

# Ruch Pedagogiczny

## ZASADA INDYWIDUALNEJ CAŁOŚCI W PROCESIE KSZTAŁCENIA

1. Już dawniejsi teoretycy kształcenia usiłowali określić w sposób jasny obydwie podstawowe pojęcia pedagogiki; dopiero jednak stanowcze rozgraniczenie pomiędzy pojęciem wykształcenia jako osiągniętego stanu (Bildung als Zustand) a pojęciem kształcenia jako procesu (Bildung als Verfahren) dokonane przez Paulsena, Kerschsteinera, Litta, Sprangera umożliwiło ustalenie całkiem poprawnych określeń pojęciowych. Wykształcenie jako osiągnięty stan zostało przez mnie określone jako taki rodzaj duchowego istnienia, które jest nacechowane zwartością i harmonijnym zrównoważeniem psychicznej postaci, możliwie najwyższą pełnią wartości, ograniczoną przez właściwości osobiste danej jednostki oraz stałym dążeniem do urzeczywistnienia celów wartościowych<sup>1)</sup>. Te trzy istotne cechy można uznać jako posiadające ogólne znaczenie, oczywiście tylko w zakresie starożytnej i zachodniej kultury, podczas gdy np. egipska lub chińska kultura może rozumieć przez pojęcia wykształcenia wartości, poglądu na świat itd. coś odmiennego.

Czy istnieją zasady metody kształcenia posiadające ogólne znaczenie? Jeśli przez kształcenie jako metodę pojmiemy ogół wszystkich środków, za pomocą których winno być osiągnięte wykształcenie jako istniejący stan, wówczas skłonni będziemy odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Z drugiej strony jednak ograniczenie dążenia do wartości oraz pełni wartości wynikające z właściwości osobistych jednostek, wyłącza jak się zdaje metodę kształcenia, która by posiadała ogólne znaczenie. Czyż nie musimy kroczyć różnymi drogami kształcenia zależnie od tego, czy rozwijająca się psychika młodociana zwraca się ku wartościom teoretycznym lub estetycznym, religijnym lub ekonomicznym? Albo czyż może tylko to jest rzeczą decydującą dla osiągnięcia wykształcenia, by wartości w ogóle zostały urzeczywistnione, niezależnie od tego, jakie to są wartości?

To ostatnie stanowisko reprezentuje J e r z y K e r s c h e n s t e i n e r<sup>2)</sup>, który z aksjologicznego pojęcia wykształcenia wyprowadza siedem zasad metody kształ-

<sup>1)</sup> O. Tumlriz, Der Begriff der Bildung, Die Quelle, 81. Jahrg. 1931 oraz O. Tumlriz, Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal, Leipzig 1932, Julius Klinkhardt, str. 236 i nast.

<sup>2)</sup> Georg Kerschsteiner, Theorie der Bildung, 3. Aufl. Leipzig 1931.

enia; zasady te winny być niezależne od siebie i stanowią funkcjonalną jedność tylko przez swój stosunek do przedmiotu, celu i środków kształcenia. Sądzę jednak, że udało mi się wykazać<sup>3)</sup>, iż siedem zasad Kerschensteinera można sprowadzić do czterech, które to cztery zasady nie są bynajmniej od siebie niezależne, lecz tworzą pewną wewnętrzną całość. Nie należy ich jednak konstruować w sposób czysto dedukcyjny na podstawie pojęcia kształcenia; punktem wyjścia winny być wzajemne stosunki psychiczne, zachodzące w działaniu pedagogicznym pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Najwyższą zasadą metody kształcenia jest s w o b o d n e k s z t a ł t o w a n i e w ł a s n e j o s o b o w o ś c i. Z badań dotyczących plastyczności młodocianej psychiki wynika, że skuteczność planowego kształcenia drugich ludzi jest tak bardzo ograniczona przez czynniki dziedziczne i przez samo kształtowanie, że wszystkie poczynania w zakresie kształcenia musimy traktować tylko jako podniety do kształtowania własnej osobowości<sup>4)</sup>. Swobodne kształtowanie własnej osobowości nie pokrywa się ze spontanicznym działaniem, którego domagają się reformatorzy z pod znaku szkoły pracy. Spontaniczne działanie jest tylko jednym środkiem kształtowania osobowości; oprócz działania może również bierne doznawanie przyczyniać się do kształtowania własnej osobowości. Pełna zachwyty kontemplacja przyrody, pograżanie się w dziele sztuki, poddawanie się wartości pewnej osobowości itd. nie są „pracą wytwórczą”, są jednak dla postępu kształcenia częstokroć tak samo ważne, jak spontaniczne działanie. Kształtowanie własnej osobowości musi być swobodne, swobodne w działaniu i doznawaniu, w wyborze wartości, w posługiwaniu się środkami i drogami, prowadzącymi do celu wybranego przez nas samych. Nie możemy ani młodocianego ani dorosłego zmusić, by oddawał się pewnemu wartościowemu wrażeniu, by przeżywał jego wartość, możemy dzieci i młodocianych zmusić, by spełniały pewne zadania, nie jesteśmy w stanie jednak sprawić, by te działania posiadały pedagogiczny skutek.

Zasadą swobodnego kształtowania własnej osobowości pozostaje w zupełnej sprzeczności, jak się zdaje, zasada a u t o r y t e t u. Żądanie pedagogicznego ekspresjonizmu, by dać dziecku możliwość zupełnie swobodnego i niezahamowanego rozwoju, było z dwóch przyczyn nie do przyjęcia. Wyłączenie autorytetu w dzieciństwie antycypuje późniejsze stopnie rozwoju kształtowania samego siebie i nie uwzględnia ponadto tego, że człowiek jest istotą społeczną, zaś życie społeczne bez uznania autorytetu jest rzeczą niemożliwą. Autorytet jest pierwotnie zasadą społeczną; wobec tego jednak, że wszelkie działanie dokonywa się w środowisku społecznym, stał się autorytet także zasadą pedagogiczną. Jako zasada przeszczepiona nie daje się autorytet w metodzie kształcenia zastosować bez ograniczeń. Ograniczając swobodne kształtowanie się własnej osobowości musi w takiej samej mierze tracić na znaczeniu,

<sup>3)</sup> O. Tumlriz, Die psychologische Einheit der Grundsätze des Bildungsverfahrens, Zeitschrift f. Jugendkunde, 4. Jahrg. 1934 und O. Tumlriz, Pädagogische Psychologie, Leipzig 1930, Julius Klinkhardt.

<sup>4)</sup> O. Tumlriz, Einführung in die Jugendkunde, II. Bd., 2. Aufl. 1927, Klinkhardt.

w jakiej młodociany zyskuje zdolność dokonywania aktów wychowania siebie samego. Musimy dalej rozróżniać pomiędzy osobistym autorytetem, wiarą w wielkość i potęgę pewnej osobowości a rzeczowym autorytetem, rozumowym uznaniem autorytatywnych urzędzeń. Dojrzewająca młodzież stosownie do swego krytycznego ustosunkowania się do świata wartości dorosłych, chce uznawać jedynie autorytet osobisty; dlatego też autorytet rzeczowy musi odgrywać w wychowaniu coraz mniejsze znaczenie.

Trzecia zasada i n d y w i d u a l n e j c a ł o ś c i domaga się, by metoda kształcenia skierowana była stale na całokształt dojrzewającej psychiki. Zadaniem następnym rozważań będzie wykazać znaczenie tej zasady i uzasadnić jej konieczność.

Czwarta zasada z g o d n o ś c i z r o z w o j e m domaga się dostosowania całej pracy kształcenia do przebiegu fizycznego i psychicznego rozwoju. Przeprowadzenie jej zakłada gruntowną znajomość istoty poszczególnych szczebli rozwojowych, której to znajomości teoria i praktyka wychowania przeważnie nie posiada. Zastosowanie tej zasady napotyka na pewne trudności, ponieważ masowe wychowanie może się dostosować tylko do typowego przebiegu rozwoju, natomiast nie może się dostosować do indywidualnych różnic. Zasada zgodności z rozwojem nie pozostaje jednak w sprzeczności z zasadą indywidualnej całości, ponieważ prawa rozwoju dotyczą wszystkich dzieci i młodocianych.

Autorytet i zgodność z rozwojem są zasadami, które kierują postępowaniem wychowawcy; swobodne, spontaniczne działanie i indywidualna całość oznaczają zachowanie się wychowanka. Wola wychowawcy i wola wychowanka są wzajemnie uwarunkowane. Obydwie tendencje są co do swego kierunku i wyniku od siebie nawzajem zależne. Dzięki tej zależności istnieje psychologiczna jedność wszystkich zasad metody kształcenia, jednakże tylko trzy istotnie pedagogiczne zasady posiadają znaczenie nieograniczone, podczas gdy przeszczepiona zasada autorytetu musi z biegiem rozwoju młodocianego tracić coraz bardziej swe znaczenie, ponieważ wykształcenie może być osiągnięte tylko za pomocą kształcenia siebie samego.

2. Te krótkie uwagi na temat związku pomiędzy 4-ma zasadami metody kształcenia muszą wystarczyć, by umożliwić zrozumienie znaczenia zasady indywidualnej całości. Jej doniosłość będzie nam najłatwiej zrozumiała, jeśli naszym punktem wyjścia staną się następstwa, które pociąga za sobą nieliczenie się z tą zasadą. Należałoby wprowadzić z góry przyjąć, że metoda kształcenia nie jest wcale w stanie wyłączyć całości, ponieważ każda podnieta ze świata zewnętrznego, a więc również wszelkie pedagogiczne poczynania oddziałują najpierw na całą niepodzielną jaźń i dopiero za jej pośrednictwem natrafiają na poszczególne wyposażenia jednostki. Tem nie mniej jednak możliwe pozostają jednostronności.

Jak dawniejsza medycyna ograniczała się przeważnie do lokalnego leczenia organu dotkniętego chorobą i wskutek tego zazwyczaj nie osiągała uzdrowienia, ponieważ schorzenie jednego organu nie jest częstokroć niczym innym, jak zaburzeniem w całym organizmie, które wyładowuje się w miejscu najsłabszego oporu, tak dawniejsza pedagogika usiłowała nazbyt często usuwać błędy i braki dziecka i młodocianego

a pomocą „lokalnego” traktowania. Nie zważała przy tym, że np. upór, kłamstwo, atwardzialość itd. są wyrazem ogólnopsychicznego stanu, co więcej nie tylko psychicznej całości lecz również jej życiowego stosunku do całego bliższego i dalszego środowiska. Nawet najcięższe kary nie mogą oczywiście złamać np. upor, jeśli tenże nie jest niczym innym jak odruchem całokształtu osobowości przeciwko nierozsądnym zabiegom pedagogicznym rodziców lub nauczycieli, lub reakcją na niedające się przezwyciężyć antagonizmy pomiędzy dzieckiem a osobami bliższego otoczenia.

Drugą jednostronnością stanowią wszystkie pedagogiczne zabiegi, które skierowane są na szkolenie pewnych określonych zdolności ze szkodą dla innych właściwości. Należy pomyśleć np. o j e d n o s t r o n n y m t r e n i n g u z m i e r z a j ą c y m d o osiągnięcia najwyższych wyczynów sportowych, lub do wirtuozostwa w muzyce, należy pomyśleć o daleko posuniętym podziale pracy w zracjonalizowanych zakładach (tayloryzm, fordyzm) lub o tak charakterystycznej specjalizacji nauki XIX w., by zrozumieć niebezpieczeństwo metody kształcenia, nie uwzględniającej osobistej całości. Takie jednostronne niewątpliwie szkolenie, nie wytwarza pełnych jednostek w sensie naszej definicji wykształcenia jako zwartości i harmonijnego zrównoważenia psychicznej postaci; wytwarza raczej spazzone, zahamowane, przesadnie jednostronnie ukształtowane jednostki. Bardziej jeszcze aniżeli w dziedzinie fizycznej pomściła się ta jednostronność w dziedzinie duchowej. Tendencje specjalizacyjne przeprowadzone aż do ostateczności we wszystkich naukach przyczyniły się w znacznej mierze do kryzysu zachodniej kultury w pierwszych dziesiątkach lat naszego stulecia, kryzysu, którego następstwa są cechą charakterystyczną doby współczesnej. Przypomnijmy sobie raz jeszcze ów przykład z zakresu medycyny, mianowicie leżenie lokalne, wówczas stanie się ze względu na tendencje specjalizacyjne rzeczą rozumiałą, że jednostronny specjalista nie jest w ogóle w stanie rozpoznać związku, naczyniowego pomiędzy zasłabnięciem pewnego określonego organu a ogólnym zaburzeniem funkcjonalnym, ponieważ naskutek swego wykształcenia specjalistycznego utracił zdolność ujmowania całości. Podobnie przedstawia się sprawa w pedagogice, szczególnie w pedagogice leczniczej, której psychologia atomistyczna, nie nadająca się do ujmowania całości, nie dostarczyła odpowiedniej podstawy umożliwiającej poznanie psychicznych związków oraz zrozumienie objawów anormalnej osobowości. Trzecia jednostronność jest może najbardziej brzemienna w następstwa. Harmonijna postać psychiczna jest dopiero celem końcowym rozwoju. W toku psychicznego stawania się istnieją liczne stadia przejściowe, podczas których dziecięca i m ł o d o i a n a osobowość nie tylko wywiera na dorosłego wrażenie niejednorodności, lecz zawiera r z e c z y w i ś c i e s p r z e c z n o ś c i. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim okres dojrzewania, w którym psychika młodociana rozdarła jest niejako na dwie części, na jaźń zmierzającą do wartości i na jaźń podporządkowaną popędom. Pojednanie wielkiego konfliktu i znalezienie równowagi pomiędzy światem popędów a światem wartości wymaga licznych wysiłków, dokonanych za pomocą fantazji stwarzającej iluzje i za pomocą próbnego wkraczania w świat rzeczywisty<sup>5)</sup>.

) O. Tumlirz, Pädagogische Psychologie.

Wewnętrzne sprzeczności jednak mogą wyłonić się już o wiele wcześniej, jeśli np. wskutek błędów wychowania w psychikę dziecka wprowadzone zostaje poczucie niższości i wynikające stąd niezdrowe dążenie do mocy, lub też jeśli wskutek deprawacji seksualnej ze strony dorosłych dziecko albo niedojrzały młodociany zepchnięty zostanie ze swej normalnej drogi rozwojowej i rzucony na tory sztucznej, przedwczesnej dojrzałości. Tutaj należy również fakt, że każdej psychicznej predyspozycji wyznaczone są pewne określone stadia rozwojowe, tak że wskutek dominowania pewnych określonych zdolności a ustępowania innych nieuchronną się staje pewna niejednorodność i nierównowaga. W końcu można także wskazać na to, że uzdolniona młodzież zetknąwszy się z dobrami kultury bardzo często poznaje niedoskonałość i wypaczenie ludzkich prób realizowania wartości, co właśnie utwierdza ją w jej nierównowadze. Ostremu potępieniu istniejącej kultury, potępieniu, które przeocza to, co w niedoskonałym jest wartościowe, przeciwstawia się wiara w doskonałość kultury, która w przyszłości ma zostać stworzona przez samą młodzież — wiara, która jednak bardzo rychło załamuje się w twardym świecie rzeczywistości, wytwarzając nowe konflikty, napięcia i sprzeczności.

Każda metoda kształcenia uwzględniająca zasadę całości powinna nie tylko usiłować uniknąć wszystkiego, co by mogło spotęgować sprzeczności, lecz winna również starać się złagodzić konflikty, uwarunkowane rozwojowo; nastąpić to może np. za pomocą wpływania na młodocianego, by traktował wszelkie wyłaniające się sprzeczności jako nie do przyjęcia dla własnego istnienia i by dlatego usiłował pojednać je w sobie. Bardzo często jednak następuje coś wręcz przeciwnego; przez błędne zabiegi pedagogiczne potęguje się nierównowagę i konflikty, a sam wychowawca daje zły przykład przez swą niekonsekwencję i nierówne usposobienie, wykazując tym samym, że nie był w stanie zdobyć harmonijnego zrównoważenia psychicznej postaci. Wynikiem takiego wychowania są potem jednostki prowadzące ze sobą ciągłą walkę, nie mogące się ze sobą uporać, nie będące w stanie zachować jasnej linii myślenia i działania, głęboko zahamowane przez nierozwiązane zasadnicze konflikty.

3. Trzy możliwości omawiane dotychczas wykazują, że wykroczenia przeciwko zasadzie indywidualnej całości są zupełnie możliwe i że są nawet bardzo częste, co chyba zbędnym jest podkreślać. Omówimy później jeszcze kilka innych trudności. Chcąc zrozumieć jak należy stosować w ogóle zasadę całości musimy sobie w sposób jasny uprzytomnić znaczenie pojęcia całości. Całość pojmuje się niewątpliwie w podwójnym znaczeniu: całość psychicznej formy i całość psychicznej treści. Pod wpływem współczesnej psychologii całości mamy jednak przeważnie na myśli całość formy; wszystkie prądy współczesnej psychologii bowiem, odrzucając jako punkt wyjścia izolowane i samodzielne elementy i przyjmując pierwszeństwo całości przed częścią — przy czym traktują te całości jużto jako postacie, jużto jako ogarniające całokształt psychiki, już też całokształt osobowości z jej fizycznymi cechami i funkcjami łącznie — wszystkie prądy psychologii współczesnej usiłują wszakże w pierwszej linii ująć jedność wszystkich psychicznych funkcji i zdolności, podczas gdy treść pozostaje nie uwzględniona lub uwzględniona tylko na drugim

miejscu. Nie ma samodzielnych psychicznych elementów, istnieje tylko psychiczna całość, która przez posiadanie pewnych określonych właściwości, a brak innych, oraz przez przewagę pewnych określonych właściwości, zyskuje swoją strukturę; ale również ta przewaga jest zależna od współdziałania wszystkich danych czynników. Jeśli np. komuś przypisujemy bystrość umysłu, wówczas ta właściwość umysłu nie jest tylko uwarunkowana zdolnością dokonywania logicznych danych czynników. Jeśli np. komuś przypisujemy bystrość umysłu, wówczas ta właściwość umysłu nie jest tylko uwarunkowana zdolnością dokonywania logicznych danych czynników, lecz również zdolnością trafnej obserwacji, rozpoznawania tego, co jest istotne, rozróżniania tego, co jest prawdziwe od tego, co jest fałszywe, ponadto tendencję trafnego myślenia itd. Albo też jeśli mówimy o przytomności umysłu, wówczas nie chodzi tylko o szybkie i trafne myślenie, lecz także o fizyczną i moralną odwagę, szybką zdolność decyzji, niezahamowanie przez stany słabości, szybkie pojmowanie, intuicyjne ujmowanie trudnych związków itd., przy czym wszystkie te zdolności są do pewnego stopnia tylko sztucznymi wyodrębnieniami i abstrakcjami w zakresie osobistych właściwości bystrości lub przytomności umysłu, posiadających charakter całości. Fakt, że po 30 latach badań nad inteligencją jeszcze zawsze nie udało nam się wyjaśnić istoty inteligencji, jest bodajże najbardziej pouczającym przykładem nie dającego się rozwikłać powiązania wszystkich duchowych funkcji między sobą.

Koncepcja całości stała się we współczesnej psychologii rzeczą rozumiejącą się samą przez się, skierowała ona badania dotyczące osobowości i charakteru na nowe tory. Koncepcja ta wykazała decydujące znaczenie dla psychologii pedagogicznej, o ile ta ostatnia traktowana jest jako nauka o psychicznych stosunkach między starszym a młodszym pokoleniem, branych pod uwagę ze stanowiska pedagogicznego działania, wykazała również swą skuteczność przy praktycznym zastosowaniu w zakresie badania uzdolnień zawodowych. Stwierdzenie istnienia pewnych poszczególnych zdolności, jak np. zręczności, celności, dobrej pamięci itd., nie określa bynajmniej faktycznej sprawności; decydujące znaczenie dla podłożenia wymaganiom zawodowym i dla sprawności posiada osobowość jako całość.

Usiłowanie F r e u d a ujęcia wszelkiego doznawania wartości jako sublimowania popędu płciowego stanowi nie tylko jedną z różnorodnych prób sprowadzenia — stosownie do potrzeby jednolitości umysłu ludzkiego — wszelkich psychicznych procesów do jednej podstawowej zasady, lecz prowadzi nas również do drugiego znaczenia pojęcia całości. Okazało się, że żądanie H e r b a r t a domagające się wielostronności zainteresowań i zdolności odczuwania wartości, nie da się podtrzymać.

Zainteresowania i zdolności doznawania wartości są ograniczone; żaden człowiek nie jest w stanie realizować w sobie wszystkich wartości. Nikt nie może w sposób równy i równie silny interesować się wszystkimi dobrami kulturalnymi — jednostronności zainteresowań i dążności realizowania wartości są nieuchronne. Całość nie może więc oznaczać wszechstronności, lecz tylko organiczne włączenie wszystkich jednostek dostępnych wartości w indywidualny system wartości. Całość stanowi więc przeciwieństwo rozdarcia; przeciwieństwo nie dających się pogodzić sprzecznych ze sobą dążeń do wartości,

przeciwieństwo „tragizmu niezrównoważonego konfliktu życiowego” 6). Przewaga jednakże jednego kierunku wartości, któremu się wszystkie inne dążenia do wartości bez sprzeciwu podporządkowują, nie wystarcza jeszcze sama przez się; człowiek mianowicie nie tylko kieruje się wartościowymi celami, lecz jest również zależny od popędów. *C a ł o ś ć* oznacza więc *r ó w n o c z e ś n i e* pojednanie pomiędzy *p o p ę d a m i a w a r t o ś c i a m i*, oznacza uduchowienie, uszlachetnienie, przeniknięcie czynnikami wartościowymi świata popędów. Na przykładzie duchowej miłości, która nie jest popędem skierowanym bez wyboru na drugą płęć, lecz doznawaniem wartości ukochanej osoby, możemy najłatwiej śledzić to przenikanie czynników wartościowych. Dodatnie wartościowanie drugiej osoby, które najpierw odrzuca wszelkie seksualne pożądanie, ogarnia zwołna duszę i ciało, obejmuje także popędy, uważane ostatecznie tylko za funkcje niepodzielnej osobowości, uszlachetnia je jednak równocześnie, ponieważ ciało jako wyraz ukochanej duszy ujęte zostaje jako nieoddzielnie należące do wybranego jedyne go człowieka, podczas gdy seksualne pożądanie bez wyboru odrzucone pozostaje nadal jako niemoralne i nieestetyczne. Najwyraźniej ujawnia się to przenikanie przy przezwycięzeniu wstrętu. Badania *K a f k i* 7) wykazały, że przedmiotem najbardziej wstrętnym dla człowieka jest drugi człowiek. Jedyne miłość jest w stanie nie tylko przezwyciężyć wstręt przed fizycznym dotknięciem, lecz nawet przeobrazić go w jego przeciwieństwo, mianowicie tęsknotę za fizyczną bliskością.

4. Jest rzeczą zupełnie zbyteczną zastanawiać się, które znaczenie pojęcia całości jest ważniejsze dla metody kształcenia. Rozgraniczenie pomiędzy formalną a dotyczącą treści całością jest tylko myślową abstrakcją, nie ma bowiem ani formy bez treści, ani treści bez formy. Pod tym względem popełniła nawet jeszcze współczesna psychologia daleko idące jednostronności. Punktem wyjścia metody kształcenia musi być wyższa jedność i rozpoznaliśmy dla pojęcia wykształcenia, jako osiągniętego stanu, formalną cechę harmonijnej zwartości i materialną pełni wartości jako rzecz istotną. Również metoda kształcenia może oczywiście traktować pojęcie całości jedynie jako psychiczną całość formalnej postaci i pełni jej treści. Nie jest jednak rzeczą zbyteczną przy teoretycznych rozważaniach dokonywać rozgraniczenia pomiędzy treścią i formą. Wszelka metoda kształcenia zmierzająca tylko do formalnego szkolenia zdolności lub tylko do materialnego kształcenia wiedzy i wartości wykracza, zaniebując jedną stronę, przeciwko zasadzie całości. Historia wychowania wykazuje jednak, że wykroczenie to bywało częstokroć popełniane. Od setek lat toczy się ze zmiennym szczęściem walka pomiędzy *d y d a k t y c z n y m f o r m a l i z m e m* i *d a d a k t y c z n y m m a t e r i a l i z m e m* — przedstawiciele obydwóch kierunków usiłowali nie tylko wykazać za pomocą setek argumentów trafność swych poglądów, lecz faktycznie narzucili w szkołach przejściowo swą jednostronną koncepcję. Tak więc nowy humanizm na początku XIX w. był przekonany o formalnej wartości pedagogicznej klasycznego wykształcenia, podczas gdy druga połowa XIX

6) Eduard Spranger, *Lebenformen*, 5. Aufl. Halle, 1930.

7) Gustaw Kafka, *Zur Psychologie des Ekels*, *Zeitschr. f. angew. Psychologie*, 34. Band 1929.

w. kładła wszędzie nacisk największy na wszechstronne materialne wykształcenie. Początek XX w. doprowadził, w związku z prądem dotyczącym szkoły pracy, koncepcję wykształcenia formalnego znowu do zwycięstwa. Jednostronne tendencje są więc zupełnie możliwe, nawet nieuchronne, ponieważ właśnie najbardziej wartościowe dobra kulturalne nie nadają się do formalnego kształcenia zdolności. Nie możemy posługiwać się wysokimi dobrami religijnymi lub wielkimi dziełami sztuki dla celów formalnego szkolenia. Jeśli wyrzec się stanowiska wartościującego, wówczas od mniej wartościowych środków szkolenia, do środków nie zawierających żadnego wartościowego znaczenia jest tylko jeden krok, prowadzący ostatecznie do poglądu, wedle którego treść ćwiczeń jest obojętna, ważnym jest tylko to, by cel formalnego kształcenia został w ogóle osiągnięty. Do tego poglądu dochodzi się tym łatwiej, im bardziej się zaciera granica pomiędzy ćwiczeniem pewnych określonych funkcji, a złączonym z tym ćwiczeniem innych funkcji i wskutek tego zakłada, że np. za pomocą szkolenia w łacińskiej gramatyce szkoli się wszystkie duchowe zdolności, podczas gdy w rzeczywistości szkoli się tylko zdolności logicznego myślenia; chcąc kształcić wolę natomiast musimy posługiwać się całkiem innym materiałem ćwiczeń. Do łatwo zrozumiałego wyroczenia przeciwko zasadzie indywidualnej całości przyczyniają się w wielkiej mierze owe wymienione już swoiste cechy psychicznego rozwoju, jak nagłe wysuwanie się na pierwszy plan pewnych określonych zdolności ze szkodą dla innych, rozterki młodocianej duszy, jej wahanie się pomiędzy różnymi wartościami itd. Należy dalej podkreślić, że nawet wolny od obcych wpływów przebieg rozwoju daje pierwszeństwo raz formalnej, raz znowu materialnej stronie. Pierwszy szczebel rozwojowy (wczesne dzieciństwo) i trzeci szczebel (lata dojrzewania), które pozostają ze sobą w stosunku zależności jako okres naiwnego i okres krytycznego skierowania się na własną jaźń (subiektywizm) stanowią oczywiście szczeble formalnego kształcenia, drugi szczebel (wiek szkolny) i czwarty szczebel (pierwszy okres dojrzałości), jako okresy naiwnego i krytycznego realizmu stanowią również wyraźnie szczeble materialnego kształcenia<sup>8)</sup>. Aczkolwiek więc zasada indywidualnej całości jest nie tylko potrzebną lecz również zupełnie zrozumiałą, wynikają przy jej zastosowaniu w procesie kształcenia znaczne trudności, umożliwiające łatwe zrozumienie owych jednostronności, uchybień i błędów. W jakiż sposób można więc uniknąć tych błędów, gdzież jest punkt wyjścia dla zrealizowania koncepcji całościowej? Całokształt osobowości dziecka i młodocianego wyłania się niewątpliwie najwyraźniej w z a n t e r e s o w a n i a c h; one bowiem prą od wewnątrz do wypowiedzenia się, do działalności, do czynów wszelkiego rodzaju, w których zawsze cała jaźń bierze udział. Zabawa nie jest tylko działalnością funkcjonalną wytwarzającą iluzję wyobraźni, lecz jest oczywiście również wypowiedaniem się całego ja, wyznaczonym przez uczucie i kierowanym przez wolę. W dążeniu badawczym chłopca współdziała nie tylko obserwacja i przyczynowe myślenie, lecz również uczucie i wola. Niewątpliwie zainteresowania są jeszcze bardzo zmienne i nawet w latach

<sup>8)</sup> O. Tumlirz, Wiederholungen in der seelischen Entwicklung, Zeitschrift f. Jugendkunde, 9. Jahrg. Leipzig 1933.



dojrzenia częstokroć zupełnie niestale; niewątpliwie, nie można ich jak u dojrzałego powiązać w jeden jednolity system celów, lecz wszystkim zainteresowaniom można bez przymusu wyznaczyć ich miejsce w duchowej postawie zasadniczej i w nastawieniu różnych stopni wieku. Małe dziecko ma inne zainteresowania aniżeli dziecko szkolne, ponieważ ma inne nastawienie do siebie i do świata zewnętrznego; realistyczne nastawienie na drugi szczebel nie dopuszcza zainteresowań skierowanych ku wytworom fantastycznego iluzjonizmu. Naiwny realizm drugiego szczebla nie zna jednak również zainteresowań, których przedmiotem są psychiczne wartości, ponieważ nie została jeszcze osiągnięta potrzebna do tego duchowa dojrzałość.

Zainteresowania nie są jeszcze wszystkim. Jak wiadomo zainteresowania i zdolności nie muszą iść ze sobą w parze. Można się czymś żywo interesować, nie posiadając odnośnych zdolności i naodwrot; musimy więc rozróżniać pomiędzy możliwością a chęcią działania. Ujawszy trafnie tę różnicę, musimy kłaść większy nacisk na d z i a ł a n i a aniżeli na zainteresowania, mogące się przejawiać również w bardziej biernej postawie. Chłopak pasjonujący się lekturą, który pochłaniając opowiadania o awanturniczych przygodach wykazuje swoje silne zainteresowanie dla podniecającej pełnej napięć i działania literatury, nie bierze zewnętrznie w niczym czynnego udziału, lecz rozpała tylko swą wyobraźnię ekscytującymi tematami. W tych godzinach czytania bierze niewątpliwie całą jaźń udział, nie spontanicznie jednak, lecz wchłaniając w siebie odnośnie treści, pozostaje ciągle na nowo pod wpływem pochodzącej z zewnątrz podniety i jest kształtowana przez nią. Sądzymy, że możemy wypowiedzieć twierdzenie, że osobowość jest jeszcze bardziej zaangażowana, jeśli sama cośkolwiek wytwarza, czy to jeśli chodzi o budowę aparatu radiowego, czy też o pisanie wierszy i dramatów. Możemy z całą pewnością powiedzieć, że aktywne zajmowanie się czymś przyczynia się bardziej do psychicznego kształtowania i przede wszystkim do ujednostajnienia młodocianej osobowości, aniżeli jednostronna podnieta wyobraźni. Na to ujednostajnienie musimy na koniec zwrócić jeszcze wyraźnie naszą uwagę. Jest wymaganiem rozumiejącym się samo przez się, że proces kształcenia winien unikać wszystkiego, cośmy powyżej oznaczyli jako wykroczenie przeciwko zasadzie całości, a więc „lokalnych” środków pedagogicznych, sprzeczności w zachowaniu się wychowawcy, jednostronnego podkreślenia formalnej albo materialnej strony itd. Nie wystarczy to jednak jeszcze, ponieważ młodociany nie jest jeszcze jednolity i harmonijny, ponieważ walka pomiędzy popędami a wartościami nie została jeszcze doprowadzona do końca. Wychowanie nie może się zadowolić unikaniem zmagania konfliktów, lecz przeciwnie — musi prowadzić do ich pojednania i wyrównania. Więcej bowiem zdziałać nie może. Nie możemy osiągnąć mianowicie harmonijnej psychicznej postaci i jednolitej struktury wartości przez wychowywanie drugiego, lecz zawsze tylko przez wychowywanie siebie samego.

5) Na większym przykładzie stosunków pomiędzy indywidualną całością a dobrem wartości pragniemy obecnie wykazać również praktyczną ważność naszej zasady. Uważam ten przykład za posiadający dostateczne znaczenie, ponieważ utrzymywanie kultury jest głównym celem wszystkich zabiegów skiero-

wanych na udostępnienie wykształcenia. To utrzymanie kultury nie byłoby zapewnione, gdyby dobór wartości był pozostawiony tylko dowolnej decyzji oraz chwilowym, również wielce przemijającym zainteresowaniom dzieci i młodocianych. Zainteresowania bowiem, które młodzież samorzutnie wytwarza i rzeczywiście posiada różnią się częstokroć w daleko idącej mierze od zainteresowań, które powinna posiadać stosownie do celów wyznaczonych przez szkołę. Godzenie ich ze sobą stanowi jedną z największych trudności procesów kształcenia. Nie możemy jednakże wyrzec się zadania doprowadzenia do tej harmonii, ponieważ — stwierdziliśmy to już powyżej — w zainteresowaniach i w samorzutnej, samodzielnej działalności całości kształtu osobowości dzieci i młodzieży najjaśniej się wyraża; proces kształcenia więc, pragnący uczynić zadość zasadzie całości, musi się zwracać do dokonań młodzieży, kierowanych przez zainteresowania.

Zagadnienie to możemy próbować rozwiązać od różnych stron, od struktury programów kształcenia, od naturalnej linii zainteresowań i od strony sprawności młodzieży. Nie możemy tutaj wyłożyć teorii programu nauczania, lecz zadowolimy się podkreśleniem dwóch punktów, wewnętrznej **j e d n o ś c i p r o g r a m ó w n a u c z a n i a** oraz **s k r ę p o w a n i a w z g l ę d n i e s w o b o d y z a i n t e r e s o w a ń, d o t y c z ą c y c h w y k s z t ą l e n i a.**

Charakterystyczną cechą organizacji szkół niemieckich i austriackich, która wpłynęła również na ukształtowanie szkół sąsiednich krajów słowiańskich — podczas gdy np. Anglia posiada całkiem odmiennie zorganizowane szkolnictwo — było aż do wojny między innymi dążenie do wszechstronnego materialnego wykształcenia. Wynikało stąd przeciążenie nauczyciela i ucznia, programy nauczania zawierały różnorodność przedmiotów pozbawioną łączności, które ze względu na brak czasu można było najwyżej przyswoić sobie pamięciowo. Uczniowie zmuszeni zajmować się 5 do 6 godzin dziennie najróżnorodniejszymi przedmiotami i z godziny na godzinę zmieniać swe nastawienie, nie mogli nabywać rzeczywistego wykształcenia, lecz tylko gromadzili powierzchowne, organicznie nie powiązane wiadomości. Nawet tam, gdzie wprowadzono zasadę szkoły pracy, nie można było wyrzec się pewnego, przynajmniej częściowego, pamięciowego przyswajania sobie wiadomości, ponieważ żaden młodociany wobec granic swego uzdolnienia i zdolności doznawania wartości nie jest w stanie dokonywać spontanicznej pracy duchowej we wszystkich dziedzinach kultury. Oczywiście, można było także stanąć w obronie wielkiej ilości przedmiotów i to nie tylko, jak to przeważnie bywało, ze względu na konieczność utrzymania kultury, lecz również ze względu na swoistość młodocianej psychiki. Wielka rozpiętość bowiem dóbr kulturalnych, którymi się zajmują szkoły wyższe, odpowiada potrzebie dojrzewającej młodzieży wypróbowania swej siły duchowej we wszystkich dziedzinach wartości, jakie tylko istnieją, gdyż kierunek wartości i forma życia nie są w wieku dojrzewania jeszcze ustalone. Narzucone zajęcie zawodowe 14-letnich, które stanowi jednostronne ograniczenie działalności do dziedziny gospodarczej, idzie zazwyczaj w parze z przerwaniem ich psychicznego rozwoju i ze skostnieniem w przekazanych kulturalnych i cywilizowanych formach.

Tej zgodności pomiędzy wielką ilością przedmiotów nauczania i potrzebą młodocianego umysłu przeciwstawiają się jednakże dwa inne fakty: Po pierwsze, próbnе wkraczanie w różne dziedziny wiedzy nie może wcale udostępnić prawdziwego, ogólnego wykształcenia, lecz naprzód tylko zbieranie wiadomości najróżnorodniejszego rodzaju. Jeśli by więc z tej wiedzy, dotyczącej licznych wartości, która została wchłonięta na razie tylko intelektualnie, wyłoniła się prawdziwa chęć kształcenia się, t. zw. tęsknota za rzeczywistym doznawaniem wartości będących przedmiotem wiedzy i za psychicznym wzbogacaniem się dzięki niemu, wówczas nie możnaby nawet wysunąć zbyt wielkich obiekcji przeciwko temu, że te liczne działy kształcenia pozostają bez związku między sobą. Prawdziwej chęci kształcenia się — i tym samym przechodzimy do drugiego faktu — można się tylko wówczas spodziewać, jeśli młody człowiek swoją dążność do kształcenia wyznaczoną przez jego podstawowy kierunek woli do wartości — z którego nie zdaje sobie jasno sprawy — może wyładowywać swobodnie. Nie jest to jednak rzeczą możliwą wskutek ścisłej zależności od programów nauczania, zależności spowodowanej mnogością przedmiotów. Jeśli ktoś musi całe przedpołudnie od 8 do 1 i ponadto pół popołudnia przesiadywać w szkole wchłaniając wszelkie możliwe przedmioty wiedzy, a resztę popołudnia i wieczory jest w zupełności zajęty przygotowaniem zadań domowych na dzień następny — wówczas nie ma poprostu czasu, by oddać się swoim zainteresowaniom. Rozważmy tylko, że wymaganie zajmowania się 10 do 12 naukami stawia się dojrzejącej młodzieży t. zn. jednostkom zajętym własną osobą, którym poznanie własnego ja, ujęcie wartości własnej osobowości, sensu własnego istnienia wydaje się być najważniejszym zadaniem ich młodego życia, a wówczas zrozumiemy, że niejeden młodociany zaniedbuje szkolne obowiązki w obronie przed przeładowaniem materiałem wiedzy, by móc zaspokoić swoje własne pragnienie działania; że inni uciekają się do wykrętów i kłamstw, by bez poważnej pracy dopiąć swego, że stają się coraz bardziej powierzchowni i płytki, i że nabywają tylko zdolność mówienia o rzeczach zamiast ich rzeczywistego zrozumienia; że inni nie wytrzymują nadmiernego obciążenia i zmuszeni zostają do instynktownego usuwania się lub do otwartego oporu przeciwko szkole.

W pruskich i austriackich programach nauczania z r. 1925 i 1927 uwzględnione zostało żądanie ujednostajnienia idei kształcenia dla każdego typu szkół średnich. O uwzględnieniu swobodnej chęci kształcenia się uczniów nie może być mowy, ponieważ programy nauczania nadal obstają przy liczbie 30 i więcej godzin tygodniowo. Swobodne ćwiczenia młodzieży i koła współpracy są wprawdzie przewidziane, lecz ze względu na różne inne wymagania są możliwe tylko w bardzo ograniczonej mierze; ponadto urządzenia oświatowe przeznaczone dla grup nie mogą uczynić zadość wszystkim wymaganiom poszczególnej osobowości. Każdy młodociany powinienby mieć dosyć czasu, by zdobyć sobie własną pracą i samodzielną działalnością wszystko to, co służy do harmonijnego wykształcenia i zaokrąglenia wszystkich stron jego osobowości; dlatego nie można się bez zastrzeżeń przychylić do organizowania i uspołecznienia swobodnej chęci kształcenia się. **K a ż d y p r o c e s**

kształcenia wymaga czasu i spokoju. W swej przesadzie uczuciowej mają młodociani i tak skłonność do zbyt skwapliwego przeceniania lub odrzucania wartości. Nie możemy tej nieogłędności popierać także przez to, że zmuszamy młodzież w pośpiechu i bez spokoju, bez możliwości krytycznej refleksji wchłaniać w siebie wiedzę z najróżniejszych działów w 30 lub więcej godzinach nauki. Czas i sposobność do wartościującego nastawienia, do samodzielnego rozszerzenia i pogłębienia wiedzy są nie tylko dlatego potrzebne, ponieważ żadne dobro kultury nie staje się bez spontanicznej działalności doznającej jednostki częścią wartościowego dla niej wykształcenia, lecz również dlatego, ponieważ tylko przez możliwość samodzielnej działalności może zostać rozbudzona radość z pracy, wpływająca niezmiernie dodatnio na proces kształcenia. Niemożność wyładowania silnej chęci do pracy, przymus wchłaniania zawsze tego tylko, co inni myśleli i powiedzieli, sprawia, że wielu młodocianych staje się niechętnymi i nakłania ich, by w czasie wolnym od nauki zajmowali się rzeczami odpowiadającymi ich zainteresowaniom przy równoczesnym zaniedbywaniu obowiązków szkolnych. Pojednanie przeciwieństwa pomiędzy obowiązkiem i skłonnością, które jest warunkiem owocnej pracy, daje się osiągnąć tylko przez zmobilizowanie swobodnej chęci kształcenia się młodzieży. Jeśli więc pragniemy samodzielnego rozszerzania i pogłębienia wiedzy nabytej w szkole, to nie oznacza to oczywiście, że szkoła ma wyłącznie służyć swobodnej chęci kształcenia się. Takie żądanie nie da się podtrzymać, ponieważ pomiędzy zainteresowaniami młodzieży a ostatecznym celem szkoły; utrzymaniem przekazanej kultury, zachodzi głęboka sprzeczność. Zrezygnowanie z ustanawiania celów oznacza, jak uczą pedagogiczne doświadczenia ekspresjonizmu, destrukcję przekazanej kultury. Szkoła winna pozostawić uczniowi czas, by mógł oddawać się swej chęci kształcenia się, jednakże jako urządzenie społeczne musi zmierzać do celów społecznych. Jest zatem rzeczą niemożliwą, by kolektywne urządzenia oświatowe były wyłącznie opanowane przez chęć kształcenia się jednostki. Należy prócz tego podkreślić, że spełnianie nakazanych obowiązków, zmaganie się o wysokie wartości, walka o kulturę dorosłych a także przeciwko niej ćwiczy ducha młodocianego i hartuje go. Pewna ilość godzin — lecz nie 30 lub więcej — oraz działalności, przy których młodociani musi się podporządkować potrzebom i celom danej grupy społecznej, jest zatem dla kształcenia w o l i korzystna, tym bardziej, że także nowe reformy szkolne nadal podkreślają zbyt silnie kształcenie umysłu wobec kształcenia woli.

6) Sądźmy więc, że ze stanowiska utrzymania kultury musimy powiedzieć, iż wprawdzie wybór dóbr musi być dokonany przez wychowawców, że jednak w granicach wyznaczonych przez podstawową ideę przewodnią i wielkie związki kultury, należy pozostawić chęci kształcenia się młodzieży dostateczną sposobność do uwewnętrznienia się; tylko w ten sposób staje się możliwe rozwinięcie się osobistej całości. Zwracamy się obecnie ku liniom rozwojowym zainteresowań i ku sprawności jednostek na poszczególnych szczeblach rozwoju, by od strony faktów dotyczących młodzieży skontro-

lować trafność naszego twierdzenia; musimy przy tym uwzględnić następujące punkty widzenia, które sięgają poza wymienioną już niezgodność pomiędzy zainteresowaniami młodzieży a wymaganiami wyznaczonymi przez cele szkoły. Zainteresowania na drugim szczeblu rozwoju (wiek szkolny) skierowane są głównie na świat zewnętrzny, taki, jaki się on naszym zmysłom przedstawia, zainteresowania na trzecim szczeblu (okres dojrzewania) skierowane są w sposób równie przeważający na psychiczny świat wewnętrzny i na osobiste wartości. Dla drugiego szczebla wyznaczona jest przez to nastawienie także granica sprawności, jako że dziecko szkolne nie rozumie jeszcze zjawisk psychicznych, podczas gdy na trzecim szczeblu jednostka jest naturalnie w stanie poddać bez trudności faktom świata zewnętrznego, nie będąc jednak na to, albo przynajmniej nie w pierwszej linii, nastawiona. Wynika stąd przede wszystkim fakt, że dla drugiego szczebla nie nadają się żadne dobra kulturalne, wymagające już to opanowania abstrakcyjnych związków, już to głębszego zrozumienia związków psychicznych. Częstokroć nie uwzględnia się tej granicy sprawności. Od dojrzewającej młodzieży wymaga się w daleko idącej mierze zajmowania się przedmiotami świata zewnętrznego, co pozostaje w sprzeczności z kierunkiem jej zainteresowań. Wobec tego jednak, że te wymagania nie przekraczają pod żadnym względem sprawności jednostek na tym szczeblu, skierowanie uwagi na świat wewnętrzny np. w zakresie nauk przyrodniczych, dokonujące się pod łagodnym naciskiem, jest, jak się zdaje, z następującej przyczyny rzeczą pożądaną.

W żadnym innym okresie nie musi zasada indywidualnej całości walczyć z tak wielkimi trudnościami jak w wieku dojrzewania. Dziecko na drugim szczeblu żyje w swym świecie w naiwnym realizmie, nie obciążone dążeniem do wartości i wymaganiami popędów. Poznanie świata zewnętrznego wyłożone przez nauczyciela lub zdobycie świata zewnętrznego przez własne wędrówki po ulicach miasta, w lesie i po polach na wsi, odpowiadają jego własnej naturze; jeśli wymagania odwołujące się do jego sprawności nie są zbyt wygórowane, wówczas nie dochodzi do żadnego głęboko sięgającego rozłamów pomiędzy jaźnią a światem. Dojrzewający młodzieniec natomiast znajduje się w postawie walczącej na dwa fronty: z jednej strony zwalcza świat wartości dorosłych, ponieważ najprzód chce uznać tylko wartości stworzone przez siebie samego; z drugiej strony osobowość jego — jak już podkreśliliśmy powyżej — rozdarła jest na dwie części, przeciwstawiające się sobie wrogo nawzajem, na jaźń zmierzającą do wartości i na jaźń związaną z popędami. Jaźń zmierzająca do wartości może zostać pogodzona z otaczającym światem, jeśli wychowawca posiadający zrozumienie, a do którego młodociany odnosi się z zaufaniem, wyznacza mu cele, dające się osiągnąć. Jaźń natomiast związana z popędami znajduje się prawie zawsze w sprzeczności z otaczającym światem albo przynajmniej z dorosłymi, wykazującymi etyczne nastawienie. Wobec tego mogą planowe zabiegi wychowawcze oddziaływać na świat popędów tylko negatywnie. Przy tym psychicznym stanie rzeczy niemożliwe jest zupełne przeprowadzenie zasady indywidualnej całości. Świat popędów zostaje stłumiony a także świat wartości nie zgadza się z wartościowymi dążnościami dorosłych. Dobry wychowawca

nie będzie naturalnie usiłował tłumić popędy, lecz będzie je uszlachetniał, nie będzie usiłował narzucać dowolne wartości, lecz będzie starannie dobierał takie, które odpowiadają swoistym właściwościom młodocianego umysłu. Wobec tego jednak, że młodociany nie osiągnął jeszcze harmonii popędów i wartości i nie wytworzył pewnej wewnętrznej jedności swej psychiki, pozostanie zawsze jedna strona osobowości pokrzywdzona. W ramach moralnego wychowania będzie nią zawsze świat popędów, ponieważ wyżywanie się popędów nie może zostać dozwolone.

Tutaj tkwi największe niebezpieczeństwo wszelkiej ekspresjonistycznej pedagogiki. Ponieważ wymagania popędów i dążenia do wartości nie zawsze równoważą się wzajemnie lecz czasami, szczególnie przy nierozumnym wychowaniu, świat popędów posiada silną przewagę, całkiem swobodny wybór dóbr równoznaczny jest z pozostawieniem młodocianego na łasce jego popędów i uniemożliwieniem dalszego rozwoju. Harmonijna osobowość będąca w stanie pogodzić w sobie popędy i wartości jest ostatecznym celem rozwoju. W niektórych okresach pragnie młodociany, być może, przeżywać swą całą osobowość w dążeniu do celów wartościowych, w zupełnej abnegacji swych popędów; w innych okresach zdaje mu się, że szał zmysłów, że niezahamowane wyładowanie rozpalonej seksualności stanowi jego prawdziwą istotę. Jeżeli więc wybór dóbr pozostawić — tak jak tego pragnął ekspresjonizm — zupełnie twórczym popędem młodzieży, wówczas w okresach spotęgowanej seksualności rozkosz płciowa i tylko ona będzie oznaczała dla niego całość jego psychiki i jego niepodzielne nastawienie do całego życia. Wychowawca musi zatem ustanowić granice. Nawet wówczas, jeśli zdoła uszlachetnić popędy, ujawniające się w okresie dojrzewania bez obłonek, to odwrócenie uwagi od narzucających się popędów jest rzeczą ważniejszą; uszlachetnienie bowiem udaje się dopiero z biegiem kilku lat, podtrzymywane przez estetyczne nastawienie późniejszego wieku młodzieńczego.

Jakkolwiek zasada całości doznaje przez to uszczerbku i ulega ograniczeniu, musi wychowawca zajmowanie się wartościami uczynić punktem centralnym wychowania i domagać się uwzględnienia dobranych przez siebie wartości także wbrew istniejącemu właśnie kierunkowi zainteresowania młodocianych. Ważnym pozostaje jednak to, by stosownie do zasady swobodnego kształtowania własnej osobowości, młody człowiek posiadał możliwość aktywnej i samodzielnej czynności; widocznym staje się przez to znowu związek pomiędzy podstawowymi zasadami. Jeśli się młodego człowieka zmusza, by wchłaniał dobra kultury w sposób czysto bierny, wówczas żyje on — chcąc, a nie mogąc wyładowywać swych twórczych dążeń — pod naciskiem narzucających się popędów, które w tej jego przymusowej sytuacji wydają mu się być jedynym światem jego własnych przeżyć. Z tego punktu widzenia oznaczyliśmy powyżej skierowanie ku rzeczowym dobrom nauk przyrodniczych jako korzystne, aczkolwiek nauki te nie odpowiadają linii zainteresowań młodocianego, zwracającym się ku zjawiskom osobistym i psychicznym. W chemii bowiem i w fizyce, w zoologii i w botanice może młody człowiek o wiele łatwiej dokonywać samodzielnej pracy, aniżeli w historii lub w sztuce. Ponadto tłumie rzeczowa praca przesadę uczuciową, podczas gdy zajmowanie się naukami humanistycznymi może przez

ewentualnie jednostronne nastawienie pobudzać silne uczucia. Nie znaczy to naturalnie, byśmy przemawiali za zaniedbywaniem nauk humanistycznych, bo przecież młody człowiek musi nauczyć się przeżywać świat zjawisk psychicznych i osobistych oraz rozumieć w zakresie ludzkiej kultury najwznioślejsze i najwyższe wartości. Wobec tego jednak, że nauki humanistyczne stawiają samodzielnej pracy o wiele wyższe wymagania, niż je może spełnić nawet uzdolniony młodociany, jest rzeczą konieczną wytknąć granicę. Zadaniem nauczyciela pozostaje przedstawienie wielkich związków i faktów podstawowych oraz głównych zagadnień, podczas gdy wychowanek może wypróbować swą samodzielność przy badaniu poszczególnych rysów i mniejszych zagadnień.

Jeśli nauczyciel jest w stanie — a powinien być — rozwiązać zadanie rozbudzając w młodocianym silne zainteresowania dla wiedzy, wówczas zwrócą się one same przez się raczej ku wartościom aniżeli ku popędowi. Oczywiście muszą zainteresowania posiadać możliwość swobodnego rozwoju oraz pole działania. Co do tego bowiem nie może być wątpliwości: Zasada całości, która wskutek struktury lat dojrzwania może się urzeczywistniać tylko wśród hamujących ją warunków, daje się tylko wówczas przeprowadzić, jeśli swobodna chęć kształcenia się, pęd twórczy, dążenie do kształtowania własnej osobowości oddane zostaną w służbę procesów kształcenia.

Prof. dr Otto Tumlirz  
Graz (Austria)

Tł. z niem. dr G. Ichheiser

## ZAJĘCIA POZASZKOLNE MŁODZIEŻY SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Naczelnym hasłem szkoły polskiej w ujęciu programów jest wychowanie dziecka, a warunkiem owocności pracy wychowawczej staje się silna więź duchowa między wychowankiem a wychowawcą. Nie wytworzy tej więzi dawny stosunek nauczyciela do ucznia, urzędowy stosunek dawcy do biernego odbiorcy, natomiast wytworzy ją zaufanie wychowanka, jakie wychowawca zdobędzie drogą ciągłego poznawania ucznia, obserwowania jego fizycznych i psychicznych właściwości, jego uzdolnień, zamiłowań, jego zainteresowań, dla których okazywać będzie zrozumienie, szacunek jak równy równemu oraz pomoc i szczere zainteresowanie.

Obserwacji swoich nauczyciel nie może ograniczyć tylko do szkoły, pracę badawczą nad dzieckiem przenieść on winien poza mury szkolne do domu rodzicielskiego wychowanka, tam bowiem zetknie się z jego pracą domową, warunkami domowymi, ułatwiającymi lub utrudniającymi mu tę pracę, tam pozna on i zaobserwuje jego zajęcia pozaszkolne, ulubione zabawy, książki, wszystko to, co — nie objęte rygiem szkolnym — pozwala dziecku przejawić swoją istotną indywidualność, która dla wychowawcy stanie się punktem wyjścia całej pracy wychowawczej oraz dydaktycznej.

poznanie właśnie tych zainteresowań, tych zajęć pozaszkolnych, w których dziecko staje przed nami nieskrepowane żadną obawą, żadną urojoną czy rzeczywistą odpowiedzialnością, żadnymi obowiązkami, czy przymusem, będzie dla wychowawcy pierwszorzędną zdobyczą, kluczem do duszy dziecka i jej właściwości, drogą do najwłaściwszego poznania wychowanka.

## I. METODA BADAN

Pierwsze miejsce wśród metod zajmuje własna obserwacja nauczyciela nad dzieckiem w jego środowisku domowym, na ulicy podczas zabawy, na boisku sportowym, w świetlicy szkolnej — metoda żmudna, często dorywcza, zbyt powolna, jeśli chodzi o możliwie szybkie zorientowanie się co do zasadniczego kierunku zamiarów i zainteresowań dziecka.

Inną metodą będzie, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci młodsze, rozmowa z rodzicami, starszym rodzeństwem, opiekunami, swobodna rozmowa o ulubionych zabawach dziecka, o jego zajęciach w domu i poza domem. Rozmowy takie dotyczyć mogą zresztą i dzieci starszych a prowadzone być powinny systematycznie przez wszystkie lata pobytu dziecka w szkole.

Ze starszymi dziećmi można już porozmawiać samemu. W szkole nauczyciel znajdzie niejedną okazję, by dowiedzieć się od dziecka co najchętniej robi w domu lub poza domem, czym zajmuje się w czasie wolnym od nauki szkolnej. Lecz tu trzeba być bardzo ostrożnym w ocenie odpowiedzi dzieci, zwłaszcza jeśli odpowiedź pochodzi od dzieci, które w domu muszą pomagać rodzicom przy gospodarce, w sklepie itp. Dziś dziecko ze środowiska małego miasta, ze wsi, a często i w dużym mieście niewiele ma czasu dla siebie. Dziecko takie, od najmłodszych lat wciągane do pracy zarobkowej, do pracy przy warsztacie ojca lub w gospodarstwie rolnym, nie wie, co to dzieciństwo, co zabawa, co zajęcia swe własne. Ono nawet nie umie się bawić, gdyż na to nigdy czasu nie miało i na pytanie, co najchętniej robi w domu, gdy się nie uczy, lub nie jest w szkole, odpowiada, że najchętniej to „krowy pasie”. Natychmiast dodaje że „i bawić się lubi, lecz nie ma na to czasu”. Inne wręcz odpowiada, że „najchętniej to pomagam mamusi, bo z bawienia to mi nic nie przyjdzie”.

Badający więc odróżni zajęcia dzieci, wywołane wrodzonymi zainteresowaniami, od zajęć narzuconych przez środowisko domowe.

W klasach starszych IV—VII, u dzieci w wieku 11—14 lat nauczyciel już z powodzeniem posłużyć się może metodą ankiet lub kwestionariuszy.

Na wymienienie zasługuje jeszcze stosowanie przez nauczyciela w szkole wolnych wypracowań na tematy takie jak: „Jak spędziłem ostatnie wakacje”, „Jak spędzam w domu czas wolny od nauki”, „Co bym robił w domu, gdybym nie musiał odrabiać lekcji i pomagać rodzicom” itp. Wypracowania takie, pisane bez żadnego przygotowania, dają również wiele cennych i ciekawych przyczynków do poznania badanej dziedziny. Są one zresztą najczęściej niczym innym, jak tylko obszerniejszą nieco odpowiedzią na podobne pytania ankietowe.

Badania przeprowadzałem w VII kl. szk. pow. nr 1 nr 2 w Kr. w sierpniu-wrześniu



1934 r. oraz w V kl. szk. pow. w Ks. we wrześniu 1935 r. Zarówno Kr. jak Ks. leżą woj. lubelskim.

W pracy swej posługiwałem się metodą indywidualnych rozmów z dziećmi klasy III oraz metodą ankietową i wolnych wypracowań w klasach IV—VII. Jeśli chodzi o indywidualne rozmowy z dziećmi, to przeprowadzałem je w oddzielnym, izolowanym od grona szkolnego pokoju, swobodnie rozmawiając z każdym dzieckiem, przy czym przed zadaniem dziecku właściwego pytania rozmowa dotyczyła nazwiska i imienia, miejsca zamieszkania, czy chętnie chodzi do szkoły itp. Rozmowa wstępna miała dziecko zapoznać z badającym i ośmielić je dla uzyskania szczerzej odpowiedzi na pytanie zasadnicze: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu po odrobieniu lekcji i dlaczego?” Odpowiedź dziecka na to pytanie dosłownie notowano, przy czym najczęściej trzeba było wyjaśniać dziecku dodatkowo, że chodzi o zajęcia już po odrobieniu lekcji, gdyż dziecko rozmawiając z obcym „panem” w dodatku jeszcze w szkole, najczęściej nastawione nieufnie (szczególnie dziecko żydowskie) i obawiające się jakichś konsekwencji za odpowiedź inną, aniżeli wyżej cytowana, na pytanie, co robi w domu, odpowiadało „Uczę się”. Dopiero wyjaśnienie, że chodzi o zajęcia już po „nauczeniu się” skłaniało dziecko do odpowiedzi właściwej. Lecz i tu czasem wyczuwało się jeszcze pewną nutę niedowierzania, nieszczerości, należało więc znowu pytaniami dodatkowymi wyjaśniać i utwierdzać pierwotną odpowiedź lub korygować ją.

Rozmowy powyższe z dziećmi nasunęły mi z jednej strony pewne refleksje w odniesieniu do obarczania dzieci kl. III pracami i zadaniami domowymi, które stosowane już napewno w kl. II wszystkie bez wyjątku dzieci nastawiały w kierunku odpowiedzi „uczenia się” w domu, z drugiej strony dały dużo doświadczenia, jak należy rozmawiać z dziećmi obcymi, by uzyskać mimo nieufności, nastawienie w pewnym kierunku itp., odpowiedzi wartościowe dla badanego zagadnienia. I tu właśnie przy podobnych rozmowach z dziećmi trzeba dużo taktu, wyrozumiałości, cierpliwości oraz krytycyzmu, by uzyskać odpowiedzi pożądane, chociaż nigdy nie naciągane dla własnych potrzeb i koncepcyj.

W klasach starszych IV—V dzieci odpowiadały piśmiennie na pytanie: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu, względnie poza domem, po odrobieniu lekcji i dlaczego?” W każdej z trzech szkół, w których postawione dzieciom powyższe pytanie, dzieci odpowiadały równocześnie we wszystkich klasach na tej samej godzinie lekcyjnej, by zapobiec porozumiewaniu się. Na kartkach z odpowiedziami dzieci zaznaczały datę odpowiedzi, wyznanie, wiek swój, klasę oraz pleć, natomiast nie podpisywały kartek. Pouczono je że odpowiedzi muszą być prawdziwe i dlatego będą anonimowe.

## II. WYNIKI BADAŃ W KR.

Badaniu poddano w dwóch szkołach ogółem 858 dzieci według następującego zestawienia:

Klasa	W		I		E		K		Razem	
	16	15	14	15	12	11	10	9		8
III	—	—	—	1	10	58	72	112	9	242
IV	—	—	2	6	69	84	104	2	—	267
V	—	—	6	34	59	54	6	—	—	159
VI	—	2	18	42	33	5	—	—	—	98
VII	5	24	25	14	5	1	—	—	—	72
Razem	5	26	51	98	176	200	182	9	9	858

Ciekawe jest również zestawienie dzieci według wieku:

kl. III (ustnie)	kl. IV (p i s m i e n n i e)	kl. V	kl. VI	kl. VII	Razem	w tej liczbie		w tej liczbie	
						chłop.	dziew.	żyd.	Katol.
262	267	159	98	72	868	375	483	363	495

Zestawienie powyższe wskazuje na wielką rozpiętość wieku w poszczególnych klasach, co pozwala na wniosek aprioryczny, że duża będzie skala zainteresowań dziecięcych, jeśli chodzi o zajęcia pozaszkolne w poszczególnych klasach, w których znajdujemy dzieci 5—6 roczników.

Wyniki rozpatrywać będziemy klasami, gdyż to nam pozwoli poznać zajęcia pozaszkolne całych zespołów dziecięcych, wprawdzie niejednorodnych ani wiekiem, ani pochodzeniem (dzieci katolickie — żydowskie), lecz tworzących grupy, w których nauczyciel ma przerobić pewien ściśle określony materiał nauczania, dostosowany do istniejących zainteresowań i zamiłowań.

### Klasa III

Na pytanie „Czym najchętniej zajmujesz się w domu po odrobieniu lekcji i dlaczego?” odpowiedziało 262 dzieci. Wypowiedzi dzieci można podzielić na 3 grupy:

- 1) dzieci wymieniają jako ulubione zajęcie zabawę,
- 2) dzieci wymieniają jako ulubione zajęcia prace domowe, prace w gospodarstwie rodziców, względnie pomoc rodzicom,
- 3) dzieci wymieniają naukę jako zajęcie ulubione w domu już nawet i po odrobieniu zadań domowych.

Ad 1) Na 262 dzieci 85% (222) wymienia zabawę jako ulubione zajęcie w domu po odrobieniu lekcji. Jako odpowiedź na pytanie większość dzieci odpowiadała „bawić się”. Niektóre bliżej określały rodzaj zabawy np.: „robić wózki z patyczków”, „wyrzynać z kory łódki i puszczać na wodę”, „szyć ubrania dla lalek”, „wycinać z papieru lalki”, „robić domki z dykty”, „bawić się kasztanami” itp. Część dzieci odpowiada, że lubi się bawić, lecz zaraz dodaje, że nie ma na to czasu: „najchętniej to się bawię, lecz muszę dziecko bawić”, „bawić się, lecz muszę krowy paść”, „bawić się, lecz nie mogę, bo muszę chodzić do chederu”, „bawić się, lecz jak mam czas, bo muszę pomagać w gospodarstwie”.

Są dzieci, które ten sam stosunek do zabawy jeszcze w inny sposób określają, czasem wykrętnie, jakby z obawą, czy w ogóle mają prawo do zabawy, czy mają prawo powiedzieć, że lubią się bawić, gdzie zabawa wypowiedana jest jakby na marginesie: „Lubię pomagać rodzicom, lecz wolę się bawić”, „lubię bawić braciszka, lecz i bawić się lubię”, „uczyć się, lecz wolalabym się bawić, ale rodzice nie pozwalają”, „pomagać ojcu, lecz chcę się bawić” itp. Wreszcie przytoczyć należy takie odpowiedzi: „Najlepiej to lubię krowy paść, bo do zabawy nie mam czasu”, „lubię pomagać rodzicom, bo bawić się nie mam czasu”.

Dziecko w klasie III odpowiedzi swej najczęściej uzasadnić nie potrafi. Stale prawie odpowiada, że „bawić się, bo lubię”, „bawić się, bo jest dobrze”.

Ad 2) W tej grupie uzyskano 8% odpowiedzi. Dzieci po odrobieniu lekcji najchętniej pomagają w domu, w gospodarstwie, pomagają rodzicom, w sklepie itp.: „Lubię pomagać rodzicom”, „paść krowy”, „stać w sklepie”, „pomagać mamusi”, „drzewo rąbać”, „sprzątać w domu”, „stać na rynku i sprzedawać”, „sprzątać i myć naczynia”, „konie paść”, itp. Takie odpowiedzi dziecko już najczęściej argumentuje, np.: „najlepiej to pomagam mamusi, bo lubię mamusię”, „pomagam rodzicom, bo mamusia nie może dać sobie rady”, „stać w sklepie, bo już nie lubię się bawić, nie jestem małe dziecko (!)”, „pomagać ojcu, bo już jestem duży”.

Ad 3) Trzecia grupa, najmniej liczna (7%) po odrobieniu lekcji dalej się najchętniej uczy. Dzieci w dłuższej nieraz rozmowie ostatecznie stwierdzają, że po odrobieniu swych zadań lubią: „rachować”, „czytać”, „uczyć się”, „pisać”, „czytać bajki” itp. Argumentują one: „bo z zabawy nic mi nie przyjdzie, a uczyć się trzeba, bo jak urosnę, to będę żałował”, „bo chcę zdać na drugi rok”, „bo z zabawy nic mi nie przyjdzie, a z nauki można się coś wyuczyć”, „bo chcę w szkole umieć”, „bo bawić się nie lubię”, „bo dzieci krzyczą, a ja krzyku nie lubię”.

Na podstawie analizy materiału kl. III widzimy, że ulubionym zajęciem pozaszkolnym dziecka w wieku 9—10 lat jest zabawa, której oddaje się większość dzieci. Wyniki otrzymane podkreślają doniosłość zagadnienia ochrony dziecka szkolnego od przeciążania go i obarczania pracą ponad siły, zagadnienia, które stać się winno cyklem tematów do pogadarek z rodzicami. Mamy również zwrócić uwagę rodzicom wyznania moźjeszowego na szkodliwość dziś jeszcze powszechnego zwyczaju posyłania dzieci, zwłaszcza chłopców, do różnych szkół talmudycznych. Dziecko po kilku godzinach nauki szkolnej zamiast wypoczynku i zabawy iść musi znowu na kilkanaście godzin do chederu — nic więc dziwnego, jeśli potem mówi, że chętnieby się pobawiło, lecz nie ma na to czasu.

Drobny odsetek dzieci kl. III, dzieci już starszych 11—12-letnich, najchętniej pracuje koło domu, przy gospodarce, w sklepie, czy warsztacie ojca, oświadczając, że do zabawy jest już za dużej, że z zabawy to nic mu nie przyjdzie itp. Są to dzieci ze środowisk biedniejszych, w których dziecko od lat najwcześniejszych przygotowuje się do możliwie najrychlejszej pomocy rodzinie, przy czym dzieci te prawie zawsze jako swe ulubione zajęcia pozaszkolne wymieniają zajęcia ojców. A więc syn czy córka rolnika najchętniej pasie krowy, orze w polu itp., dziecko kupca sprzedaje

w sklepie itd. Widoczna jest duża zależność tych zajęć od środowiska w jakim dziecko wzdąta, zależność wynikająca w znacznej mierze ze skłonności do naśladownictwa, w tej więc grupie zajęcia dzieci, pomimo „odżegnania się” od zabawy, mają charakter raczej zabawowy.

### Wyniki w klasach starszych

596 dzieci odpowiadało piśmiennie na pytanie: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu, względnie poza domem, po odrobieniu lekcji i dlaczego?”

Odpowiedzi można podzielić na 4 grupy:

- 1) grupa zabaw, sportów, rozrywek,
- 2) grupa zajęć w domu, przy gospodarstwie, w sklepie itp.,
- 3) grupa nauki przedmiotów szkolnych (kształcenie),
- 4) grupa lektury domowej i muzyki.

Zestawienie poniższe wskazuje na ilość odpowiedzi w powyższych grupach z podziałem na klasy i porównanie z kl. III.

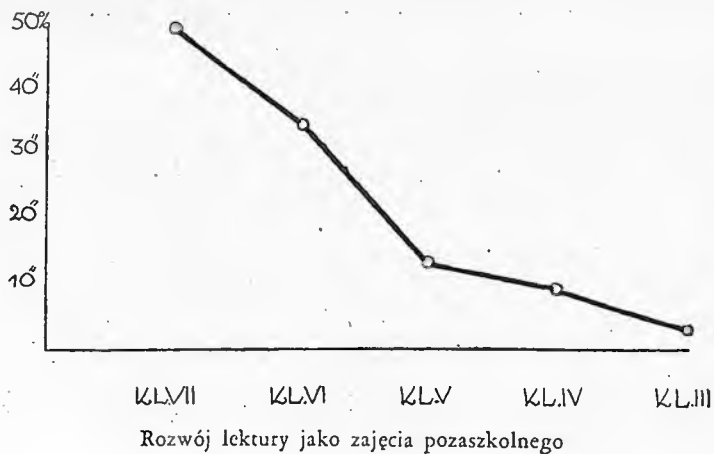
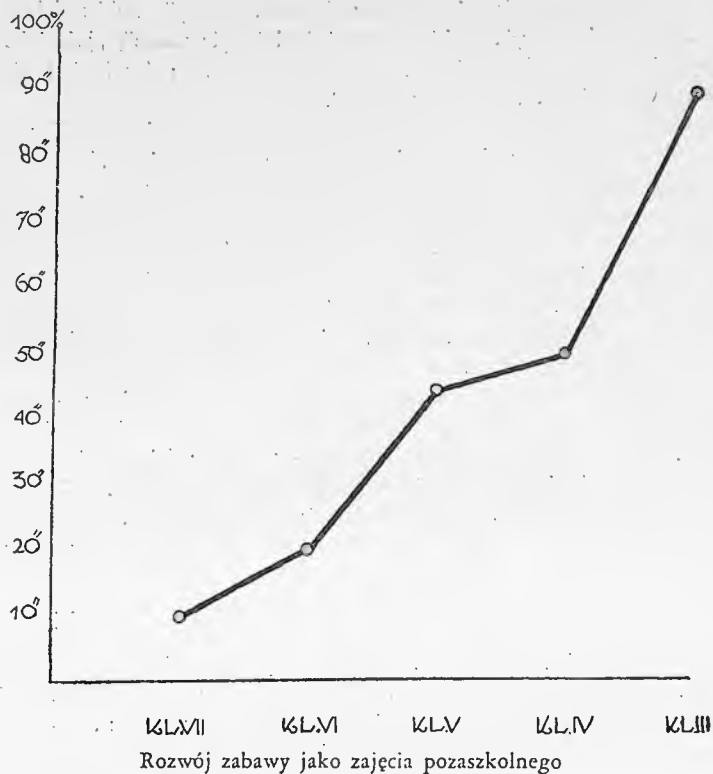
Grupa	kl. VII	kl. VI	kl. V	kl. IV	kl. III
	%	%	%	%	%
1. Zabawy, sport, rozrywki	8	22	44	47	85
2. Zajęcia domowe, gospodarskie	58	35	38	56	8
3. Kształcenie się dalsze	4	9	5	6	5
4. Lektura i muzyka	50	54	14	11	2

Cóż mówią nam te cyfry? Widzimy przede wszystkim w grupie zabaw znamienny objaw: ciągły wzrost od kl. VII do III jeśli chodzi o dzieci, które zabawę wymieniają jako najbardziej ulubione zajęcia domowe. W klasie najstarszej dzieci w wieku 13—15 lat już w bardzo nieznacznym stopniu oddają się zabawie (8%), wymieniając jako ulubione zajęcia lekturę książek oraz muzykę. Dzieci takich mamy 50%. I podczas gdy od kl. III do kl. VII stale odsetek dzieci w grupie zabaw spada, w grupie lektury i muzyki wzrasta. Cyfry odnośne pozostają w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do wieku:

Następujące dwa wykresy wykazują rozwój zabawy od kl. III do VII oraz lektury książek jako podawanych przez dzieci zajęć pozaszkolnych.

Grupa dotycząca zabaw, sportu i innych rozrywek zawiera różne odpowiedzi: w klasach młodszych (IV) dzieci krótko piszą: „bawię się”; nieliczni piszą: „karmię gołębie”, „hoduję króliki”, „bawię się z małymi dziećmi”, „wożę się na wózku”; dziewczynki znowu piszą: „szyję sukienki”, „robię wycinanki” itp.

W kl. V chłopcy „łapią ryby”, „palą ogniska na polu”, „kąpią się”, „zajmują się sportem”, dziewczynki „chodzą na spacer”, „uprawiają sporty”. W klasie tej już znajdujemy znacznie mniej nieokreślonych: „bawię się”.



W kl. VI i VII chłopcy piszą że „struże z drzewa samoloty”, „robi z dykty różne zamki”, „gra w różne gry”, „robi strzelby i środki wybuchowe”, „jeździ konno”, „tropi w lesie ptaki i podsłuchuje je”, natomiast dziewczynki: „bawię się w siatkówkę”, „gram w krokieta”, „jeżdżę na rowerze”.

Widzimy z tych cytowanych przykładów, że o ile w kl. III, jeszcze IV, w wieku 9—12 lat dziecko poprostu „bawi się”, określając swą zabawę jako „bieganie”, „ganiecie się”, „latanie”, w czym mieści się cały szereg gier i zabaw przede wszystkim bieżnych, chodnych, skocznych, wyścigowych itp., w klasach starszych zabawa przyjmuje charakter coraz poważniejszy, co i w samym określeniu przez dziecko znajduje swój wyraz. Teraz już się nie „bawi”, lecz „oddaje sportom”, już nie „gania”, lecz „gra w różne gry” itp. Zabawy chłopców mają często tak charakterystyczne dla tego wieku znamię „majsterkowania”. Więc „robi strzelby, samoloty, zamki”, szukając przygód i egzotycznych emocji.

A teraz zobaczymy, jak dzieci uzasadniają wybór odnośnych zajęć pozaszkolnych. Podobnie jak w kl. III i teraz jeszcze często dzieci (kl. IV, V) nie podają żadnych motywów. U dzieci młodszych jest to zupełnie zrozumiałe; dziecko nie uświadamia sobie tego, co znajduje uzasadnienie w potrzebach biologicznych, o których ono nic nie wie. O ile zaś są już zaczątki zrozumienia tych potrzeb, to znowu dziecko nie potrafi logicznie uzasadnić swego sądu, nie potrafi sformułować go, zwłaszcza piśmiennie. Dzieci, które podają zabawę jako ulubione zajęcie, uzasadniają ją najczęściej tym, że „wesola”, „bo lubią zabawę”, „bo to najprzyjemniej”, „bo to jest miłe” itp. Inna grupa dzieci pisze, że po odrobieniu lekcyj najchętniej się bawią „bo to ćwiczy ciało”, „bo zdrowo”. Tu już mamy do czynienia ze zrozumieniem potrzeby zabawy, sportu, lecz odpowiedzi takie dają dopiero dzieci w kl. VI i VII. W końcu pewna grupa określa zabawę jako wypoczynek po nauce: „najchętniej się bawię, bo to po nauce odpoczynek”, „bo sobie wypocznę”. Kilkoro pisze, że bawią się „bo nie mają nic innego do roboty”<sup>1</sup>).

Należy zatem stwierdzić, że dzieci, które od kl. III do VII wymieniają zabawę jako ulubione zajęcie pozaszkolne, czynią to z powodu:

- a) możliwości zaspokojenia naturalnej potrzeby zabawy,
- b) zrozumienie korzyści z zabaw i sportów, płynących dla zdrowia ciała,
- c) możliwości wypoczynku po pracy-nauce.

Przystępując z kolei do drugiej grupy zajęć pozaszkolnych t. j. zajęć w domu, przy gospodarstwie, w sklepie, w warsztacie ojca itp. należy stwierdzić, że zajęciom tym

<sup>1</sup>) Do grupy zabawowej zaliczyłem jeszcze sporty oraz to wszystko, co jest dla dziecka rozrywką; zainteresowania w tym kierunku uzasadniają dzieci przede wszystkim chęcią czy potrzebą uzyskania sprawności fizycznej, uzyskania zdrowia: „Najchętniej lubię bawić się i uprawiać sporty, by wyrobić spryt i rozweselić umysł”. „Lubię chodzić na spacer, bo świeże powietrze”. „bo zdrowo”, „lubię się kąpać, bo jest zdrowo”, „bo miło”; „lubię się gimnastykować i uprawiać sporty, bo chcę być zdrowa i silniejsza”, „zajmuję się sportem, bo to zdrowie”. Inne dzieci argumentują: „Lubię jeździć na rowerze, bo to mi sprawia dużo przyjemności”, „chodzę na spacer, bo podpatruję życie przyrody”, „gramy w siatkówkę, bo to wesola gra”, „lubię grać w krokieta, bo lubię celować”, „bo to rozrywka”, „uprawiam sporty, bo nie mam innej roboty”, „bo to potrzebne w życiu”.

oddaje się od kl. IV do VIII 35—38% wszystkich dzieci. Przeciętnie 37% dzieci jako najbardziej ulubione zajęcie pozaszkolne wymienia pracę w ogrodzie, w polu, w domu przy gospodarce, w sklepie ojca itp.

Jest to odsetek stosunkowo duży, przy czym jak widzimy z zestawienia, we wszystkich klasach odsetek ten jest prawie jednakowy. Znajduje on uzasadnienie w charakterze środowiska, w którym znajduje się szkoła.

Należy stwierdzić, że Kr. jest typowym miasteczkiem, jakich setki spotykamy w byłej Kongresówce<sup>2)</sup>.

Na tle tego środowiska rolniczo-rzemieślniczo-handlowego dzieci tak często jako ulubione zajęcia pozaszkolne wymieniają różne zajęcia praktyczne, pomoc rodzicom w polu, w sklepie, pracę w ogrodzie itp. W grupie tych zajęć chłopcy piszą, że najchętniej „pracują w polu”, „w ogrodzie”, „pomagają ojcu”, „pracują w gospodarstwie”, „sprzedają w sklepie”, „rąbią drzewo”, „zajmują się hodowlą i pielęgnowaniem drzew owocowych”, „obrzędkiem koni”; dziewczęta znowu „szyją i haftują”, „hodują kwitay”, „zajmują się gospodarstwem domowym”, „pomagają rodzicom”, „pomagają mamusi”, „sprzątają mieszkanie”, „pracują w ogrodzie”, „myją podłogę”, „zamiatają mieszkanie”, „sprzątają w sklepie”, „stoją i sprzedają na mieście”, „chodzą na zakupy”, „gotują” itp.

W szeregu tych odpowiedzi widać często zajęcia narzucone dziecku, (mycie podłogi, zamiatanie), lecz są i zainteresowania istotne, trwałe, zajęcia, którym się dziecko oddaje z zapałem, z potrzeby działania, z własnej woli i ochoty (hodowla drzewek, kwiatów).

Argumenty dzieci w tej grupie są różnorodne. I tu w wielu odpowiedziach podkreślony jest czynnik zdrowotny: „lubię najchętniej pracę w ogrodzie, bo mi się podoba i wpływa na zdrowie”, „bo lubię świeże powietrze”, „bo to przyjemna praca na świeżym powietrzu”, „bo jest świeże powietrze i nietrudna praca”, „lubię pracować w polu, bo przyjemnie pracować na świeżym powietrzu”, „lubię najchętniej paść krowy, bo na świeżym powietrzu jest bardzo zdrowo”. „Lubię sprzątać, bo zdrowo”, „bo czystość to zdrowie”.

Inna grupa podnosi czynnik uczuciowy przyjemności osobistej, miłości rodziców, wdzięczności dla nich, współczucia dla ich ciężkiej pracy i chęci ulżenia im w tej

<sup>2)</sup> Kr. to stary gród, którego początek ginie w mgłę czasów przedhistorycznych. Położony przepięknie w południowo-zachodniej lubelszczyźnie, dziś wchłonął już szereg wiosek podmiejskich w orbitę wpływów materialnych i kulturalnych, które jako przedmieścia tworzą wieniec rolniczy dookoła właściwego miasteczka rzemieślniczo-handlowego. Kiedy tamte zamieszkałe są przez ludność polską, rolniczą, to ostatnie tworzy dość jednolite skupisko żydowskie, rzemieślniczo-handlowe.

Miasto liczy 12.469 mieszkańców, w tym 7.357 (59%) Polaków, 5.050 (40<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%) Żydów i 62 (1<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%) innych narodowości. Podział mieszkańców ze względu na ich zatrudnienie jest następujący: 50% rolników, 30% rzemieślników, 15% kupców, 2% inteligencji zawodowej i 3% bez ścisłego zajęcia.

W mieście znajdują się 2 kościoły, 2 szkoły powszechne, gimnazjum, szereg instytucji społecznych oraz garnizon wojskowy (24 p. ul.).

Położony przy linii kolejowej Kr. przejawia znaczną ruchliwość gospodarczą: miasto eksportuje w dużych ilościach zboże, nabiał, drób, trzodę chlewną oraz szereg artykułów rzemieślniczych.

pracy: „najchętniej pracuję w ogrodzie, bo lubię kwiaty”, „lubię orać w polu, bo na wiosnę przylatują skowronki i zawsze jest na polu zielono”, „bo jest przyjemnie”, „pomagam ojcu, bo mnie posyła do szkoły”, „bo on ciężko pracuje”, „pomagam rodzicom, bo kocham rodziców”, „bo sami nie dadzą sobie rady”, „najchętniej stoję w sklepie, bo to przyjemnie”, „bo w sklepie jest wesoło”. „Lubię najlepiej pielęgnować kwiaty, bo bardzo lubię kwiatki”, „bo to jest przyjemne”, „lubię sprzątać, bo pomagam mamusi”, „by było ładnie i czysto”, „bo jak czysto, to miło”, „pomagam mamusi, bo lubię bardzo roboty domowe”, „bo nie ma kto pomagać mamusi”, „bo mamusia nie może sama wszystko zrobić”, „bo mama się cieszy, jak ja pomagam”, „bo kocham mamusię”, „bo nie chcę, by dużo pracowała”.

Jest grupa dzieci, która podkreśla obecne lub przyszłe potrzeby w życiu i dlatego właśnie najchętniej zajmuje się wymienioną przez siebie pracą: „pracuję w ogrodzie, bo lubię jeść owoce”, „bo lubię patrzeć na zbiory”, zaś w stosunku do pracy na roli: „bo mam zamiar zostać rolnikiem”, „bo to podstawa kraju”; „robię stolarstwo, by mieć na przyszłość utrzymanie dla rodziny”, „stoję w sklepie, bo chcę się nauczyć sprzedawać”, „bo z tego będę miała jedzenie”, „bo chcę być kupcem”; „najchętniej szyję i haftuję, bo jak będę duża, to sobie uszyję i innym pomogę”, „bo to przyda mi się w przyszłości”, „bo to ważna rzecz dla kobiety”, „bo sobie zrobię sweter”, „bo chcę mieć dużo chusteczek, czapek”, „bo chcę być krawcową”.

W końcu są odpowiedzi różne: „lubię pracę w polu, bo mogę zbadać różne rośliny”, „pasę krowy, bo można palić ogniska”, „bo za krowami można się uczyć”, „robię chętnie zakupy, bo lubię się targować”, „hoduję króliki, bo to łaskawe stworzenia”, „rąbię drzewo, bo nic innego nie mam do roboty”.

Ciekawe są wreszcie argumenty tych, które pracują, bo ich ojciec tak pracuje: „pomagam ojcu, bo ojciec tak pracuje, to i ja”, „bo tatuś jest krawcem, to i ja lubię szyć”.

W grupie zajęć domowych widzimy zatem że:

- 1) zajęcia te w dużym stopniu zależne są od środowiska domowego dziecka,
- 2) zajęcia te wybiera dziecko jako ulubione zajęcia pozaszkolne z przyczyn:
  - a) wpływu tych zajęć na zdrowie,
  - b) wdzięczności i współczucia dla zapracowanych rodziców,
  - c) przygotowania do przyszłego zawodu.

W stosunkowo bardzo nielicznej grupie trzeciej, t. j. grupie, która jako ulubione zajęcia pozaszkolne wymienia dalsze uczenie się, czytamy takie odpowiedzi: „najchętniej to się uczę, bo marzę o tym, by zostać nauczycielką”, „lubię rysować, bo prędko upływa czas”, „chodzę do szkoły żydowskiej, bo chcę być nauczycielką żydowską”, „najchętniej uczę się po niemiecku, bo to będzie mi potrzebne”, „uczę się, bo bez nauki to człowiek jest zupełnie głupi”. W grupie tej przeważają odpowiedzi, w których zajęcia pozaszkolne zależne są od zainteresowań przyszłym zawodem. Odpowiedzi te zresztą pochodzą od dzieci już starszych (12—14 lat), u których nastawienie zawodowe zaczyna się właśnie zarysowywać.

Ostatnia wreszcie grupa wypowiedzi, to zainteresowania lekturą i muzyką, o których



dzieci piszą w sposób następujący: „najchętniej czytam książkę”, „czytam gazety”, „gram na mandolinie”, „najchętniej to gram sobie na skrzypcach”.

Zainteresowania lekturą motywują dzieci pożytkiem z książek, możliwością brania przykładów z książek, przyjemnością z czytania, możliwością zdobycia różnych wiadomości, przydatnością w przyszłości: „lubię najchętniej czytać książki, bo się dowiaduję o przygodach wielkich ludzi”, „bo dobrze wiedzieć, co się dzieje w świecie”, „bo poznaję ciekawe rzeczy”, „bo książki przynoszą mi wiele korzyści”, „bo człowiek staje się mądrzejszy”, „bo książki robią ze mnie człowieka kulturalnego”, „bo rozwijają umysł”, „bo można z nich brać przykłady”, „bo czytanie książek jest bardzo pożyteczne”. Inna grupa wymienia czytanie gazet: „lubię chętnie czytać gazety, bo dowiaduję się, co się dzieje na świecie”; dwoje dzieci wymienia lekturę gazet jako zajęcie domowe „bo nie lubią biegać, a wolą siedzieć w domu”.

Tak oto przedstawiają się wypowiedzi dzieci w dziedzinie ich ulubionych zajęć pozaszkolnych z podaniem uzasadnienia. O trwałości tych zajęć pozaszkolnych trudno mówić w tej chwili, gdyż posiadamy tylko materiał z jednego roku; trzeba by badania powtórzyć przynajmniej w ciągu 2—3 lat i dopiero wnioskować.

Z materiału, jaki posiadamy, wynika, że dla wieku 9—10 lat ulubionym zajęciem jest zabawa. Dziecko w tym okresie oprócz zajęć, narzuconych mu przez szkołę i dom, najchętniej się jeszcze bawi, chociaż na tę zabawę nie zawsze ma czas. W wieku starszym zabawy mają już charakter sportowy, uprawiane są dla zdrowia, dla rozrywki i wypoczynku po nauce. Dzieci młodsze wybierają zabawy, gdyż dają im one wiele przyjemności. O ile zatem tu o wyborze zabawy, jako zajęcia pozaszkolnego decyduje przyjemność, czynnik bezinteresowności, tam pobudką jest wyrozumowany czynnik wypoczynku po pracy, rozrywki, najczęściej uzasadnionej pożytkiem, t. j. rozwojem fizycznym i zdrowiem.

Dużą stosunkowo grupę tworzą na każdym stopniu rozwojowym dzieci, które jako ulubione zajęcie wymieniają prace koło domu, przy gospodarstwie, w ogrodzie itp., zajęcia inne dla chłopców (np. praca w polu, rąbanie drzewa itp.), a inne dla dziewcząt (sprzątanie, zmiatanie). Tu, wydaje się, procent dzieci byłby mniejszy, gdybyśmy odrzucili te dzieci, które zajęcia powyższe wymieniają dlatego, że im się prosto wydaje, że są to ich zajęcia ulubione, a które są im od lat najmłodszych przez starszych stale narzucane. Są to te dzieci, które nigdy się nie bawiły, bo na to nie miały czasu, bo im na to nie pozwolono, gdyż musiały pracować. Argumentacja dzieci w tej grupie znowu podkreśla czynnik zdrowotny z powodu pracy na roli, w ogrodzie, na wolnym powietrzu, inne jako przyczynę podają miłość rodziców, współczucie dla ich ciężkiej pracy oraz czynnik przyjemności. Wreszcie część dzieci zajęcia te wybiera ze względu na ich przyszły zawód lub obecne potrzeby życiowe. Ostatnia większa grupa dzieci wymienia lekturę jako ulubione zajęcie pozaszkolne, a pobudką tych zainteresowań jest pożytek z książki, możliwość zdobycia różnych wiadomości (charakterystyczne dla tego okresu) oraz przyjemność z lektury. Widzimy tu pobudki wewnętrzne, istotne i zewnętrzne, narzucone, zależne od środowiska.

## III. WYNIKI BADAŃ W KS.

Ks. to duża, 3000 mieszkańców licząca wieś. Położona w południowej lubelszczyźnie, otoczona lasami, posiada doskonałą lessową glebę, znajdującą się w wysokiej kulturze rolnej, co sprawia, że wieś zalicza się do jednej z bogatszych. Lecz nie tylko materialnie wieś stoi wysoko, i kultura duchowa jest w niej stosunkowo do innych wsi tej okolicy wysoka. Wieś posiada liczne instytucje społeczne (Straż Ogniową, Strzelec, mleczarnia spółdzielcza itp.) oraz 5-kl. szkołę powszechną (do niedawna 7-klasowa) Badaniu poddano dzieci klas starszych IV—VI metodą wolnego wypracowania na pytanie: „Czym najchętniej się zajmujesz w domu lub poza domem po odrobieniu lekcji szkolnych i dlaczego?” Wypracowania po największej części są tylko odpowiedzią na pytanie, przy czym wiele dzieci w ogóle wypowiedzi swej nie motywuje, co świadczy że pisane są mniej starannie, niż to miało miejsce w Kr. i że poziom umysłowy dzieci jest dosyć niski.

Uzyskano 138 wypracowań (odpowiedzi) według następującego zestawienia:

Klasa	IV	V	VI	Razem
Ilość odpowiedzi	64	58	16	138

Klasy są wyznaniowo jednolite (na 138 dzieci jest jeden chłopiec wyznania mojżeszowego), pod względem zaś wieku dosyć różnorodne, gdyż w klasie IV mamy dzieci w wieku lat 10—13, w V w wieku lat 10—14, w kl. VI w wieku lat 12—15. Chłopców mamy 58, dziewcząt 83.

Przy analizie materiału stwierdziłem, że wszystkie zajęcia pozaszkolne znowu można podzielić na pewne grupy:

- a) grupa zabaw, rozrywek,
- b) grupa zajęć gospodarskich, pomocy rodzicom,
- c) grupa zajęć, związanych z nauką szkolną,
- d) lektura i radio.

Ilości wypowiedzi dzieci z podziałem na powyższe grupy i klasy przedstawia nam następujące zestawienie:

Rodzaj zajęć	kl. IV %	kl. V %	kl. VI %
1. Zabawy	51	55	12
2. Zajęcia gospodarskie	33	28	25
3. Nauka	2	13	12
4. Lektura	14	26	50

Jest to zjawisko identyczne z tym, jakie widzieliśmy u dzieci w Kr. i słuszny będzie wniosek ogólny, że dziecko im starsze, tym rzadziej wymienia jako zajęcie poza-

szkolne zabawę, na miejsce której wstępuje lektura, która i u dzieci w Ks. od kl. IV stale wzrasta.

Co do zajęć praktycznych, pomocy przy gospodarce itp., to obecnie widzimy również stały spadek tych zajęć od kl. IV do VI.

Zajęcia, związane z nauką w szkole jak rysowanie, uczenie się, pisanie itp., są wymienione w ilości tak niewielkiej, że główniejszego znaczenia nie posiadają.

Przy przeglądaniu odpowiedzi dzieci i ich argumentów uderza nas dziwne zjawisko: bardzo nieznaczna ilość dzieci odpowiedź swoją uzasadnia, w kl. IV zaledwie 5, w klasie V — 12, w kl. VI — 10, czyli razem 20 % dzieci wybór swojego zajęcia pozaszkolnego chce, czy potrafi uzasadnić. Reszta wymienia jedynie swoje zajęcia. Przyjrzyjmy się tym odpowiedziom!

Klasa IV: W grupie zabaw dzieci piszą: „po lekcjach to się ganiam” (w znaczeniu zabawy, takie jest miejscowe gwarowe wyrażenie), „bawię się”, „najlepiej to latam”. Odpowiedzi te pochodzą częściej od chłopców niż od dziewcząt, co wskazuje na większe obciążenie dziewcząt pracą domową. Wiele z nich pisze że „najchętniej to dziecko bawię”. Zajęcie to jest dziecku narzucone, lecz ponieważ jest względnie znośniejsze od noszenia wody czy innej pracy, wymienia je ono jako swe ulubione zajęcia pozaszkolne.

W grupie zajęć przy gospodarstwie chłopcy: „rzną siewkę”, „młóca” (chłopcy 11—12-letni!), „rąbią drzewo”, „pomagają tatusiowi”, dziewczęta: „skubią pierze”, „fasolę łuszczą”, „cerują pończochy”, „umywają garnki”, „pomagają mamusi”, „sprzątaję mieszkanie” itp.

W pozostałych dwóch grupach: „rysują”, „czytają książkę”, „słuchają radia” (jedna dziewczynka na całą klasę).

Klasa V: Chłopcy w grupie zabaw: „bawią się, aby spędzić czas”, „strużą coś z drzewa” (majsterkowanie), „hodują króliki”, „idą w pole lub w las, bo tam ładnie”, „bawią się w wojsko i strzelają”; dziewczęta: „bawią się”, „pasą krowy, bo można się bawić”. I tu dziewczęta znowu są w dużej mniejszości.

W grupie zajęć domowych chłopcy: „pomagają rodzicom”, „pasą krowy”. „robią drzewo, by pomóc rodzicom”, „orzą”; dziewczęta: „pasą krowy”, „pomagają matce”, „pomagają w domu”.

W grupie ad c) i ad d) dzieci „czytają książkę, bo ciekawa”, „bo się z niej mogą coś dowiedzieć”, „bo się przyda”, „rysują, bo to przyjemnie”, „uczą się, by umieć w szkole”, „robią szaliki” (wpływ szkoły, względnie zadanie szkoły).

W kl. VI chłopcy „hodują króliki”, „chodzą do lasu, bo tu się spotyka różne ptactwo, rośliny i zwierzęta”, „pasą krowy”, „orzą”, „czytają książki, by się dowiedzieć ciekawych rzeczy”, „piszą, bo jak jest źle, to pan krzyczy”. Dziewczęta „grają w piłkę, bo bardzo lubią”, „zbiera nasiona w ogrodzie, bo lubi kwiaty”, „czytają książki, bo się dowiedzą o różnych rzeczach”, „bo chcą mieć dobre stopnie”, „bo w książkach są ciekawe rzeczy”.

Skala zajęć pozaszkolnych dziecka wiejskiego jest daleko mniejsza od tejże skali dziecka miejskiego. Tu dziecko albo się bawi, jeżeli jest młodsze, przy czym i zabawa

jego jest bardzo mało skomplikowana i przejawia się najczęściej w „ganiu”, „laniu”, albo czyta książkę, lecz tylko w porze jesiennej i zimowej, gdyż w innych wszyscy domownicy są zajęci w gospodarstwie, lub coś robi przy gospodarce, przy domu, lub poza domem: orze, rąbie drzewo, rżnie siewkę, myje, gotuje, bawi dzieci młodsze itp. Tu dziecko od lat najmłodszych staje do pracy, od lat 3—4 pasie gęsi, potem do lat 13—14 pasie krowy, potem wykonuje coraz cięższe prace, dopóki nie osiadzie na własnym gospodarstwie jako dorosły członek gromady. Tu dziecko nie wiele ma czasu na zabawę, bo mu na nią nie pozwalają starsi, zresztą zmęczone jest po pracy i już ochoty mu do niej brak. Jak szare i jednostajne, pełne mozolów i trudów jest życie wiejskie, takim jest i życie dziecka wiejskiego, takie są i jego zajęcia poza szkolne, zupełnie zależne od środowiska, w którym wzrasta, z którym od lat najmłodszych musi współpracować, by zasłużyć sobie na przyjęcie do tej poza pracą niewiel innej znajdującej społeczności.

#### IV. ZAKOŃCZENIE

Rzucając raz jeszcze okiem wstecz na poznane zajęcia pozaszkolne dzieci szkół powszechnych z dwóch środowisk: czysto wiejskiego, rolniczego oraz małomiasteczkowego rzemieślniczo-handlowo-rolniczego, należy stwierdzić, że materiał uzyskany od 996 dzieci nie wystarcza, by móc stawiać wiążące nas wnioski. Badanie trzeba by rozciągnąć na tysiące innych rówieśników, trzeba by je w tych samych warunkach powtarzać przez kilka lat, trzeba by uwzględnić i dzieci najmłodsze z klas I i II, wówczas i obraz stałby się pełniejszy. Lecz na to potrzebaby lat pracy niejednego człowieka.

My na podstawie i tego skromnego materiału jaki posiadamy oraz na podstawie długoletniego doświadczenia już dziś możemy stwierdzić, że badanie zajęć pozaszkolnych dziecka polskiego ma dla nas doniosłe znaczenie, bowiem:

- 1) Otwiera nam oczy na niesłychane przeciążanie dziecka od lat najmłodszych ciężką pracą, która mu zabiera czas jego dzieciństwa, zniekształca jego ciało, wypacza jego nastawienie do otoczenia, czyni z niego malkotenta od dziecka. co nie sprzyja powstawaniu i tworzeniu się radosnego, twórczego i w lepszą przyszłość zapatrzonego obywatela. Tu otwiera się wdzięczne pole pracy dla działania współpracujących ze szkołą komitetów i kół rodzicielskich. Ich dzisiejsza rola zbierania składek i wyręczania samorządów szkolnych zmieni się w kierunku współwychowywania dziecka razem ze szkołą.
- 2) Zwraca uwagę w środowiskach żydowskich na mało może poznana i zbadana sprawę posyłania dzieci (zwłaszcza chłopców) do różnych szkół religijnych, które zmuszają dziecko do ciągłego ślęczenia w ławce nad książką i które zabierają mu każdą chwilę wolną od zajęć w szkole powszechnej.
- 3) Stwierdza, że zajęcia pozaszkolne ściśle zależne są od otoczenia, od środowiska, na którym dziecko z natury podatne na wszelki wpływ samo się wzoruje, lub które mu swoje zajęcia świadomie lub nieświadomie narzuca.

Tadeusz Klec

# SPRAWOZDANIA

R. M. HOLZAPFEL. *Wszchideał. Część pierwsza. Z drugiego wydania niemieckiego* przełożyli J. Blumenfeld i S. Vinzenz. Rój, Warszawa 1936.

Dusza ludzka poruszana przez wartości wielkich dzieł kultury zdolną się staje do zmiany swojej postaci. W ten sposób prace twórców, którzy przechodzili samotnie przez życie, nie wywierając bezpośredniego wpływu na kształtowanie się form współżycia ludzkiego — stają się jedną z form działalności społecznej. Istota tej działalności tkwi w głębokim wpływie twórcy dzieła na duszę odbiorcy. Na życie duszy, na jego postacie społeczne ma decydujący wpływ ów kontakt, w jaki wchodzi przez dzieło: twórca i odbiorca pewnych wartości kulturalnych. Podobny proces, tylko na innej płaszczyźnie, rozgrywa się w życiu codziennym między ludźmi o różnym stopniu rozwojowym. Wejść w tajniki owego kontaktu, jako czynnika decydującego o obronie i upowszechnieniu najwyższych wartości kulturalnych, pomaga nam owo dzieło, oddane temu: „kto ukochał rozwój ludzkości, kto widzi jak niszczą najgłówniejsze siły ludzkie, kto czuje w sobie nadmiar sił, a daremnie czeka sposobności czynu, kto tęskni do nowych celów i dróg twórczości”.

Dla wzmocnienia orientacji, ku czemu zdążają ludzie, którzy doskonalenie człowieka i form jego współżycia uczynili celem swego życia, dopomóc może dzieło R. M. Holzapfela, tym bardziej, że „nie głosi kazań, nie nakłania do wiary; chce wskazać drogę tym, którym zdola ją oświecić”. Oświecanie tej drogi odbywa się przez wnikliwą, o własne przeżycia i ścisłą obserwację opartą analizę poznawczą życia duszy, dążącej do rozwoju.

Rozwój jednostki przebiega społecznie. Głównym warunkiem jest tu kontakt z drugim człowiekiem. Na różnych stopniach rozwoju kontakt ów będzie zmieniał swoje formy, jedno tylko pozostanie niezmiennione: oto człowiek, dążący do rozwoju, do utrzymania kontaktu z drugim człowiekiem musi być odpowiednio przygotowany, jeżeli ten ma wywrzeć wpływ dodatni. Można by w myśl intencji autora powiedzieć: „musi być uzbrojony”, gdyż rozwój człowieka według jego poglądów przebiega na prawach walki, coraz to bardziej uduchowionej na wyższych stopniach rozwoju. Narzędziem w tej walce, jaką toczy człowiek o swój byt duchowy, jest u autora *W s z e c h i d e a ł u* — współodczuwanie.

Nie bez wpływu na rozwój człowieka pozostaje przeżycie, dzięki któremu jest on na pewien okres czasu jakby drugim człowiekiem, radując się jego radością, cierpiąc jego cierpieniem. Utożsamiając się we współradości, przejmuje nieświadomie jego sposoby myślenia, niejednokrotnie nawet kształt jego linii życiowej. Przejęte powyższe dane zapadają w nieświadomość i po pewnym czasie oddziałują na rozwój współczującego w kierunku, zależnym od tego, kim był przedmiot jego współczucia. Autor rozpatrując istotę tego procesu, stwierdza zależność między współczuciem a stopniem rozwoju psychicznego. Zajmuje się sposobami wyzwalań zdolności współczucia, korzystnego dla rozwoju. Chcąc wysnuć pewne wnioski co do oddziaływania różnych form współodczuwania na rozwój człowieka, zwraca uwagę na grupę uczuć przeciwstawnych, mogących spełnić obronną funkcję w procesie współodczuwania. Jak bowiem współczucie wzmacnia i wyzwala pewne dyspozycje, zdolności u współczującego, tak uczucie przeciwstawne stanowi mur obronny, nie dopuszczający do oddźwięku uczuciowego w przeżyciach, któreby dla rozwoju byłyby ujemne. Miłość człowieka i jego rozwoju każe autorowi z naciskiem podkreślić znaczenie życzliwości w uczuciach przeciwstawnych. Tylko takie mogą spełnić swoją funkcję, które wypływają z bezinteresownej miłości do człowieka. Jeżeli np. przy-

jiaciel, który zdobył warunki do wygodnego życia, kładzie kres swoim dążnościom rozwojowym i przeżywa z tego powodu radość, uczuciem przeciwstawnym życzliwym będzie smutek, wypływający z przewidywania skutków dla przyjaciela ujemnych. Jeżeli zdarzy się, że przyjaciel zdobyte warunki straci i musi znowu prowadzić życie trudniejsze, ale zapewniające mu rozwój jego uzdolnień — smuci się, zatrwożony trudem, który go czeka — wtedy życzliwym uczuciem przeciwstawnym będzie radość, wypływająca z przewidywania jego możliwości doskonalenia się.

Zarówno współczucie jak i uczucie przeciwstawne życliwe muszą być wyznaczane przez wartościowanie niezależne, czerpiące kryterium z wszechidealowego sumienia, leżącego w centrum osobowości człowieka. Tylko takie współodczuwanie jest narzędziem, pozwalającym z kontaktu międzyosobowego czerpać siły wzmagające rozwój. Jest to współodczuwanie twórcze. Władanie tym narzędziem jest według autora wskaźnikiem najwyższego rozwoju psychicznego. Człowiek, który je posiadał staje się artystą w dziedzinie „sztuki przetwarzającej ludzkość”. Jest ona najwyższą z wszystkich istniejących sztuk. Jej celem — żywy człowiek, rządzony przez panidealistyczne sumienie, rozwijając się w kontakcie z twórczymi duchami ludzkości. Autor w tej „sztuce przetwarzającej ludzkość” widzi źródło odmłodzenia ludzkości w dalekiej przyszłości. Będzie to sztuka, której dziełem żywy człowiek.

Najbardziej zbliżoną do holzapfłowskiej „sztuki przetwarzającej ludzkość” wydaje się dziś sztuka wychowania. Może dlatego, że i tu tworzywem, z którego ma powstać dzieło sztuki, jest żywy człowiek. To sprawia, że dla dzisiejszej sztuki wychowania, dla dzisiejszych wychowawców, dzieło Holzapfla staje bogatą skarbnicą, z której można zaczerpnąć „siły do wielkiej walki”.

M. Kiernicka

#### POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VIII/1, 1936 zawiera następujące artykuły:

Hunter — Stopniowanie w powstawaniu i wygasaniu warunkowej lokomotorycznej reakcji szczurów przy zastosowaniu serii bodźców, E.Schottlaender — O zmianach położenia i kształtów negatywnych obrazów kontrastu następczego, M. Dybowski — Jak formować wolę, W. Eliasberg — Z dziejów psychotechniki na tle dziejów kultury, Wł. Kowalski — Rozwój typów oporu w domu i w szkole. W pracach nas, jako wychowawców, interesujących, M. Dybowski na podstawie badań, przeprowadzonych metodą kwestionariusza nad 36 osobami dochodzi do wniosku, że 1) postęp siły woli można stwierdzić eksperymentalnie, 2) środki zmierzające ku formowaniu woli można wykryć przez porównanie rezultatów eksperymentów z zeznaniami badanych. W. Eliasberg upatruje zaczątki psychotechniki już w starożytności. Analizując stan i rolę psychotechniki w dobie dzisiejszej, autor podkreśla zjawisko oporu i podejrzliwości u badanych w stosunku do badań psychotechnicznych. Ponieważ stan uczuciowy badanego niewątpliwie wpływa na wyniki prób, autor uznaje za szczególnie wartościową metodę kliniczną, t. j. obserwacji ciągłej. Wł. Mielczarka oparła swoje wnioski na badaniach nad 186 uczennicami szkół średnich w wieku od 11 do 19 lat. Chodziło o zbadanie: 1) zależności typów oporu od przyczyn, 2) czasowego rozwoju typów oporu, 3) typów oporu, jakie występują w domu, 4) typów oporu, jakie występują w szkole. Badanie oparte było na ankiecie i doprowadziło do następujących wniosków: 1) najczęściej (51,7%) występuje typ oporu tzw. zatwierdzającego, spowodowanego najczęściej nieopanowanym dążeniem do przyjemności; drugie miejsce (27%) zajmuje opór tzw. zabezpieczający (jego źródłem jest poczucie małowartościowości i walka z tym poczuciem), chęć uniknięcia

przykrości jest tu najczęstszą przyczyną. Typ trzeci, tzw. kontrsuggestywny, poprostu tendencją do sprzeciwu, wystąpił w 21,3% i najczęściej nie jest związany z żadną konkretną przyczyną; 2) wykresy wykazują, że maxima oporu typu pierwszego przypadają na 13 i 19 rok życia, drugiego — na 11 i 19, trzeciego — na 18 rok; 3) na terenie domu występuje raczej opór zatwierdzający i zabezpieczający; 4) na terenie szkoły najczęściej zdarza się opór kontrsuggestywny. Zresztą w ogóle w szkole młodzież objawia opór pięć razy rzadziej niż w domu, co podkreśla wychowawcze znaczenie szkoły.

Tom VII/2-3, 1936 Kwartalnika Psychologicznego zawiera dwie rozprawy: L. Bandury — *Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7—9 lat* oraz St. Wawrzyńczyka — *Zainteresowania naukowe i wyniki pracy studentów polonistyk i*. W obchodzącej nas tu bliżej pracy Bandury, wykonanej na P. I. N. pod kierunkiem prof. Baley, autor stwierdza na wstępie, że niewiele na ogół wiemy o rozwoju poczucia czasu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Badania na ten temat są równie ubogie u nas jak za granicą. Punkt wyjścia dla badań autora stanowiła opowiadana każdemu dziecku oddzielnie bajka o Kopciuszku, w którą umiejętnie wprowadzono każde dziecko określeń czasowych, zarówno dokładnych (rok, tydzień) jak ogólnych (dawno, późno) — dla stwierdzenia i wiadomości dziecka i treści, jako ono podkłada pod te wyrażenia. Rozmowy indywidualne, przeprowadzone następnie z 77-giem dziećmi doprowadziły autora do następujących, bardzo ciekawych wniosków: 1. Dzieci 7—9-letnie nie mają jeszcze ogólnego pojęcia czasu — żyją przede wszystkim chwilą bieżącą (możnaby powiedzieć, że brak im perspektywy czasowej zarówno wstecz jak i naprzód). Nie kierują się też podziałem dnia na godziny. Trudno im określić początek wieczoru, jeszcze trudniej — początek dnia. Dopiero 9-letnie dzieci wiążą długość dnia z porą roku. Natomiast i one nie orientują się dokładnie w podziale roku. Ocena czasu u dzieci jest znacznie bardziej nacechowana subiektywizmem niż u dorosłego, zależna od własnych przeżyć. Przede wszystkim więc czas dłuższy niż dotychczasowe życie dziecka jest dla niego mało uchwytny, a że ponadto nie są pewne ilości własnych przeżytych lat, więc nie zdają sobie w ogóle sprawy z długości życia ludzkiego. Wreszcie — w wypowiedziach dziecięcych trafiają się nieraz sprzeczności, co wypływa z ogólnego prymitywizmu umysłu dziecięcego.

Praca powyższa, bardzo interesująca, ujęta jasno i rzeczowo, pozwala na wysnucie ze sformułowanych wyżej wniosków psychologicznych — z kolei wniosków natury pedagogicznej, a dotyczących zarówno spraw nauczania (zwłaszcza historii) jak wychowania (np. przy ocenie szeregu wykroczeń dziecięcych takich jak spóźnianie się, kłamliwe odpowiedzi, nieobowiązkowość itd.). Byłoby bardzo pożądanym, gdyby sam autor pracę swoją uzupełnił odnośnymi spostrzeżeniami z pracy szkolnej. Przyczyniłoby się to zapewne do wyjaśnienia i usunięcia niejednej trudności w odniesieniu do dziecka 7, 8 i 9-letniego.

W tym samym zeszyte Kwartalnika Psychologicznego znajduje się krótka polemika na temat prognostyczności testu dla technika i inżyniera drogowego oraz na temat pewnego wzoru korelacji, wreszcie bardzo obfity dział sprawozdań ze zjazdów, książek i czasopism psychologicznych.

H. H.

## SUMMARY — RESUMÉ — ZUSSAMMENFASSUNG.

O. TUMLIRZ. Der Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit im Bildungsverfahren. Der Verfasser geht von der Unterscheidung des Begriffs der Bildung als Zustand vom Begriff der Bildung als Verfahren aus und formuliert vier Grundsätze des Bildungsverfahrens: 1. den Grundsatz der freien Selbstgestaltung, 2. den Grundsatz der Autorität, 3. den Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit, 4. den Grundsatz der Entwicklungsgemässheit. Das Haupthema der vorliegenden Arbeit bildet der an dritter Stelle angeführte Grundsatz. Der Verf. bespricht zunächst die häufigen Verstösse gegen den Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit wie z. Bsp. die „lokale“ Behandlung psychischer Mängel, das einseitige Training usw. Nach einer genaueren Bestimmung des Begriffs der Ganzheit beschäftigt sich der Verf. mit der Frage der Beziehung zwischen der Triebwelt und der Wertwelt im Seelenleben des Jugendlichen und der Notwendigkeit der Überwindung der hier entstehenden Konflikte. Auch die Frage des didaktischen Formalismus und des didaktischen Materialismus wird im Hinblick auf das Prinzip der Ganzheit in Erwägung gezogen. Schliesslich wird — immer im Hinblick auf das besprochene Grundprinzip — die Frage der pädagogischen Bedeutung der Interessen besprochen, insbesondere der Gegensätzlichkeit zwischen den natürlichen Interessenerichtungen der Jugend und den Aufgaben und Forderungen der Schule. Die einfache Überlassung der Wertwahl der freien Entscheidung der Jugend wird mit Rücksicht auf die Aufgaben der Kulturerhaltung vom Verf. abgelehnt. Andererseits wird die Notwendigkeit betont der Jugend die Möglichkeit zu geben den individuellen Interessenerichtungen nachzugehen. Der Erzieher muss die Beschäftigung mit den Werten in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit stellen, um die sonst drohende Vorherrschaft der Triebwelt einzudämmen. Das Ganzheitsprinzip ist nur dann durchführbar „wenn der freie Bildungstrieb, der Schöpferdrang, das Streben nach Selbstgestaltung der Persönlichkeit in den Dienst des Bildungsverfahrens gestellt werden“.

## T. KLEE. Out-of-school occupation of elementary school children.

The author's work is based on observation of children's games, on his talks with parents and children themselves, on an enquête and on study of children's written school work. He has examined 858 children, both boys and girls, aged from 9 to 14. The conclusions reached by the author after analysing children's utterances and numerical data are the follows: 1. Children from peasants, artisans, tradesmen' and workmen's homes are from their tenderest age overburdened with work, what makes them prematurely worn out and dispirited. 2. Boys from poor Jewish homes — apart from elementary school — spend a large part of their time at religious school. 3. Out-of-school occupations of children are closely connected with the life of their nearest relatives and social environment.

---

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA  
 REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI  
 WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
 STANISŁAW MACHOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA