się z trzech najwyższych klas szkoły. Funkcje drużynowego, przybocznego oraz zastępowych pełnili uczniowie seminarium, po jego zaś likwidacji drużynowym został jeden z bezrobotnych absolwentów-nauczycieli.

Położenie miasta nad Wisłą sprzyja rozwojowi żeglarstwa, dlatego też obecnie drużyna przejęła sprzęt i tradycję żeglarskiej drużyny seminarialnej. W czasie miesięcy letnich harcerze odbywali na kajakach drużyny a częściowo i własnych dalsze wycieczki w górę i w dół Wisły. Kilku uczyło się pływać. Normalne zbiórki zabierają

chłopcom około dwu godzin, ponadto niektórzy pracują w harcerskim warsztacie introligatorskim.

Oto jak jeden z chłopców (V kl.) mówi o swej przynależności do drużyny i pracy: „należę do harcerstwa, więc w każdy wtorek muszę być na zbiórce, na której opowiadają nam co trzeba umieć, aby zdać na młodzika. Sobotę mam całą zajętą, gdyż muszę oprawiać książki. Praca ta jest dla mnie bardzo miła. Pieniądze, które dostaję za oprawianie książki przeznaczyłem sobie na obóz, który odbędzie się podczas wakacji w Spale...”

Jednakże i praca drużyn nie wywiera silniejszego wpływu na charakter chłopców. Drużyna nie potrafiła sobie wychować kierowników pracy, a członkowie opuszczają ją przeważnie jeszcze przed opuszczeniem szkoły, z pozostałych zaś można policzyć na palcach tych, którzy odpowiadają pojęciu harcerza. Powodem tego stanu rzeczy jest likwidacja drużyny seminarialnej i brak wśród personelu szkoły osoby, która by mogła poprowadzić pracę harcerską, oraz brak należytej opieki ze strony lokalnych władz harcerskich. Lepiej stosunkowo spełniała swoje zadania wychowawcze drużyna żeńska; dziewczęta (też około 20) poza pracą organizacyjną podejmowały się niekiedy prac społecznych, traktowanych jako zbiorowe dobre uczynki, tak np. wykonały serwetki dla dzieci przedszkola. To też typ harcerki częściej się zdarza na terenie szkoły niż typ harcerza.

Zbiórki dostarczają dziewczętom równie dużo zadowolenia jak i chłopcom: „Jeżeli jest zbiórka harcerska, to idę na nią z wielką uciechą, tam my wszyscy rozweselamy się zabawami i gram. Drużynowa opowiada nam dzieje Polski a szczególnie o harcerstwie, jak ono powstało i kto je założył. A gdy drużynowa skończy opowiadanie, to śpiewamy modlitwę harcerską i idziemy do swych domów...”

Dużą stosunkowo rolę odgrywa w zajęciach młodzieży a właściwie dziewcząt przynależność do koła P. C. K. Należą doń dziewczęta już od kl. IV-ej. O zebraniach tej organizacji i o warsztacie pracy sekcji ogrodniczej w ogródku szkolnym opowiadają się członkinie wprost entuzjastycznie. W programie zajęć są gry i zabawy, ratownictwo, pogadanki i opieka nad ogródkiem szkolnym (kwiatowym). Ciepły stosunek do organizacji należy przypisać w znacznym stopniu skutkom działalności opiekunki koła, oraz dość znacznej swobodzie i samodzielności, jaką posiadają członkowie. Koło jest dość liczne, składa się bowiem z kilkudziesięciorga dzieci, które wywiązują się starannie ze swych obowiązków organizacyjnych. Zbiórki odbywają się raz w tygodniu i zaberają około dwu godzin.

B. P. kl. IV tak pisze o swej przynależności do P. C. K.: „Należę też do P. C. K., zbiórki mamy zawsze we wtorki a zebrania raz na miesiąc. Mamy też w P. C. K. krokiet, jak Pani nie zdążyła jeszcze przyjść, to zaraz zbiorę dziewczynki i zaraz z nimi gram i jest bardzo przyjemna zabawa”.

Członkowie i członkinie L. O. P. P. mają również zbiórki raz w tygodniu — spędzają je na pogadankach i zabawach. Organizacja jednak nie cieszy się szczególnym uznaniem u członków.

Z załączonej tabelki wynika, że stosunkowo największa ilość wypowiedzi skupiają

TABELKA PRZYNALEŻNOŚCI ORGANIZACYJNEJ.

Nazwa organiz.	P. C. K.		Harcerstwo		L. O. P. P.		Inne		Uwagi
	Klasa	chlóp.	dzie.v.	chl.p.	dziew.	chlóp.	dziew.	chlóp.	
III	—	—	—	—	—	—	—	2	Tabela wypełniona na podstawie wynik. ankiety — wypracowania
IV	—	5	—	—	—	—	—	—	
V	—	9	7	8	5	—	4	5	
VII	—	4	—	—	—	—	1	1	

dokoła swych zajęć P. C. K. i harcerstwo. Ten stan rzeczy odpowiada rzeczywistości, chociaż liczby nie są wiernym odbiciem ilościowego stanu organizacyj.

Ogólnie mówiąc należy stwierdzić, iż praca społeczna nie zabiera większej ilości czasu członkom organizacji szkolnych, że do organizacji tych należą najczęściej uczniowie klas starszych i że ilość uczniów należących do organizacji nie przekracza 30% ogółu.

Na pograniczu zajęć szkolnych i domowych a może nawet osobistych znajdują się zajęcia związane z kościołem i kultem religijnym.

Jak już powiedziałem w charakterystyce środowiska, świat dorosłych, grupa rzemieślników, rolników, kupców, częściowo inteligencji i robotników jest ściśle związana z kościołem. Wywołuje to pewien nastrój<sup>13)</sup> szczególnie dogodny dla religijnego oddziaływania. Silny wpływ wywiera tu też zapewne i szkoła. Faktem jest, że wszystkie dzieci (nawet rodziców zaniedbujących nieco swe obowiązki religijne) ściśle i chętnie wypełniają wszelkie przepisy i praktyki. Uczniowie najstarszych klas a nawet i absolwenci szkoły chętnie służą do mszy św., przy czym wśród ministrantów dochodzi niekiedy do nieporozumień na tle hierarchii spełnianych czynności. Nabożeństwa szkolne, majowe i t. p. są pilnie uczęszczane przez dzieci. Obowiązki religijne, zwłaszcza w lecie, zabierają dzieciom dość dużo stosunkowo czasu. To jednak oddziaływanie kościoła na dzieci ogranicza się do strony obrzędowej. Oddziaływanie etyczne jest znacznie słabsze i to zarówno wśród starszego jak i młodszego pokolenia. Kradzieże, kłamstwo i t. p. przekroczenia są na porządku dziennym wśród dzieci.

TABELA ZAJĘĆ DOMOWYCH WG. ANKIETY.

Pomoc rodzicom w pracy domowej		Pomoc w pracy zawodowej zarabkowej		Samodzielna praca zarobkowa		Opieka nad młodszym rodzeństwem		Opieka nad inwentarzem		Rodzaj zajęcia
chlóp.	dziew.	chlóp.	dziew.	chlóp.	dziew.	chlóp.	dziew.	chlóp.	dziew.	pleć klasa
5	4	1	—	—	2	—	—	—	—	VII
10	11	1	1	—	1	—	4	1	—	V
6	6	—	1	1	1	—	1	1	—	IV
4	7	—	5	—	—	—	—	1	5	III
25	28	2	5	1	4	—	5	5	5	Razem
51		7		5		5		6		Razem

<sup>13)</sup> P. Kursa, Pisarski, Grellerówna: „Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym”, str. 95.

## C. Zajęcia pozaszkolne wymagane przez dom.

Zajęcia, którym jest poświęcony niniejszy rozdział, zabierają dzieciom najwięcej czasu (poza zajęciami szkolnymi).

Wprawdzie pomoc rodzicom jest uzasadniona, jednakże nie powinna ona przybierać form przesadnych i ze względów wychowawczych szkodliwych. A taki charakter nosi właśnie ta praca w rodzinach rolniczych i wyrobniczych. W lepszym położeniu znajdują się dzieci rzemieślników i kupców. Przeciętnie dziecko winno: posprzątać w domu, przynieść wody, pójść do sklepu po sprawunki. Z 90 dzieci, które wypowiadały się w ankiecie, 74 bierze udział w pracy domowej. Z tego 51 przypada na prace ściśle domowe t. j. pomoc w sprzątanii i gospodarstwie domowym (przeważnie dzieci pomagają matce, rzadziej ojcu), 5-cioro opiekuje się młodszym rodzeństwem, 6-cioro zajmuje się inwentarzem, 7 pomaga w pracy zarobkowej rodzicom, 5 zaś pracuje zarobkowo samodzielnie. W rzeczywistości pragnąc mieć dokładny obraz stosunków miejscowych należałoby liczby odnoszące się np. do pracy zarobkowej kilkakrotnie zwiększyć, w bardzo wielu wypadkach bowiem dzieci są nadużywane nie tylko do prac domowych ale i zarobkowych. W niektórych rodzinach dzieci robią dosłownie wszystko: noszą wodę z odległego o kilkaset nieraz metrów źródła lub studni, drzewo z lasu (3—4 km), pod nieobecność domowników gotują nierazdka dla młodszego rodzeństwa oraz inwentarza, piorą i t. d. Chłopcy chodzą do odległego o 9 km C., odnosząc na sprzedaż masło i owoce. Niekiedy dzieci 8-letnie odnoszą mleko nabywcom przed 8-mą, czasem wypędzają bydło na pastwisko. 12-letni uczeń V kl. syn rolnika pisze o sobie: „Ja spędzam dni poza lekcjami w polu, kartofle redle, ta konie pasę na łące. A jak mi czas zejdzie to pomagam w domu, wody przyniesę, drzewa urąbie, domiasta pujdę”.<sup>14)</sup> Dziewczynka 11-let. pisze: „jak tylko zaczną się dni wiosenne, i zazielenią się sady, zaczyna się moja praca. Idę pilnować ogrodu, ale tylko po południu, bo są lekcje. Jak dostaniemy cenzurki idę na całe wakacje, wracam dopiero jak się skończą wakacje”. Inna 12-let.: „Jak odrobię lekcje, to idę do pani K. obiadu gotować i z Januszkciem się bawić. Idziemy z Januszkciem się bawić i idziemy na spacer, przyjdę ze spaceru zjemy kolację, Januszka umyje i położę go spać. Ja idę do swego domu i też idę spać”.

Dzieci zamożniejszych warstw społecznych pracują znacznie mniej, jednak i tu do wyjątków należą dzieci, które by nie miały stałych obowiązków. To, że prawie wszystkie dzieci pracują, wyrabia w nich poczucie obowiązku i nie jest pozbawione także stron dodatnich. W związku z tym można dostrzec u dzieci N. dużo troski o młodsze rodzeństwo, którym się niekiedy nawet czule opiekują. Widziałem raz np. jak 4-letni chłopiec niósł do domu o rok młodszego brata, który skaleczył sobie nóżkę. Dziecko uginało się pod ciężarem, ale wytrwale go dźwigało. Albo taki

<sup>14)</sup> Analogicznie, Kursa i inni, op. cit. str. 99. 12-letnia dziewczynka: „ja muszę umyć sprzęty, bielić, zamiatać, prać, łóżka ślać, drzewo znosić, plewieć grządki, ryć, sadzić, ziemniaki okopywać, siczkę rznać, buraki znosić. Mnie zmuszają do wykonywania pracy... przedtem uczyła mnie mamusia”.

obrazek z przedszkola: 3-letni malec zasnął oparłszy głowę o rękę starszego o dwa lata brata. W pewnym momencie ów starszy zaczyna rzewnie płakać. Okazuje się, że mogą obaj stracić drugie śniadanie, które właśnie zaczęto wydawać w sąsiedniej izbie.

Ciężka, niekiedy ponad siły praca dziecka niewątpliwie przygotowuje do życia, ale z drugiej strony niejednokrotnie wpływa ujemnie na rozwój zarówno fizyczny jak i psychiczny. Najbardziej może niebezpiecznym momentem w całej sprawie jest moment pracy zarobkowej dzieci. Pracy tej podejmują się najczęściej skutkiem nędzy panującej w domu rodzinnym, dlatego też nie wybierają rodzaju pracy, co niekiedy bardzo ujemnie oddziałuje na charakter.

Np. rodzina robotnika G. (stałe bezrobocie) utrzymuje się ze sprzedaży drzewg powiązanych w pęczki. Ojciec przygotowuje towar, dwaj zaś chłopcy uczniowie III i IV klasy sprzedają go i starają się o surowiec. Odbyna się to w ten sposób, że na wóz z drzewem, zdążający na targ rzuca się zorganizowana doraźnie gromada chłopców z wymienionym uprzednio G. na czele i korzystając bądź z nieuwagi woźnicy, bądź z jego nieporadności, rabuje drzewo. Podobnie w celach aprowizacyjnych a czasem i zarobkowych odbywają się w lecie wyprawy na sady. Rodzice w wielu wypadkach nie tylko nie reagują na to, ale nawet zachęcają dzieci do podobnych czynów. Słyszałem np. gdy matka żaliła się przed sąsiadką na swego syna: „Taki do niczego, insze dzieci to zawsze cosik do dom przyniosą, to owoc jaki, to szczypkę a ten nic a nic!” Skutki opisanego stanu rzeczy są szczególnie przykre dla szkoły, ponieważ udaremniają wszelką akcję wychowawczą.

Pomijając wypadki wywołane skrajną nędzą (niektóre rodziny robotnicze i rybaccie), gdzie dziecko nie ma żadnych warunków do pracy umysłowej, zmuszane jest bowiem do szukania „zarobku”, zdarza się jednak że i w rodzinach stosunkowo zamożnych dzieci są tak obarczane pracą, że nie są zdolne do wykonania swych obowiązków szkolnych. Tak np. syn średnio zamożnego robotnika, posiadającego jednak własny dom z ogrodem, stale spóźniał się do szkoły i dawał wymijające odpowiedzi na pytania o przyczyny. Rodzice również nie reagowali należycie. Pewnego razu chłopak, pytany natarczywie przez wychowawczynię wybuchł z pasją: „Ale! nie spóźnię się, jak rano muszę świniakom dać żyć, drzewa urąbać, wody przynieść i mleko pani M. zanieść!” Okazało się, że rodzice na 10-letniego chłopaka zwalali całą pracę domową... W tych warunkach życie dziecka jest w samej rzeczy tragiczne, a życzenie dziewczynki z Pokucia<sup>15)</sup>: „chciałabym być krową i dawać mleko” wydaje się zupełnie zrozumiałe jako droga polepszenia warunków życiowych.

#### D. Zajęcia osobiste.

Do działu tego zaliczyłem wszelkie zajęcia mające na celu zaspokojenie ściśle osobistych potrzeb dziecka w dość szerokim zakresie. Wchodzi tu zatem: 1. gry i zabawy, 2. sport, wycieczki, 3. zajęcia natury fizjologicznej i porządkowe.

<sup>15)</sup> P. Librachowa, op. cit., str. 279.

Na zajęcia osobiste dzieci zużywają stosunkowo dużo czasu, przeciętnie około 2 godzin, w wielu wypadkach znacznie więcej. Dzieci bardzo chętnie dają upust swoim skłonnościom naturalnym, oraz zainteresowaniom „przyjemnościowym”.

Widać to bardzo dobrze na przeprowadzonej ankiecie. O swoich zajęciach osobistych opowiada 76 dzieci na 90.

Na czoło wysuwają się zajęcia związane z pożywieniem. Żadne prawie dziecko nie zapomniało napisać „a potem jem obiad” (z wyjątkiem tych, które wogóle obiadów nie jadają). Obiad zazwyczaj zajmuje dzieciom około 1/2 do 1 godziny. Śniadanie i kolacja mniej, bo około 15 m. Czas tych posiłków i ich jakość (na obiad zupa, najczęściej kartoflanka lub krupnik, zacierki i ziemniaki, u zamożniejszych mięso) są dostosowane do potrzeb dorosłych członków rodziny (p. charakterystyka środowiska). Samym jedzeniem t. zn. jego jakością nie przejmują się dzieci zbyt. Byle zjeść cokolwiek! Podobnie też nie przywiązują większej wagi do zajęć porządkowych. Wygląd osobisty i troska oń leży na barkach rodziców (jeśli ci wogóle interesują się tym). Dzieci same stosunkowo późno zaczynają na te rzeczy zwracać uwagę.

Dopiero w okresie przedpokwitania wraz z charakterystycznymi objawami boczenia się płci, pojawiają się u chłopców wielkie czuby, znamiona „dystynkcji” i potrzeby podobania się. Wówczas też myje się ręce, szyję i uszy z własnej inicjatywy. Przed tym bardzo rzadko. Wraz z dojrzewaniem fizycznym, które naogół w środowisku opisywanym poprzedza psychiczne, zjawia się skłonność do wyżywiania się seksualnego w formie rozmów i opowiadań na te tematy, oraz niekiedy zaczepiania przedstawicieli drugiej płci. U dzieci z rodzin zamożniejszych i stojących na wyższym poziomie kulturalnym rozwojowi fizycznemu towarzyszy psychiczny. Dziewczęta rozmarzają się, chętnie biorą udział we wspólnych spacerach.

Naogół przed okresem dojrzewania stosunek obu płci jest bardzo luźny. O ile dziewczęta i chłopcy bawią się ze sobą jeszcze w wieku przedszkolnym, to po wejściu do szkoły zdarza się to coraz rzadziej, a nawet na terenie samej szkoły daje się zauważyć pewne napięcie, znajdujące niejednokrotnie ujście w bójkach.

Cechą charakterystyczną środowiska jest „epidemiczność” pewnych zabaw, które zjawiają się, ogarniają większość dzieci, po czym ustępują innym. Do takich zabaw należał np. t. zw. „konik”, polegający na podrzucaniu i podbijaniu kijem podłużnego klocka. Epidemia konika wybuchła na jesieni i przetrwała aż do mrozów, ogarniając nawet dziewczęta. Ofiarą jej padło kilkanaście stłuczonych szyb. Do wiosennych epidemii należała „skakanka”, która trwała jednak tylko około dwu tygodni i to przeważnie wśród dziewcząt.

W miesiącach letnich oraz w jesieni występuje niekiedy nagminnie gra w guziki. Odmianą kategorię stanowią zabawy oparte na naśladownictwie. Do nich należą: „w szkołę” lub „pani i dzieci” (kończy się dość często bójką, ponieważ dzieci wypadają ze swych ról i oddają „pani” szturchańce), „w sklep”, w księdza” (nabożeństwo), „złodziej i policjanci” (naśladownictwo obrazków jarmarcznych), „w rodziców” (niekiedy zabarwiona seksualnie), w gości” (rozmawiają, piją i biją się).



Zabawy takie jak „sklep”, „łowienie ryb”, „orka”, pastuch i gęsi” są związane z zajęciami rodziców i najczęściej uprawiają je dzieci z odpowiedniego środowiska. Jest w tym jakby zabawowe przygotowywanie się do zawodu.<sup>16)</sup> Dziewczęta bawią się lalkami bez względu na wiek. Wśród zabaw o charakterze naśladowczym zauważyłem jedną szczególnie ciekawą... „matka i dzieci”. Matka pyta: „gdzie to dzwonią?” Dzieci: „w kościele”. Matka: „a po kim?” Dzieci: „po ojcu”. Matka: „a kto go zabił?” Dzieci: „my dzieci”. Potym następuje ogólny krzyk. W zabawie tej można chyba doszukiwać się kompleksu Edypa. Ciekawe są zabawy związane z instynktem walki. Należą do nich zabawy z piłką (wiele odmian), uprawiane przez chłopców i dziewczęta oraz wyścigi. Do tej samej grupy zaliczyć można wspomnianego „złodzieja i policjanta” oraz piłkę nożną,<sup>17)</sup> koszykówkę (z braku piłki gra się często bułą kamienną).

Jako jedna z ulubionych zabaw występuje przeszkadzanie innym w zabawie oraz bójki (uprawiane przez chłopców). Niekiedy takie zabawy kończą się bójką dwu grup (nawet z użyciem noży) przy czym zachowuje się przez długi czas pamięć odniesionych krzywd i stosuje się swoisty odwet, do którego obowiązany jest każdy członek walczącej grupy. Dość często bójki takie odbywają się nad Wisłą, której brzegi wogóle koncentrują wszelkie zabawy. Przypatrują się im niekiedy dorośli i nie zawsze interweniują, patrząc się przez palce zwłaszcza na bójki z żydami (nielicznymi naogół). Dzieci żydów zamożnych — kupców trzymają się z daleka i uchodzą w mniemaniu otoczenia za elitę finansową. Może dla tego chętnie im inne dzieci dokucają.

Niekiedy dzieci zdobywają się na oryginalne pomysły zabawowe. Tak np. wspomniani już G. oraz P. uprawiali jazdy na wieprzach, które paśli (uczniowie kl. III i IV — praca zarobkowa), ku wielkiej ucieście licznych widzów — kolegów. Dręczenie zwierząt, które kiedyś stanowiło ulubione zajęcia wyrostków, obecnie pod wpływem oddziaływania szkoły ustępuje.

Zabawom towarzyszą zazwyczaj ordynarne wyzwiska i przekleństwa. Dość obfity jest również słownik wyrazów technicznych, używanych podczas gier. Ułożyłem listę obejmującą około 40 wyzwick używanych przez dzieci (za przykładem dorosłych). Nawet dzieci 6-letnie — zwłaszcza ze środowiska proletariackiego — umieją przeciwnikowi „rozstawić familię po kątach”.

Zajęcia o charakterze sportowym, które uprawiają przeważnie chłopcy (dziewczęta tylko w ramach organizacji (harcerstwo) ześrodkowują się na Wiśle. Ponieważ znaczna większość dzieci pływa, przeto pływają one w wodzie po całych dniach w lecie, a nie złączają (przynajmniej te, które mają więcej wolnego czasu) z lodu w zimie. Dzieci wprowadziły tu same sport holenderski — jazdę na saneczkach po lodzie przy pomocy dwu okutych kijków.

<sup>16)</sup> Por. Kursa i inni, op. cit., str. 72.

<sup>17)</sup> Szczególnym powodzeniem w ostatnich latach cieszy się piłka nożna. Grają w nią chłopcy od kl. I do VII-ej.

Młodzież w okresie dojrzewania znajduje we włościach na Wiśle spokój, którego szukają w naturze wobec rozterki wewnętrznej. Np. 13-letnia K. pisze: „idziemy nad Wisłę, wyciągamy kajak na wodę i robimy wycieczki do starożytnych zamków. Zwiedziliśmy zamek w B. już niejednokrotnie podczas takiej wyprawy. Wracamy dopiero późno wieczór, miło tak jest jechać kajakiem pośród ciszy jaka rozciąga się nad brzegiem Wisły i w jej wodzie, tylko żaby śpiewają po przylądkach i zatoczkach”. Niekiedy dla zaspokojenia potrzeby wólcęgostwa i żądzy przygód tworzą się zespoły samorzutne o charakterze band, przy czym czasem wchodzą tu w grę i elementy zysku (wyżej wspomniane bandy rabujące z wozów „szczyпки”, zespoły w klasie organizowane celem przedsięwzięcia kradzieży). Autorytet przywódcy jest w takich zespołach bardzo silny i trwanie ich jest uzależnione od istnienia przywódcy. Znany mi jest fakt powstania zespołu „wojennego”, którego przywódca wpadł na pomysł zwrócenia się z prośbą o dostarczenie broni do Marszałka Piłsudskiego. Bardzo częste są też „zespoły” dwuosobowe o charakterze opiekuńczym, przyjacielskim lub zabawowym (liczniejsze, często krótkotrwałe<sup>18)</sup>). Naogół można powiedzieć iż dzieci N. wyżywają się w zabawach w całej pełni i że umieją je sobie organizować i urozmaicać. Pożalowania natomiast godnym jest uwidaczniający się w tych zabawach ujemny wpływ otoczenia dorosłych.

#### IV. WNIOSKI.

Charakteryzując całokształt zajęć pozaszkolnych dzieci miasta N. stwierdzam co następuje: 1. Szkoła ciąży nad życiem dziecka nawet poza godzinami nauczania, zabiera mu najlepsze godziny, chociaż równocześnie daje znośne warunki rozwoju i możliwość wyzicia się.

2. Dziecko przeciętnie jest nadmiernie eksploatowane przez dom i rodzinę. Obarczanie dziecka pracą ponad siły powoduje zaniedbywanie przezeń obowiązków szkolnych, złe wyniki pracy, a nawet drugoroczność.

3. Nieświadomość rodziców w sprawach wychowania powoduje pogłębianie się silnych ujemnych wpływów środowiska na dziecko.

4. Współpraca pomiędzy domem a szkołą winna zdążać do polepszenia metod wychowawczych przez uświadamianie rodziców w sprawach:

- a. metod nauczania i wychowania stosowanych przez szkołę i ich wartości,
- b. zasad higieny ze szczególnym uwzględnieniem higieny pracy umysłowej dziecka,
- c. konieczności racjonalnego rozkładu zajęć dziecka.

5. Szkoła winna położyć znaczny nacisk na: rozwijanie racjonalnych przyzwyczajen szczególnie w zakresie kultury życia codziennego, propagandę czytelnictwa, technikę pracy domowej ucznia, jakość i celowość pracy społecznej ucznia (udział w organizacjach pozaszkolnych).

M. Witkowski

<sup>18)</sup> Patrz R. Narloch: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. W-wa 1935.

# SPRAWOZDANIA

FOERSTER FRYDERYK W. Wychowanie obywatelskie. Przełożył Dr. J. Mirski. Książnica-Atlas, str. 319.

Książka Foerstera w nowym wydaniu zjawia się w odpowiedniej porze. W chwili obecnej prądy naturalistyczne, socjalno-radykalne, indywidualistyczne, kooperatywne i t. p. coraz mocniej wkraczają w progi szkoły, by przyoblec się w konkretne środki realizacyjne.

Każdy z tych kierunków jest wyraźnie oparty o swoistą koncepcję życia i wynika z pewnych założeń filozoficznych; bo czy naturalizm Spencera, czy socjologizm Durkheima, Dewey'a, Natorpa, Kerschensteinera, czy idealizm nacjonalny Gentilego, czy narodowy socjalizm Kriecka, czy wreszcie komunizm i leninizm, a nawet kooperatywnizm Piageta, Cousineta, Petersena, czy funkcjonalizm James'a i Claparède'a, każdy z tych kierunków zawiera mniej lub więcej skryształizowany światopogląd, którym jego twórcy pragnęliby przepoić młodzież. Ryzykujemy tu nawet twierdzenie, że pedagogika t. zw. neutralna nie istnieje; bo albo nie jest neutralną albo nie jest pedagogiką. Dowodem tego są różne kierunki i prądy pedagogiczne, a wielkie batalie pedagogiczne toczą się właściwie poza granicami technik i środków wychowawczych.

Foerster jest przedstawicielem umiarkowanego kierunku społecznego, opartego na zasadach chrześcijańskich oraz wybitnym reprezentantem socjalnej pedagogiki charakteru, stanowiąc wyraźną grupę z Ottonem Willmannem (1839—1920), Frydriczem Paulsenem (1846—1908), Beniaminem Kiddem (1858—1916), Toischerem, Reinem i Bartheu.

Foerster, filozof kultury, moralista, pedagog charakteru jest także typowym reprezentantem współczesnej epoki, który potrafił uchwycić pewne uderzenie pulsu współczesnego życia intelektualnego, atakując wszystkie pałace sprawy życiowe; i w ich ogniu przetapia je w podstawowych problemach wychowania, w istotnych kwestiach moralności, w zasadniczych punktach socjalnych, nacjonalnych i politycznych. W dziełach swych porusza prawie wszystkie fundamentalne problemy naszego życia kulturalnego. W sprawach wychowania jest on prawdziwym artystą-psychologiem; może jego prace rażą psychologów zawodowych, lecz Foerster posiadając intuicję psychologiczną w stopniu takim, jak najwięksi klasycy Dostojewski, Shakespeare, Goethe, Platon, jest znakomitym znawcą człowieka i współczesnych społeczeństw. Tym jest wyższy od psychologów książkowych, że w analizach naukowych nie traci z oczu człowieka całego, konkretnego, żyjącego w grupie społecznej i państwie. We wszystkich jego pracach, a szczególnie w książce o „Wychowaniu obywatelskim” nie wybija się akademicka psychologia intelektualistyczna; życie psychiczne wychowującego się obywatela nie rozwiązuje się tylko w życiu poznawczym, ale wyraźnie w akcji tej występuje życie woli i podświadomość, dalekie od abstrakcji i unilateralizmu. Książka jest napisana z dużym talentem literackim, co zapewniło jej wielkie sukcesy. Z kart jej wylania się nie tylko myśliciel, wybitny pisarz, lecz także człowiek charakteru. Naturalnie praca Foerstera jest przesiąknięta duchem religijnym; jest to przecież wielki filozof kultury chrześcijańskiej, który rozpoczął od krytyki koncepcji niemieckiej kultury naukowej, technicznej, etatystycznej i zewnętrznej. Za zadanie sobie postawił wykazanie podstaw moralnych kultury, bo „duszą każdej kultury jest kultura duszy”. W kształceniu obywatelskim główną rolę odgrywa wychowanie charakteru na podstawach kultury moralnej. „Duszą każdego wykształcenia jest kształcenie duszy”. Foerster analizuje problemy wychowania obywatela w ścisłym związku z prądami idei społecznych, ekonomicznych i tech-

nicznych, politycznych, moralnych i religijnych. Jego kultura moralna jest arterią witalną jego pedagogiki. Każdą budowę dzieła Foerстера można porównać do budowy drzewa, którego korzeniami są filozoficzne podstawy kultury; pień stanowi etyka, a koronę pedagogika.

Głęboką przyczynę współczesnego kryzysu kultury nie stanowią czynniki natury ekonomicznej i politycznej, ale przede wszystkim kryzys życia duchowego, który tkwi głównie w kontrastach między socjalizacją zewnętrzną a deprawacją.

Ażeby lepiej przedstawić kryzys kultury, ilustruje go autor na stosunkach niemieckich. Nacjonalizm jest dla Foerстера najbardziej zgubną herezją naszej epoki, a w pojęciu kultury niemieckiej nacjonalizm stanowi istotną cechę, bo „człowiek jest absorbowany przez Niemca”. Naród niemiecki zbudował olbrzymi teleskop, lecz przez ten instrument widzi świecąca tylko jedną gwiazdę — gwiazdę niemiecką. Przcenianie się, egzaltacja, idolatria siebie samych, kult nacji, dyktatura egoizmu narodowego, nacjonalizm egocentryczny, brak obiektywności, zaślepienie, brak wszelkiego poczucia rzeczywistości jeśli chodzi o inne narody, oto konsekwencje stanu umysłowego narodu niemieckiego.

Militaryzm, jako wynik nacjonalizmu, stanowi duszę narodu pruskiego. Jeszcze w książce „Jugendseele” (str. 6) Foerster twierdzi, że cała jego pedagogia jest jednym protestem przeciw militarnemu państwu pruskiemu, gdzie żołnierz dominuje nad człowiekiem, obywatelem, jednostką, prawem, państwem, moralnością i kulturą. Trzecim czynnikiem kryzysu kultury jest materializm polityczny, którego kultem są „metody krwi i pożaru”, apoteoza wojny, polityka sacro-egoistyczna, gloryfikacja gwałtu i siły. Materializm polityczny wrósł głęboko w duszę narodu niemieckiego, a egzaltacja romantyzmu i entuzjazmu dla idealizmu niemieckiego, wykorzystywanego dla celów materialistycznych, zakorzeniły w narodzie niemieckim potrzebę gwałtu i sukcesu.

Czwartym czynnikiem kultury jest organizacja mechaniczna, dochodząca do absolutyzmu i centralizmu; przed tym systemem skłania się człowiek-obywatel, jego osobowość; skłania się życie przed schematem, uniwersalizm przed uniformizmem, godność ludzka przed dyscypliną ślepa, zachowanie się swobodne przed przymusem, wychowanie przed tresurą, pedagogika przed militaryzmem i t. d.

Kultura unilateralistyczna rozbija usiłowanie człowieka do zdobycia wiedzy jednolitej, sprowadzając z właściwej drogi prawdy oraz uniemożliwia skoncentrowanie się wokół dobra duchowego.

Wychowanie obywatelskie w takiej atmosferze musi wydać zgubne skutki, jeśli nie oprze się na kulturze moralnej, bowiem państwo, wspólnota, naród, technika, nauka, jednym słowem, całe życie duchowe, indywidualne czy społeczne musi się oprzeć na sile społecznej.

Wychowanie obywatelskie oparte o siłę moralną wymaga dobrej znajomości natury ludzkiej, dobrze określonego ideału, związłego i uniwersalnego, opartego na moralności chrześcijańskiej. Wszelkie techniki pedagogiczne, cała pedagogika unilateralistyczna, przesycanie intelektualistyczne nie przyczynią się do wychowania pełnego obywatela.

Wychowanie obywatela to przede wszystkim wychowanie charakteru, którego istotą jest stałość zasad w postępowaniu, konsekwencja, świadomość celu, autonomia wobec swego „ja” niższego (potrafić sobie powiedzieć nie), autonomia wewnętrzna wobec środowiska społecznego, wierność ideałom swego życia, opanowanie uczucia strachu, odwaga wewnętrzna, poczucie odpowiedzialności, synteza siły i poświęcenia.

Zapewne pod wpływem Nietzschego, Ellen Key, Gurlitta wprowadza Foerster w wy-

chowaniu obywatelskim pojęcia indywidualności i osobowości, przyznając pierwszej wolę „peryferyczną”, która jest wolą naturalną indywidualności; drugiej wolę centralną, która jest wolą świadomą i wytrwałą osobowości. Wola stanowi w wychowaniu obywatelskim zasadniczą dźwignię. Zgodnie z Payot'em, Levy'm, Swytt Mardenem wprowadza Foerster z jednej strony gimnastykę woli, z drugiej strony zgodnie z Lindsworskim inspirowuje woli pewien ideał, który jej nadaje siłę. Wprowadzając gimnastykę woli, opiera się szczególnie na energii ekspansywnej i energii intuicyjnej, która kierując się dobrze określonym ideałem, dobrowolnie podporządkowuje się interesom ogólnym i przyczynia się do wyrobienia właściwej kultury państwowej.

Praca wewnętrzna nad sobą, wykonywanie pewnych obowiązków obywatelskich są bardziej skuteczne w wychowaniu obywatelskim, aniżeli książkowie udzielanie wiadomości.

W praktycznej szkole obywatelskiej wysuwa Foerster potrzebę współpracy, tolerancji, respektu dla innych osobowości; potrzebę uprzejmości we wzajemnych stosunkach, zaufania, swobody i autonomii.

Trudno nam się pogodzić z wieloma tezami Foerstera, choćby z tego względu, że autor nie uwzględnia najnowszych rezultatów psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, a często uporczywie trzyma się dogmatów; najbardziej może raziące są niekonsekwencje, a nawet sprzeczności.

Szukanie jakiegoś celu uniwersalnego i absolutnego jest trudne do pogodzenia z praktyką i konkretnie rozwijającą się jednostką wraz z jej zainteresowaniami i potrzebami.

Mimo te braki, książkę czyta się prawie namiętnie; a jest godna przeczytania, ażeby móc się zorientować w kierunku pedagogicznym, którego jednym z podstawowych przedstawicieli jest Foerster i skonfrontować jego poglądy w dziedzinie wychowania obywatelskiego z pedagogami kierunków socjalnych, indywidualistycznych, nacjonalistycznych, etatystycznych i solidarystycznych. Podkreślić musimy pracę tłumacza. P. Dr. Mirski dokonał przekładu niezwykle subtelnie i ściśle, wyczuwając wspaniale myśli autora; w wielu wypadkach tłumacz lepiej oddaje w języku polskim myśli autora, od niego samego, w źle ujętym tekście niemieckim. Z książki winien się zapoznać każdy wychowawca i działacz oświatowy.

AI-el.

W. POPPELREUTER. Psychokritische Pädagogik. Zur Überwindung von Scheinwissen, Scheinkönnen, Scheindenken usw. Beck, Monachium, 1933, str. 254.

Pragnę zwrócić z naciskiem uwagę na niniejszą książkę znanego psychologa i psychiatry niemieckiego, której znaczenie dla spraw wychowania należy uznać za wręcz niepospolite. Byłoby bardzo pożądane, gdyby doktryny P-a znalazły rychło wśród pedagogów należyte uznanie i oczywiście — o ile możliwości — szerokie praktyczne zastosowanie. Doktryny te bowiem, bliskie rzeczywistości, sformułowane są w ten sposób, że domagają się wprost odpowiedniej praktyki, która by mogła wyrównać wadliwości owych funkcji psychicznych, na które P. właśnie wskazuje: „psychokrytyczna pedagogika” P-a nie jest tylko teorią, lecz jest równocześnie bezpośrednią praktyką i — w przeciwieństwie do licznych poczyniń w tej dziedzinie — jak tytuł głosi, krytycznie nastawioną praktyką.

Punktem wyjścia P-a jest przeświadczenie, że psychiczne dokonania — w najróżnorodniejszych dziedzinach życia — posiadają charakter li tylko „pozorny”: wmiamy sobie, że coś wiemy — a przy bliższym, krytycznym rozpatrzeniu okazuje się jednak, że ta nasza rzekoma znajomość rzeczy jest wielce wątpliwa; wmiamy sobie, że rzeczowo myślimy — a okazuje się, że formułujemy tylko pewne potoczne

frazy, pozbawione treści; wmawiamy sobie, że umiemy coś określonego — a umiejętności te okazują się wiele niedoskonałe — nie odpowiadają, jednym słowem, swemu pozornemu poziomowi. Ten pozorny charakter licznych psychicznych dokonań jest według P-a charakterystyczną cechą ludzkiej psychiki wogóle. Szczególną winę jednak za utrwalenie tego stanu rzeczy ponosi — wedle P-a — współczesne wychowanie, które cechuje „obluda oświatowa” (Bildungsheuchelei), wytwarzająca nieprawdziwą postawę.

P. wykazuje eksperymentalnie zadziwiający stan niewiedzy np. (ale bynajmniej nie tylko) w dziedzinie geograficznych i fizykalnych wiadomości, przy czym (i to jest bodaj że najgorsze) jednostki nie zdają sobie zupełnie sprawy ze swego istotnego intelektualnego „wyposażenia”. Przyczyną tej zadziwiającej faktycznej niewiedzy nie jest bynajmniej, jak by można przypuszczać, zapomnienie wiadomości swego czasu w sposób odpowiedni nabytych; przyczyną są poprostu, wedle P-a, psychologiczne wadliwe, nastawione na osiągnięcie jedynie pozornych wyników metody szkolenia i wychowania: zadowolamy się, pisze P., pozorną wiedzą, ponieważ zadowolaliśmy się od początku pozornym przyswajaniem sobie wiadomości. Ludzie wykazują, o ile chodzi o przyswajanie sobie wiadomości, „lekkomyślnie-optimistyczne” nastawienie: przeceniamy osiągnięte rezultaty, nie doceniamy ich braków.

Tej ogólnej praktykowanej metodzie „pozornego przyswajania sobie wiedzy” przeciwstawia P. swoją nową, „psychokrytyczną” metodę. Nie sposób tutaj omówić dokładnie, na czym ta metoda polega. Zaznaczyć tylko należy, że usiłuje ona osiągnąć krytyczną, świadomą błędów i wadliwych funkcji (a więc nie „optimistycznie-lekkomyślną”) współpracę wychowawców.

Wobec tego jednak, że ludzie niechętnie przyznają się do swej pozornej tylko wiedzy, z której dotychczas byli tak niezmiernie dumni, stosowanie psychokrytycznych metod wymaga posługiwania się pewną określoną taktyką wychowawczą, celem uniknięcia nieuchronnego w przeciwnym razie rozdzierzenia.

Ale nie tylko procesy intelektualne — również procesy wolicjonalne — posiadają według P-a charakter niejednokrotnie tylko pozorny (np. wewnętrzne „decyzje” — nie posiadające w gruncie rzeczy żadnej głębszej dynamicznej wartości). Także kształtowanie woli powinno więc podlegać zasadom psychokrytycznej metody.

P. wykazuje na obfitych materiałach doskonale wyniki stosowania metod psychokrytycznych; są one w stanie potęgować, w sposób wręcz zadziwiający, poziom naszych psychicznych (nie tylko intelektualnych!) dokonań. Nie osiągnięcie jakichś nadzwyczajnych, genialnych wyczynów, lecz osiągnięcie solidnego, rzeczowego myślenia powinno być celem zdrowego wychowania.

Oprócz tych ściśle pedagogicznych faktów i zagadnień, zawiera książka P-a mnóstwo ciekawych i wiele wnikliwych rozważań na temat tradycyjnego, kolektywnie skrepowanego z jednej, zaś indywidualnego, krytycznego myślenia z drugiej strony, dalej na temat wieloznaczności językowej, na temat dialektyki, sofistyki, myślenia jako walki, frazeologii — i na wiele jeszcze innych bardzo ciekawych tematów.

Na szczególną wzmiankę zasługuje relacja P-a, dotycząca typowej reakcji na psychokrytyczne odczyty i kursy, które niejednokrotnie miewał. Charakterystyczną atmosferą, która po takich odczytach powstaje — jest atmosfera ogólnej zakłopotania. Temat nie działał „przyjemnie”, a końcowe uwagi przewodniczących zawierały stale stereotypowe, słodko-kwaśne, niby-żartobliwe powiedzenie, że należy się spodziewać, iż prelegent przyczynił się do tego, by przynajmniej obecni na sali odąd już nie myśleli w sposób jedynie „pozorny”...

W obliczu powodzi pedagogiczno-psychologicznych publikacji o bardzo wątpliwej wartości, które, posługując się „porozami” naukowości, formułują tylko potoczne

przesady i frazesy — należy książkę P-a powitać jako niezwykle wartościowy, wręcz orzeźwiający wyjątek. Książka to nie bardzo wygodna — jak wszystkie wartościowe książki w dziedzinie psychologii: zmusza bowiem do krytycznego myślenia, do wyzbycia się frazesów i szablonów, które zasłaniają nam rzeczywistość. Dlatego właśnie polecamy książkę P-a bardzo gorąco.

d-r G. I.

KERSCHENSTEINER GEORG. Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1936. LXXXIV + 154 str.

Prace nad badaniem duszy nauczyciela szły dotychczas w dwóch kierunkach. Drogę dedukcji obrali Dawid i Kerschensteiner. W ślad za tymi pracami poszły prace doświadczalne (Döringa i Keilhackera w Niemczech, Calgagna w Hiszpanii, Dzierzbickiej i Schwarza w Polsce). Praca Kerschensteinera nie jest dedukcją w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ideał nauczyciela-wychowawcy, nakreślony przez autora, ma swoje źródło w analizie życia jednego z najlepszych wychowawców świata — Pestalozziego. Nie bez wpływu na obraz tego ideału pozostała i analiza własnych poczynań pedagogicznych. Umieszczona na wstępie książki autobiografia rzuca wiele światła na tok myśli autora w dalszej części książki. Dowiadujemy się, że autor wstąpił do seminarium bez wyraźnego zamiłowania do zawodu. Nie wyrobiło też tego zamiłowania seminarium. Pedagogika jako wiedza jeszcze nie istniała. Dopiero w czasie praktyki pedagogicznej skryształizował się w Kerschensteinerze pogląd na istotę wychowania. Na samym sobie robił odkrycia, na czym polega istota dobrego wychowawcy. Od wychowawcy żąda Kerschensteiner, by był nie tylko krzewicielem dóbr kulturalnych, ale również ich twórcą. Wartości kulturalne należy urzeczywistniać w sobie, w innych ludziach i w rzeczach, co osiąga się przez samowychowanie, wychowanie i twórczość. Metodycznie opiera się praca Kerschensteinera o formy życia Sprangera. Wychowawca winien zdaniem Kerschensteinera należeć do typu społecznego. Istota duszy wychowawcy tkwi w miłości dla człowieka, która jest ważniejsza od wiedzy pedagogicznej. Do tego samego stwierdzenia doszedł przed Kerschensteinerem uczony polski Dawid, drogą eksperymentalną potwierdzili je Döring i Calgagno. Z tego względu zasługują wywody autora na zainteresowanie się nimi.

Autor przeciwstawia się czynnościom pseudopedagogicznym, które przejawiają ci, co zajmują się wychowaniem dla celów utylitarnych — a więc dla celów czysto teoretycznego poznania lub zaznaczenia swej przewagi. Wychowawcę winny znamionować: 1) czysta skłonność do kształcenia jednostki ludzkiej, 2) uzdolnienie do czynienia zadość tej skłonności, 3) swoisty rys, polegający na zwracaniu się do stającego się człowieka, 4) trwała skłonność do wywierania wpływu na rozwój. Wychowawca musi być osobowością i musi wychowywać do życia we wspólność. Pogląd autora na osobowość zbliża się do poglądu filozofa włoskiego Croce'go i został już poprzednio wyrażony w pracy „Charakter, jego pojęcie i wychowanie”. Pogląd na wspólność pokrywa się z poglądem Petersena.

Jako nauczyciel musi wychowawca posiadać uzdolnienie do jakiegoś określonego przedmiotu, musi posiadać dar nauczania, zdolność do prowadzenia klasy (potrzeba podzielności świadomości), musi przejąć się wartościami tych dóbr, do których wprowadza uczniów. Na młodzież musi wychowawca wpływać nie tylko rzeczowością nauki, której udziela, ale całą swą istotą. Dlatego życie jego winna cechować wiara w moc wartości wiecznych. Mimo życia dojrzałego musi zachować w sobie wiele młodości.

Jeśli chodzi o zakłady kształcenia nauczycieli, to najidealniejszym typem wydają się Kerschensteinerowi angielskie i amerykańskie Teachers Colleges. Autor jest zwolen-

nikiem wyższego studium pedagogicznego. Okres dwuletni jest dla niego zbyt krótki. Studium to nie powinno wychowywać teoretyków, ale mieć wyraźnie społeczne nastawienie i być zorganizowane we wspólnotę życia i pracy. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli grzeszyły encyklopedyzmem, który przeszkadzał wyrobieniu wewnętrznej karności duchowej i uzdolnienia do przeżycia wartości. Kerschensteiner chciał więc, by kandydat nauczycielski prócz studium fachowego zajął się jednym przedmiotem, co w konsekwencji prowadzi do stosowania specjalizacji w wyższych klasach szkoły powszechnej.

W pracy swej nie wypowiedział się autor w kwestii doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, chociaż często powraca do tej kwestii. Jest ona jedną z najważniejszych, jeśli chodzi o organizację zakładów kształcenia nauczycieli. Ponieważ prócz Kerschensteina wielu autorów wypowiedziało, że nauczyciel-wychowawca powinien należeć do typu społecznego, byłoby może wskazane, by o przyjęciu do zakładu kształcenia nauczycieli decydowało w przyszłości prócz egzaminu wstępnego zaświadczenie poprzedniej szkoły, jak zaznaczył się kandydat w życiu społecznym klasy i szkoły. O stwierdzenie takie byłoby łatwiej w szkole dzisiejszej niż dawniej. Przesunięcie wieku wyboru zawodu w górę również ułatwia poznanie cech, potrzebnych przyszłemu wychowawcy. W ten sposób wyląwia się zresztą kandydatów do zawodu nauczycielskiego i w systemie jenajskim. Sądzę, że byłoby rzeczą pożądaną opracowanie kwestionariusza, który pozwoliłby zwrócić uwagę na pewne cechy, potrzebne przyszłemu nauczycielowi.

Książka powyższa ukazała się bardzo na czasie. Stoimy przecież w przededniu prac programowych przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli. Książka zasługuje więc na przeczytanie, przemyślenie i przedyskutowanie.

L. B.

**BOGDAN SUCHODOLSKI.** Wychowanie moralno-społeczne. Odbitka z Encyklopedii Wychowania, stron 79. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Nad zagadnieniem istoty i możliwości wychowania społecznego autor pracuje już od lat kilku drukując w tym czasie szereg artykułów i prac. Jedną z nich jest właśnie omawiana przez nas książka, w której Suchodolski daje wyraz dwóm swoim przeświadczeniom. Jedno z nich dotyczy wychowania społecznego jako określonego sposobu pojmowania całej działalności wychowawczej w przeciwieństwie do określania wychowania społecznego, jako odrębnej dziedziny działalności wychowawczej. Drugie założenie, które w miarę studiów coraz to bardziej utrwalało się w światopoglądzie autora, to fakt ścisłej łączności pomiędzy pojęciami wychowawczymi a kulturą epoki. Stąd ostateczne stwierdzenie iż „w takim ujęciu analiza zagadnień wychowania społecznego staje się właściwie budowaniem systemu pedagogiki i próbą formułowania kulturalnych zadań epoki” (str. 4). Omawiana przez nas książka jest obszerniejszym rozwiązaniem wymienionych wyżej zagadnień.

W związku z tym pierwszy rozdział swej pracy poświęca autor analizie stosunku między wychowaniem moralnym a społecznym. Najnowsze badania socjologiczne wykazały tak dobitnie ścisłą łączność jednostki ze środowiskiem, z jakiego wyrosła, iż niepodobna już odgraniczać moralności jako sprawy prywatnej od obowiązków społecznych. Niezależnie jednak od czynników, które spowodowały połączenie rozdzielonych dawniej norm wychowania, sam sposób przeprowadzenia łączności był różny. Jedni podporządkowywali normy moralne wymaganiom społecznym, stawiając jako najwyższe kryterium interes zbiorowości, której funkcją będą wymagania etyczne. W Polsce stanowisko to reprezentuje Z. Balicki, w Niemczech E. Kriek. Idealisci znów odwrócili ten porządek rzeczy wierząc, iż normy moralne opanują i przenikną



motywy działań zbiorowych. Do nich należy W. Foerster, a w Polsce St. Witkiewicz. Oba te stanowiska łączą się w tym, iż dawny dualizm pragną usunąć nie przez zlanie ale przez takie czy inne podporządkowanie równorzędnych dawniej norm.

Przechodząc do „istoty wychowania moralno-społecznego”, stwierdza autor dwoisty charakter przeżył moralno-społeczny: „obowiązku i pożądania, przymusu i swobody, opanowania i porywu, nakazu i miłości” (str. 19). Ponieważ czynniki te istnieją w rzeczywistości, wychowanie moralno-społeczne musi obydwaj ich ciągi uwzględnić. Stosunek do ludzi nie może się opierać wyłącznie ani na obowiązku ani na korzyści, co znowu możliwe będzie tylko wtedy, gdy jednostka będzie mogła osiągnąć pełnię życia. Nie będzie to możliwe w złych i krzywdzących warunkach społeczno-gospodarczych, a więc w konsekwencji wychowanie moralno-społeczne wymagać będzie przebudowy społecznej. Podobnie i pełnia współżycia społecznego, w którym „osobowość i społeczność przestają być nieruchomymi bytami, a stają się przenikającymi się wzajemnie procesami” (str. 27), domaga się takich praw i instytucji, któreby zapewniały możliwość swobodnego rozwoju. Stosunek do wartości kulturalnych musi być nacechowany „szczerością i odpowiedzialnością, szacunkiem i walką, krytyką i współdziałaniem”. I znowu wytworzenie takiej postawy przez wychowanie zależy jest od szeregu czynników, w pierwszym rzędzie od podobnego nastawienia świata dorosłych. Drugim warunkiem jest właściwy stosunek do pracy zawodowej, która — o ile nie wpływa ze zdolności i zamiłowań — będzie miała znaczenie hamujące dla rozwoju osobowości.

Rozdział trzeci, dotyczący metod wychowania moralno-społecznego, rozpoczyna Suchodolski od analizy formalizmu i materializmu w wychowaniu moralno-społecznym, przechodząc dalej do rozważania zagadnienia informowania, wyjaśniania i pouczania na tle rozkwitu współczesnej socjologii. Zarówno jednak to intelektualne wprowadzenie młodzieży w aktywne nastawienie życiowe, jak i oddziaływanie na ucznia (stosowane obecnie tak silnie w masowej pracy wychowawczej w Niemczech, we Włoszech i w Sowietach) spotkało się w ostatnich czasach z głęboką krytyką i to zarówno ze strony psychologii, a właściwie psychopatologii (Adler), jak i socjologii. Mianowicie badania socjologiczne, odrzucając atomistyczne pojmowanie społeczeństwa, tym samym łączą ściślej jednostkę ze społeczeństwem założeniem iż „osobowość człowieka stanowi splot doznań indywidualnych i zbiorowych” (str. 40). Tym samym zaś wychowanie moralno-społeczne musi się oprzeć nie tyle na kształceniu intelektualno-uczuciowym ile na stwarzaniu obiektywnych warunków współżycia.

Punktem wyjścia rozważań autora na temat „współczesnych zagadnień wychowania moralno-społecznego” (rozdz. czwarty) staje się analiza cech cywilizacji dzisiejszej. Czasy współczesne rozbiły dawną wspólnotę grup, czyniąc jednostkę daleko bardziej niż dawniej izolowaną i samotną. Filozofia liberalizmu uznawała taki stan rzeczy za słuszny, jednakże pogląd ten nie wytrzymał próby życia. Badania psychologiczne i socjologiczne stwierdziły, iż wspólnota jest „stałą kategorią psychiki ludzkiej” (str. 53) a tym samym poparły coraz mocniej budzące się w życiu społeczno-politycznym odczuwania potrzeby i wartości wspólnoty. Odbiło się to oczywiście i na zagadnieniach wychowawczych znajdując najpełniejszy swój wyraz w założeniach jenajskiej szkoły wspólnoty życia Petersena. Jeżeli zaś chodzi o to, czym ma być ta wspólnota — znajdujemy dwa rozstrzygnięcia: wspólnota narodowa i wspólnota pracy. Stąd wniosek, iż wychowanie moralno-społeczne nie może się dziś ograniczać do terenu szkoły; przeciwnie, najważniejszym polem jego pracy będą organizacje młodzieżowe i procesy indywidualnego samokształcenia. I charakter działań wychowawczych ulec musi zmianie. Chodzi mianowicie o wykształcenie osobowości żywej, plastycznej, gotowej do zmian. W postawie

wobec kultury duchowej wychowanie moralno-społeczne winno wyrobić w młodzieży zdolność selekcji i kontemplacji, oraz wytworzyć zdolność do głębokiego stosunku odbiorczego (nie tylko twórczego) wobec dóbr kulturalnych. W kształtowaniu postawy wobec dóbr materialnych do najważniejszych zadań należy utrwalenie właściwej oceny dóbr materialnych, wytworzenie przekonania, iż zagadnienia gospodarcze są w bardzo dużej mierze zależne od kierownictwa człowieka, a wreszcie „wpojenie właściwych poglądów na organizację życia gospodarczego” (str. 69). To ostatnie określa autor jako „funkcję społeczną”. Chodzi w niej o to, aby wysunąwszy człowieka na plan pierwszy, stwarzać taką organizację pracy, by dawała ona pracującym możliwość pełnego rozwoju. W zakresie postawy społecznej do głównych wymagań będzie należało odrodzenie idealizmu w ocenie ludzi, wyrobienie umiejętności współdziałania, poszanowanie jednostki ludzkiej a wobec zbiorowości wyrobienie dwóch elementów: roszczenia i ofiarności. W stosunku wreszcie do samego siebie, do swej kultury osobistej — wysuwa się ważne zagadnienie przeciwstawienia się panującemu obecnie pojęciu o dwoistości życia społecznego i prywatnego. Nową i słuszną zasadą jest fakt „iż z punktu widzenia społecznego jest rzeczą ważną, co człowiek robi ze sobą w swym życiu osobistym, a ze stanowiska osobistego jest sprawą wielkiej wagi, co człowiek ma do wykonania w organizacji społecznej” (str. 72). Obydwie te dziedziny życia powinny stać na jednakowo wysokim poziomie, a jednym ze środków prowadzących do tego stanu rzeczy jest samokształcenie. W takim ujęciu rozległych zagadnień wychowania moralno-społecznego rozszerza się równoległe i zadanie wychowawcy. Nie może się on jedynie ograniczać do samej funkcji wychowywania, ale musi dążyć do odrodzenia kultury i życia współczesnego, którego ośrodkiem winien być „człowiek i jego rozrost duchowy”. Jeżeli zaś chodzi o rzeczywistość polską, to w związku z pewnym opóźnieniem naszego rozwoju ogólnego, oraz ze specyficznymi przeżyciami niedalekiej przeszłości, stają przed nami takie przede wszystkim zagadnienia: 1) „wyleczenie urazu psychicznego w stosunku do państwa” (str. 73), 2) „objęcie pracą wychowawczą całego społeczeństwa”, a wreszcie 3) „znalezienie właściwego rozwiązania dla zespolenia jednostki i gromady” (str. 74).

W końcowym, krótkim rozdziale podaje Suchodolski sposób rozwiązania kilku zagadnień praktycznych z dziedziny wychowania moralno-społecznego w pracy szkolnej. Zagadnienia te są zresztą szerzej rozwinięte w innych pracach autora.

M. W.

## POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Oświata i Wychowanie. Rok VIII, Zeszyt 5, 1936.

W piątym zeszycie Oświaty i Wychowania znajdujemy w dziale artykułów poza omówieniem posiedzenia Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej — artykuł Stanisławy Adamowiczowej o *Służbie pracy w Niemczech*. Artykuł ten, przynoszący ciekawe dane o ogromnej i dziś już przymusowej organizacji Arbeitsdienst, jest ponownym opracowaniem artykułu tejże autorki, drukowanym w kwartalniku „Praca i Opieka Społeczna”. Z obszernej kroniki krajowej i zagranicznej zwracamy uwagę na dane, dotyczące szkolnictwa polskiego w Gdańsku, obszerniejsze omówienie ustroju szkolnictwa w Szwecji, oraz ciekawy konkurs szkół w Z. S. S. R. Numer uzupełnia Przegląd Czasopism Pedagogicznych oraz recenzje z książek, między którymi omawiana jest G. Kerschesteinera — „Dusza wychowawcy” oraz praca Dr. Wilhelma Stekela „Wychowanie rodziców”.

M. W.

Zeszyt 6 (czerwiec) zawiera na wstępie *Przemówienie P. Ministra W. R. i O. P. Prof. Dr Wojciecha Świętosławskiego* na konferencji poświęconej sprawie kultury wsi. W przemówieniu tym minister Świętosławski stwierdził, że wieś znajduje się dziś w okresie głębokich przemian, których cechą naczelną jest dążenie do osiągnięcia wyższego poziomu kulturalnego. Potężnym czynnikiem pomocniczym winien się tu stać dopływ inteligencji z miasta do wsi — w pierwszym rzędzie zaś powrót na wieś zdolnej, twórczej młodzieży wiejskiej, której należy umożliwić przejście przez wszystkie stadia nauczania. Stopniowa realizacja postulatów szkolnictwa powszechnego i oświaty pozaszkolnej w miarę powiększania się możliwości budżetowych Ministerstwa W. R. i O. P. oraz poprawa warunków gospodarczych wsi, związana z zanikaniem długotrwałego kryzysu — oto drogi, na których zostanie rozwiązanie zagadnienie kultury wsi. Następnie dr. Józef Mirski w artykule p. t. *Dobry film dla młodzieży* w związku z ankietą, rozpisaną przez Międzynarodowy Instytut Kinematografii na temat dobrego filmu dla młodzieży, podaje próbę ogólnego ujęcia tej sprawy. Odróżnia on dwa rodzaje filmu dla młodzieży: 1) rozrywkowy i 2) kształcący. Film rozrywkowy winien: 1) interesować, 2) posiadać walory estetyczne, 3) nie zawierać nie pożądanych momentów w treści, 4) reprezentować — bez moralizowania i w sposób dyskretny — pewną ideę, zgodną z przyjętym systemem wartości. Film kształcący zaś powinien: 1) być dostosowany do rozwoju umysłowego młodocianych widzów, 2) stawiać zagadnienia do samodzielnego rozwiązania, 3) nie zawierać tekstu objaśniającego (objaśniać winien nauczyciel), 4) być ujęty we właściwą formę dydaktyczną. W artykule p. t. *Udział kobiet w studiach wyższych* (dr. Halina Wittlinow) oraz *Katolickie Seminarium duchowne w Polsce w roku szkolnym 1935/36* (Wiktor Czerniewski) autorzy podają statystyczne ujęcie tych zagadnień. Ponadto zeszyt zawiera, jak zwykle, dział materiałów liczbowych Ministerstwa, bogatą kronikę, oraz przegląd książek i czasopism.

H. H.

#### Rodzina i Dziecko. Nr. Nr. 3—8, 1936.

Irena Posseltówna w artykule *O szczęśliwe „dziś” i „jutro” dziecka* rozważa najbardziej podstawowe cele i metody wychowania, obowiązujące wszystkich, a więc i pozaszkolnych wychowawców młodzieży. Teodora Męczkowska w art. *Współpraca domu ze szkołą* domaga się jednolitości oddziaływań pedagogicznych opartych o wspólne podłoże ideologiczne tych dwóch instytucji. Wiktoria Piotrowska rozważa przyczyny braku właściwego rozumienia psychiki dziecka przez dorosłych, apelując w artykule *Świat dzieci i świat dorosłych* do rodziców, aby pamiętali o zasadniczych prawach rozwoju dziecka. Janina Buchholtzowa zamieszcza krótki szkic *Co może dać rodzicom psychologia indywidualna*. Zofia Wołowska w artykule *Razem czy o sobie?* wypowiada się za koedukacją i domaga się równego traktowania chłopców i dziewczynek przy wspólnym wychowaniu domowym. W dziale artykułów dyskusyjnych znajdujemy ostrą krytykę ocen pracy ucznia, stosowanych przez szkołę, i żądanie uwzględnienia w tej sprawie szeregu postulatów, wysuwanych przez rodziców. W dziale lektury dla rodziców została podana recenzja książki Dr. J. Bogdanowicza — *Cechy wieku dojrzewania. Odpowiedź rodziców na ankietę w sprawie obozów letnich, omówienie książek dla dzieci i młodzieży, wreszcie zaatakowanie przez jedną z matek przepisu noszenia tarcz szkolnych wyczerpują wartość trzeciego zeszytu „Rodziny i Dziecka”.*

W zeszycie Nr. 4 Nela Samotykowa artykułem *N a w y w y ż s z e n e t r z e b a z a s ł u ż y ć* polemizuje ze słowem wstępnym od Redakcji „Rodziny i Dziecka”, w którym opowiedziano się za koniecznością „wywyższenia rodziny”. Gustaw Ichheiser w artykule *O d w u z n a c z n o ś c i w p o j ę c i u z d o l n o ś c i* wyróżnia „zdolność do dokonywania rzeczowych zadań” i „zdolność do obracania się między ludźmi”, wskazując na to, że współczesna psychologia pedagogiczna nie posiada dla tych odrębnych spraw należytego zrozumienia. Dr. Piotr Słonimski w art. *R o d z i c e a u ś w i a d o m i e n i e p ł c i o w e d z i e c k a* poucza rodziców, jak i kiedy mają wprowadzić dziecko w dziedzinę zagadnień seksualnych. Ewa Małachowska w art. *S ł u ż ą c a i d z i e c k o* zwalcza obawy rodziców przed kontaktem dzieci z „kuchnią”. Wanda Ivánka zaleca w art. *Z m y ś l ą o p r z y s z ł o ś c i* ślizgawkę już najmłodszym dzieciom, przypisując sportowi łyżwiarskiemu wielkie znaczenie wychowawcze. W dziale sprawozdań Janina Rendznerowa przedstawia wyniki obrad Brukselskiego Kongresu Wychowania Rodzinnego (31.VII—4.VIII.1935), Jadwiga Zawirska — III-ej Polskiej konferencji psychotechnicznej. Między innymi znajdujemy jeszcze w tym numerze bardzo ciekawe omówienie materiału, który przyniosła dyskusja radiowa na temat: „Czy słuszne jest hasło: wszystko dla dziecka?” R.

Ostatnie przedwakacyjne numery *Rodziny i Dziecka* stwierdzają pomyślny rozwój tego ciekawego i cennego pisma, wydawanego i redagowanego przez rodziców i dla rodziców. Jak dotychczas, pismo to nie odchodzi od swoich założeń i celów, a przeciwnie pogłębia je i rozszerza. Artykuły, które w nim znajdujemy, są naogół rzeczowe, poważne i szczerze. Niektóre wymagały by jednak bardziej wyczerpującego omówienia jak np. artykuł St. Skwarczyńskiej w Nr. 6 p. t. *A t m o s f e r a w y c h o w a n i a*. Jest on wprawdzie do pewnego stopnia uzupełniony pracą tejże autorki p. t. *O s o b o w o ś ć c z y o s o b o w o ś c i w d z i a ł a n i u a t m o s f e r y w y c h o w a w c z e j* (Nr. 8), jednakże zagadnienie atmosfery wychowawczej jest dostatecznie ważne, by zasługiwało na bardziej wszechstronne omówienie. Do artykułów ciekawych, opartych na doświadczeniach i zasługujących na specjalną uwagę, należą między innymi: Dr. A. N. *T ę s k n o t a z a t r z c i n k ą* (Nr. 6), H. Korywna — *M a t k a s p o ł e c z n i c a* (Nr. 6), J. Buchholcowa — *T r z e b a z a c z ą ć o d s i e b i e* (Nr. 7), St. Drzewiecki — *K ł o p o t y k s i ą ż k o w e* (Nr. 7), J. Zawirska — *O s z c z ę d z a j m y n a s z e d z i e c i* (Nr. 7), W. Hessłówna — *O k ł ą m s t w i e d z i e c i* (Nr. 8) oraz dwie prace o pokrewnym temacie, a mianowicie St. Pogorzelskiego — *D z i e c k o p r o m o w a n e i n i e p r o m o w a n e*, Z. Wołowskiej — *K i l k a u w a g o s e l e k c j i w s z k o l e*. Rozwijający się dział artykułów dyskusyjnych i głosów rodziców wskazuje iż tematy poruszane przez pismo interesują żywo tych, dla których są przeznaczone. M. W.

**Kultura i Wychowanie. Rok III. Zeszyt 3, 1936.**

Ostatni przedwakacyjny zeszyt zawiera szereg artykułów połączonych jedną myślą przewodnią, która przejawia się nawet w oderwanych pozornie Głosach Młodych. Myślą tą jest współdziałanie z dokonywującym się na wielu odcinkach przeciwstawieniem się kulturze atomizmu i dążeniem do zespołań, do tworzenia nowego pełnego światopoglądu. Numer rozpoczyna szkic Nawroczyńskiego o trzech przedstawicielach pedagogiki pozytywnej w Polsce (Wernic, Dygasiński, Dawid). Dalej znajdujemy dalszy ciąg rozważań K. Sośnickiego na temat stosunku treści nauki do światopoglądu politycznego, z analizą światopoglądów politycznych o właściwościach myślenia historycznego, przyrodniczego, teologicznego i filozoficznego. Do artykułu

łów Sośnickiego, a zwłaszcza do rozprawy jego, umieszczonej w drugim zeszycie Kultury, nawiązuje Ks. Jan Stepa *Metoda nauczania szkolnego a kryzys kultury*). Krytykę behawioryzmu przeprowadza Ks. P. Chojnacki. Uzupełniają artykuł Głósy Młodzieży. M. W.

Muzeum. Rocznik LI, maj 1936, Zeszyt 1.

Na wstępie działu Rozpraw podaje zeszyt 1 Muzeum artykuł Kazimierza Brończyka p. t. *Szkola w wypowiedziach pisarzy*. Tytuł jest o tyle nieścisły, że autor uwzględnia niemal wyłącznie b. szkołę galicyjską, taką, jaką znajdujemy w autobiograficznych powieściach współczesnych pisarzy polskich oraz w odpowiedziach nadesłanych na ankietę Wiad. Lit. Najobszerniej zajmuje się autor obroną postaci ś. p. Kuratora Sobińskiego, którego podobno miał na myśli Zegadłowicz, dając nam w Zmorach ujemną postać profesora Robińskiego. Całość artykułu, pisana stylem niewybrednym, nie nadaje się naszym zdaniem (mimo słuszności niektórych postulatów) do poważnego pisma naukowego. Dział Rozpraw uzupełniają prace Aleksandry Skulskiej — *Realizacja programu języka polskiego dla trzeciej klasy gimnazjalnej* oraz Dr. Ludwika Jaxa Bykowskiego — *W sprawie metod nauczania w przyszlých liceach*. W Sprawozdaniach mamy obszernie omówienie pracy nauczyciela języka polskiego w klasie II gimn. Numer uzupełniają recenzje z książek. M. W.

Chowanna. Rok VII. Zeszyt 5, maj 1936, oraz zeszyt 6, czerwiec 1936.

Mamy w Nr. 5-ym dokończenie pracy Sergiusza Hessena — *O pojęciu struktury w pedagogice* oraz w Nr 5 i 6-ym rozpoczętą pracę Józefa Pietera — *O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych*. Pieter opiera pracę swoją na wynikach badań korelacyjnych nad dziećmi w województwie śląskim. Badania te podjął autor z pomocą słuchaczy Inst. Pedag. w Katowicach. Na razie rozważa Pieter sprawę korelacji między inteligencją wrodzoną a nabytą oraz stan badań nad socjalnymi czynnikami zróżnicowania inteligencji, przeprowadza krytykę badań dotychczasowych nad korelacją między I. I. a warunkami socjalnymi, a wreszcie podaje konstrukcję kwantytatywnej metody opisu środowiska. Właściwe wyniki badań podadzą nam zapewne jesienne numery Chowanny. Ciekawe są także, oparte na świeżych doświadczeniach uwagi A. Skowronka na temat wyników egzaminów wstępnych uczniów szkół powszechnych do gimnazjum, z języka polskiego i historii. Wreszcie H. Rowid, w związku z ostatecznym zwinieniem w r. 1936 seminariów nauczycielskich, daje nam krótki rys historyczny rozwoju i działalności seminariów, zastanawia się nad ich brakami i zaletami, a w ostatecznym wniosku domaga się słusznie nie trzechletnich liceów pedagogicznych, ale Wyższych Szkół Pedagogicznych, podając ewentualne ogólny ramy ich organizacji. Nr. 5-ty Chowanny uzupełniony jest ponadto obfitym działem notatek ze współczesnego ruchu pedagogicznego, w numerze zaś 6-ym znajdujemy statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. M. W.

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VI (2—4) Poznań 1935 r.

W tomie szóstym Kwartalnika Psychologicznego, zawierającego prace przeważnie w językach obcych, dwie rozprawy — pisane po polsku — mogą szczególnie zainteresować pedagogów. Zenon Drohocki w pracy p. t. *Nowe drogi typologii* przedstawia własną teorię wyznaczników postępowania i zachowania się, charakterystycznych dla danego osobnika, których zespół stanowi specyficzną strukturę

osobniczą, pozwalającą na grupowanie. Za podstawę własnego podziału autor przyjmuje właściwość osobniczą (zazdrość, gniew, lekiwość i t. p.), biorąc pod uwagę częstość jej występowania i matematyczne prawdopodobieństwo wystąpienia jej w przewidzianej sytuacji. Analizując dokładnie właściwości osobnicze, występujące w najrozmaitszych warunkach, autor dochodzi do następującej definicji wyznacznika: jest to właściwość osobnicza o maksymalnej częstości, odporności i stabilizacji. Wyznaczniki posiadają: A) zdolność łączenia się na podstawie: 1) sprzężenia (automatyczne związki właściwości biologicznych), 2) zespolenia (związki umotywowane psychologicznie, zależnie od sytuacji), 3) grupy czynnościowej („odniesienie zasadnicze”); B) zdolność promieniowania (podniecającego i hamującego). Ilość i jakość związków, które mogą tworzyć pomiędzy sobą wyznaczniki i ich grupy, jest nieograniczona. O tym, czy dany związek jest typowy czy osobniczy, rozstrzyga statystyka. Jest to właśnie typologia naturalna, a możliwość rozpatrywania jednego zespołu wyznaczników z punktu widzenia paru różnych „odniesień zasadniczych” stwarza wielowymiarową strukturę osobniczą. W ten sposób stosowanie metody wyznaczników sprowadza się do pięciu punktów: 1) wyodrębnienie wyznaczników, 2) odnalezienie ich momentów plastycznych, 3) określenie grup wyznaczników z ich centrami, 4) wykrycie odniesień zasadniczych ich rodzaju i wartości, 5) stworzenie wielowymiarowej struktury psychologicznej. Dopiero tak wyodrębniony typ staje się podstawą grupowania. Jak widać, ta ciekawa i oryginalna metoda spotkała się już z fachową krytyką, zaznaczającą, że trudno jest obiektywnie stwierdzić rodzaj i jakość wyznaczników oraz ich związków, że ta metoda wyznaczników jest właściwie „typologią bez typów”. Autor w zakończeniu artykułu polemizuje z tymi zarzutami, broniąc się autorytetem doświadczenia życiowego w odniesieniu do pierwszego zarzutu oraz tym, że metoda wyznaczników nie jest gotową typologią, a tylko nową i odrębną zasadą tworzenia typów. W tym ostatnim sformułowaniu i pojęciu praca Zenona Drohockiego rzeczywiście jest ciekawym i cennym przyczynkiem do usunięcia sztuczności i zagmatwania dotychczasowych systemów typologicznych.

Rozprawa Mieczysława Kreutza p. t. *Z a r y s r a m o w e j t e o r i i w o l i* ma za cel ustalenie poglądów na wolę, których różnorodność i rozbieżność tak bardzo zaznacza się we współczesnej psychologii. Punktem wyjścia owej ramowej teorii woli jest zbadanie warunków psychicznych ruchów dowolnych oraz dowolnych zmian psychicznych. Stan psychiczny, poprzedzający bezpośrednio wykonanie ruchu dowolnego musi zawierać w sobie niezbędne warunki, ruch ten wywołujące, i zasługuje wobec tego na nazwę osobną — „aktu woli”. Akt woli jest zjawiskiem psychicznym złożonym, ale tylko jeden jego składnik jest warunkiem ostatecznym, wywołującym bezpośrednio ruch dowolny, jest nim mianowicie „impuls” — jakies przedstawienie bezpośrednio poprzedzające ruch dowolny. O przekształceniu jakiegoś przedstawienia na impuls decydują poprzednie przejścia psychiczne, które autor nazywa „motywami”, a proces przekształcenia — „motywacją”. Proces motywacji polega na działaniu dwojakim: z jednej strony tworzy on pewne połączenia, jakąś swoistą strukturę fizjologiczną w ośrodkach nerwowych, z drugiej — gromadzi pewną ilość energii motorycznej, związanej z pewnymi określonymi przedstawieniami. Wskutek działalności motywów tworzą się w człowieku rozmaite struktury fizjologiczne, które go predysponują do pewnego postępowania; struktury te nazywamy zwykle skłonnościami, przyzwyczajeniami lub nawykami. Wbrew tradycyjnemu pogładowi psychologii, jakoby istniała w człowieku jedna centralna wola, dzisiaj uznaje się istnienie w człowieku całego szeregu struktur fizjologicznych, warunkujących jego postępowanie. Na jakość ruchów mają wpływ oprócz skłonności, motywów, impulsów, zakazów jeszcze inne czynniki, które same ru-

chów wywołać nie są w stanie, ale mogą ich jakość zmienić. Są nimi tak zwane „warunki modyfikujące”: a) psychiczne (myśli, uczucia, pragnienia), b) fizjologiczne (stan zdrowia, sprawność nerwów, mięśni), c) fizyczne (otoczenie jednostki w chwili wykonywania ruchu). Po przedstawieniu procesu realizacji impulsu i jego znaczenia, autor przechodzi do podziału przeżyć wolicjonalnych, wyróżniając: 1) przeżycia powstrzymywania się, 2) przeżycia przymuszania się, 3) przeżycia wyboru. Przeżycie powstrzymywania się umożliwi nam poznanie „urządzenia hamującego”, przeżycie przymuszania się pozwala na badanie impulsów i ich funkcji, a przeżycie wyboru wysuwa działania motywów. Tak więc w krótkim, zwięzłym szkicu M. Kreutz swą próbę ramowej teorii woli objaśnia i zespala najważniejsze poglądy, istniejące obecnie w tej dziedzinie.

R.

#### SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSSAMMENFASSUNG

S. HESSEN. Über den Begriff und das Wesen der Einheitsschule.

In seiner Abhandlung zeigt der Verfasser (Prof. Sergius Hessen, Freie Polnische Universität, Warschau), dass die Idee der Einheitsschule ein Produkt des demokratischen Liberalismus ist und somit ihrer ursprünglichen Absicht nach das Individualprinzip in den Vordergrund stellt. Ihr Ausgangspunkt ist die Idee des Rechtes jedes Individuums auf eine ihm angemessene Bildung, woraus sich 2 Forderungen ergeben, wodurch sich die Einheitsschule von der Pflichtschule des XIX Jahrhunderts unterscheiden will: 1. sie will Jedem das Maximum der ihm angemessenen Bildung gewährleisten und nicht das für sämtliche Kinder gleiche Minimum, was 2. mit der Forderung einer weitgehenden individualisierung des Unterrichts zusammenhängt. Die Realisierung dieser Forderungen im ersten Viertel des XX Jahrhunderts hat überall zu einer neuen horizontalen Dreigliederung der Schulsysteme geführt, wobei sich von der eigentlichen Schule die Kinderschule als Übergangsstadium vom Kindergarten zur Schule ablöst, auf der anderen Seite die Hochschule und die obligatorisch werdende Erwachsenenbildung. Die Neue horizontale Dreigliederung des Schulwesens in Schule der ersten, zweiten und dritten Stufe entspricht im Ganzen der von der heutigen psychologischen Forschung allgemein angenommenen Einteilung des Kindes- und Jugendalters in Perioden. Auf der oberen Schulstufe geht diese horizontale Dreigliederung mit einer vertikalen Dreiteilung der Bildungswege zusammen: 1. obligatorische berufliche Fortbildungsschule, 2. ganztägige Fachschule, 3. höhere Lehranstalt allgemeinbildender Art, deren Unterrichtsprogramme sich eher kulturell als beruflich differenzieren.

Die Einheitsschule realisiert sich somit in der Gestalt eines innerlich differenzierten Schulsystems. Lag der armen und einfachen Pflichtschule des XIX Jahrhunderts das Prinzip der abstrakten Allgemeinheit zugrunde, so wird die Struktur der Einheitsschule durch das Prinzip der organischen Ganzheit (konkreter Totalität) konstituiert. Dieses Prinzip der konkreten Ganzheit äussert sich gerade in der inneren Differenzierung des einheitlichen Schulsystems, die sämtliche Stufen der Einheitsschule durchzieht. Dabei wächst diese Differenzierung, namentlich wenn man von der unteren Schulstufe zur höheren aufsteigt, sie entwickelt sich wie jedes organische Wesen. Auf der ersten Schulstufe ist die Differenzierung des Schulwesens noch ziemlich elementar (das Schulwesen ist zunächst nur regional differenziert, auf der zweiten — erhält sie einen komplizierteren Charakter (sie wird psychologisch, wobei sie auch ganz besonders die soziale Umgebung der Schuljugend zu berücksichtigen hat), auf der 3-en Stufe wird sie am kompliziertesten (hier nimmt sie einen kulturell-beruflichen Charakter an). Dabei bedeutet dies keinerlei, dass das Schulwesen auf der 3-en Schulstufe durchwegs professionalisiert werden soll.

Die Verwirklichung der Einheitsschule bedeutet eine immer steigende Vergesellschaftung des Schulwesens. Die Realisierung der Einheitsschule führt zu einer steigenden Durchdringung des Schulwesens durch die Gesellschaft, worin auch der einzig berechnete Sinn der Sozialisierung des Schulwesens bestehen dürfte. Auch in diesem Falle bedeutet wahre Sozialisierung die organische Durchdringung durch die konkreten Inhalte und Bedürfnisse der Gesellschaft. Indem die ursprüngliche Absicht der Einheitsschule die Individualisierung war mündet sie in ihrer Verwirklichung in eine Sozialisierung des Schulwesens ein. Individualisierung und Sozialisierung bilden somit keinen Gegensatz, sondern hängen notwendig zusammen, indem sie nur die beiden Seiten eines und desselben Processes der Integration sind, d. h. der Verwirklichung des Prinzips der konkreten Ganzheit.

#### M. WITKOWSKI. Kinder der Stadt N. in Schulfreierzeit.

Man kann oft in Polen eine Art von der Kleinstadt begegnen, welche in wirtschaftlicher Hinsicht einen Übergang vom Dorf zur eigentlichen Stadt bildet. Ein solches Städtchen rühmt sich manchmal einer schönen geschichtlichen Vergangenheit und reicher Überlieferungen, welche im Vergleich mit der elenden Gegenwart zur Entstehung eines überschwenglichen Patriotismus beitragen und ein spezifisch unwilliges Verhältnis der Bewohner gegen Fremde verursachen. Schwere nachkriegszeitliche ökonomische Verhältnisse und ein ziemlich niedriges kulturelles Niveau der Bewohner, üben einen besonders grossen Einfluss auf die Kinder im Schulalter aus, und als weitere Folge wirkt dies auf ihre Fortschritte und auf ihr Verhältnis zu den Anforderungen der Schule.

Es ist aber zu bemerken, dass umgekehrt die Lage des Kindes in der Erwachsenenwelt beeinflusst.

Das Kennenlernen der Arbeit der Kinder und der Jugend ausserhalb der Schule wirft ein interessantes Licht auf diese Erscheinungen. Der Verfasser des vorliegenden Werkes hat sich als Ziel drei folgende Fragen gestellt: 1) die Untersuchung der Beschäftigungen der Schüler einer Volksschule des Städtchen N. ausserhalb der Schule; 2) die Feststellung inwiefern diese Beschäftigungen als Ergebnis der Einwirkung der Erwachsenen und der Umgebung zu werten sind, und zuletzt in welchem Verhältnis die Erwachsenen zur Schule stehen. Der Verfasser ist zu folgenden Schlüssen gekommen: 1) die Schule lastet auf dem Leben des Kindes sogar nach dem Schulunterricht; sie nimmt ihm die schönsten Stunden des Tages in Anspruch, obwohl sie ihm zugleich erträgliche Bedingungen zur Entwicklung und die Möglichkeit zur Kraftausladung verschafft; 2) das Kind wird meistens übermässig durch das Haus und die Familie ausgenutzt; hat das Kind viel Arbeit zu dem, so wird es die Schulpflicht vernachlässigen; 3) die Unwissenheit der Eltern in den Fragen der Erziehung und der Gesundheitslehre zieht die Zunahme der schädlichen Einflüsse der Umgebung auf das Kind nach sich und vertieft den Gegensatz zwischen Schule und Haus; 4) die Mitarbeit der Schule und des Heims soll nach der Verbesserung der erzieherischen Methoden der Eltern streben.

---

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA