

ROK XXV

PAŹDZIERNIK 1935
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 2

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

S. Hessen — Szkoła w Rosji Sowieckiej (dokończenie).

Mgr. J. Czarnecki — Uczniowie drugorocznici.

SPRAWOZDANIA:

J. Dawid — Ostatnie myśli i wyznania (D-r W. Stępniewski).

D-r M. Grzywak-Kaczyńska — Powodzenie szkolne a inteligencja (M. O.).

M. Friedländer — Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej (J.).

H. Radlińska — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego (T. R.).

„Wychowanie i nauczanie” (M. Friedländer).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA:

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIBLI (J. Jasnorzewska).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.

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

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

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

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”.



SZKOŁA W ROSJI A REWOLUCJA

(Dokończenie)

III.

Analogiczne wyniki — ogromny wzrost liczby uczniów przy nadzwyczajnym obniżeniu poziomu szkoły i wartości nauczania — obserwować możemy i w dziedzinie szkoły średniej. Jak widać z przytoczonych powyżej planów nauczania, rozumie się obecnie pod nazwą szkoły średniej w Rosji Sowieckiej każdą szkołę, przewyższającą poziom czteroletniej szkoły początkowej. Dla porównania w tej dziedzinie statystyki szkolnej sowieckiej z przedrewolucyjną, należy do 600.000 uczniów wszelkiego typu szkół średnich w r. 1914 dodać jeszcze około 300.000 uczęszczających do „wyższych szkół początkowych” (czteroklasowych szkół, stanowiących rodzaj nadbudowy nad szkołą początkową). Ale i w tym wypadku liczba uczniów szkół średnich okaże się większa za czasów rewolucji przeszło sześciokrotnie (1933/34: 5.500.000). Ten bezprzykładowy wzrost ilościowy przewyższa nawet wzrost liczby uczniów szkół średnich w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. W tej ostatniej bowiem w tym samym czasie liczba uczniów powiększyła się trzykrotnie, a w Stanach Zjednoczonych pięciokrotnie. Prawda — w tej dziedzinie nie udało się jednak Rosji Sowieckiej dogonić Ameryki, która liczy przy znacznie mniejszym zaludnieniu więcej niż 5,5 miliona uczniów w tak zwanych „high” i „juniorhighschool’ach”. Jeśli oprócz tego wziąć pod uwagę, że z 5,5 miliona uczniów szkół średnich Związku Radzieckiego tylko około miliona uczęszcza do pełnych szkół średnich, a przytłaczająca większość do niepełnej szkoły średniej, której poziom (nawet czysto formalny) jest niższy od amerykańskiej szkoły średniej, niższy nawet od „wyższych szkół początkowych” przed rewolucją, to faktyczne osiągnięcia rewolucji w dziedzinie szkolnictwa średniego okazały się znacznie skromniejsze. „Pełna szkoła średnia”, otwierająca dostęp do wyższych uczelni, poziomem formalnym mniej więcej odpowiadająca szkołom realnym i żeńskim gimnazjom przedrewolucyjnym, bardzo jest daleka od tego, żeby stać się szkołą dla mas, jak to w ostatnich czasach ma miejsce w Ameryce, gdzie obejmuje ona 50, a w niektórych stanach 65 i nawet 80% młodzieży w odpowiednim wieku. W Rosji Sowieckiej klasy V — VII szkoły średniej obejmują i dziś jeszcze zaledwie 50%, a klasy VIII — X 5% wszystkiej młodzieży w odpowiednim wieku.

Jeszcze mniej pomyślnie prezentują się olbrzymie zdobycze ilościowe, jeśli wziąć pod uwagę materialny poziom średniej szkoły sowieckiej i jakość, znamionującą jej nauczanie. Według ostatnich danych oficjalnych i szkoła średnia pracuje w Związku Radzieckim „normalnie” na dwie zmiany — a faktycznie w 70% na trzy zmiany. Podręczników i najbardziej nawet podstawowych pomocy naukowych nie ma ona także w dostatecznej ilości, a wykładający personel tylko w 40% posiada wykształcenie uniwersyteckie (niezawsze ukończone), 20% jego ukończyło sowieckie pedagogiczne Wuzy, a 40% składa się z osób, posiadających tylko średnie wykształcenie. Zrozumiałe jest przeto, że i w dziedzinie szkoły średniej kolejnym hasłem władzy sowieckiej jest obecnie nie dalsze rozszerzenie sieci szkolnej, a „podniesienie jakości”, „rozpowszechnienie” statystycznych sukcesów. I tu nieogledny rozrost ilościowy doprowadził do niezwykle pogorszenia szkoły. Ogarnawszy nowe społeczne warstwy, stawszy się, zgodnie z zamierzeniami, ze szkoły wybranych szkołą masową, nie mogła szkoła średnia nie dostosować się do kulturalnego poziomu mas, które się do niej rzuciły.

Byłoby jednakże zbyt jednostronnym twierdzenie, że to przystosowanie jest ničem innym, jak prostym obniżeniem poziomu i wartości nauczania¹⁾. Tak to istotnie wygląda w oczach człowieka, przywykłego do standardu tradycyjnego „ogólnego wykształcenia”, nie tylko w Rosji, ale w całej Europie, gdzie analogiczny proces przemiany wewnętrznej struktury szkoły średniej w wyniku przeobrażenia jej charakteru społecznego poszedł także dość daleko, wywoławszy tu, zwłaszcza w kołach szkoły wyższej, przechowującej tradycje naukowego wykształcenia, powszechne narzekanie na upadek szkoły średniej i jej „amerykanizację”. W Europie wykształcenie średnie powstało jako przygotowanie do wykształcenia uniwersyteckiego i ta akademicka tradycja nadal określała charakter wykształcenia średniego, kiedy już szkoła średnia zmieniła swą funkcję, uległa całemu szeregowi reform, ulepszeń i dostosowań do nowych warunków życiowych. Razem ze szkołą średnią powstała i rozwinęła się w ciągu wieku XIX-go w potężny organizm szkoła ludowa z mnóstwem różnorodnych, o charakterze nadbudowy nad nią, szkół wyższego od niej typu. Przewyciężenie tego dualizmu, stanowiące najnowsze znaczenie hasła „szkoły jednolitej”, stało się obecnie aktualnym i centralnym zadaniem polityki szkolnej. Ameryka rozwiązała ten problem na drodze zerwania z tradycją akademicką, zbudowawszy swoją szkołę średnią, jako zwykły ciąg dalszy początkowej szkoły ludowej. Dlatego też szkoła w Ameryce nabrała charakteru praktycznego, nie tyle w sensie przygotowania swych wychowanków do przyszłych zawodów (szkoła amerykańska do ostatnich czasów nie dawała wykształcenia zawodowego, gdy tym-

¹⁾ Do czasów rewolucji na szkołach niższych opierały się i „wyższe szkoły początkowe”, także czteroletnie. Różnorodne typy średnich szkół miały kurs siedmio, lub ośmioletni. Nauczyciele szkół początkowych winni byli mieć skończone seminarjum nauczycielskie, wykładowcy wyższych szkół początkowych — szkołę średnią, a ponadto instytut nauczycielski o kursie dwuletnim. Nauczyciele szkoły średniej winni byli mieć skończone studia wyższe, lub wyższy zakład naukowy żeński. Obecnie na czteroletniej szkole początkowej opiera się „niepełna” szkoła średnia o kursie nauczania tylko trzyletnim i „pełna” szkoła średnia z kursem sześcioletnim. Nauczycielstwo szkoły początkowej winno mieć ukończony pedtechnikum, wykładowcy „niepełnej” szkoły średniej — i dwuletni instytut pedagogiczny, nauczyciele „pełnej” szkoły średniej — instytut pedagogiczny z czteroletnim kursem nauczania.

czasem w Europie było przeciwnie: wykształcenie to stanowiło systematycznie i konsekwentnie rozwijane uzupełnienie szkoły początkowej), ile w sensie wyrzeczenia się ideału jednostronnego, naukowego kształcenia umysłu, rozwinięcia samodzielności myślenia, jego umiejętności przystosowywania się do konkretnej sytuacji i orientowania się w praktycznych problemach życia społecznego. Amerykańska szkoła średnia znacznie mniej ceni „wiedzę”, niż „umiejętność” i wychowuje młodzież, która na wykształconym Europejczyku robi nieraz wrażenie zupełnie ignoranckiej. Szkoła ta z „akademickiej” stała się w znacznym stopniu „politechniczną”.

W Europie, gdzie tradycja wykształcenia uniwersyteckiego okazała się znacznie silniejsza, łatwiej więc mogła wpływać na szkołę za pośrednictwem biurokracji, zarządzającej szkołą średnią — rozwiązanie problemu „szkoły jednolitej” napotkało na komplikacje. Polityka szkolna państw europejskich obawia się zerwania z tradycją akademicką, stara się zachować stary typ szkół, stwarzając jedynie możliwość przejścia z jednego typu do drugiego. „Szkoła jednolita” realizuje się tu drogą włączenia wszystkich istniejących typów w jeden system, nacechowany podwójnym — poziomem (według wieku) i pionowym (według zdolności i przyszłej profesji) zróżnicowaniem. Zastąpienie starej „eliminującej” selekcji, dokonywanej także i na podstawie stopnia zaradności rodziców, selekcją „różnicującą”, opartą na zdolnościach i postępach uczniów — staje się zasadniczym problemem reorganizacji szkoły w Europie. Pedagogika amerykańska coraz bardziej zdaje sobie sprawę z braków dotychczasowego prymitywnego ustroju amerykańskiej „szkoły jednolitej”, która od wielkiej wojny wstąpiła na drogę, po jakiej poszły bardziej skomplikowane, europejskie próby rozwiązania problemu.

Zerwawszy z europejską tradycją naukowego kształcenia umysłu, jako podstawą ogólnego wykształcenia, szkoła średnia w Rosji Sowieckiej weszła na drogę, którą przed nią przeszła już szkoła amerykańska. W tem ujęciu amerykańskizacja szkoły rosyjskiej jest faktem, który różnie można oceniać, ale od którego niewątpliwie będzie zależeć szkolna polityka w Rosji. Rozumie się, że w porównaniu z amerykańską szkołą przeciętny materialny i naukowy poziom szkoły średniej w Z. S. S. R. jest jeszcze nader niski. Sowiecka szkoła średnia nie ma ani dyferencjacji, ani systematycznej selekcji uczniów, jest tak jednostronna i mechanistyczna w swym prymitywnym jeszcze ustroju, jak była szkoła amerykańska 40 lat temu. Jej struktura wyznaczona jest od dołu przez szkołę powszechną, której jest bezpośrednio przedłużeniem. Zgodnie z dekretem z r. 1934 szkoły drugiego i trzeciego stopnia nie mogą istnieć samodzielnie, bez klas niższych. Otąd istnieć mogą tylko „pełne” i „niepełne” szkoły średnie w składzie wszystkich trzech, lub dwóch niższych stopni, to jest, z własnymi klasami początkowymi. Celem tego wszystkiego jest niechybnie podniesienie poziomu nauczania początkowego tych uczniów, którzy przejdą do właściwej szkoły średniej. Być może, że ze względu na bardzo niski poziom czterolatki innego wyjścia nie było, tylko pójść drogą tak jawnego naruszenia zasady „szkoły jednolitej”. Ale ponieważ średnie wykształcenie nie ma obecnie w Rosji Sowieckiej swej własnej zasady i osobnej tradycji — różniąc się od początkowego tylko ilością wiedzy — dalsze podniesienie poziomu szkoły średniej może pójść już nie w kierunku tradycyjnego ideału neohumanistycznego wykształcenia, a w kierunku praktycznego „politechnicznego” wykształ-

cenia typu amerykańskiego. Dla przywrócenia szkole średniej typu akademickiego (w rodzaju gimnazjów przedrewolucyjnych lub liceów francuskich) w Rosji Sowieckiej niema obecnie podstaw ani perspektyw, a gdyby ktoś chciał się tem zająć, okazałoby się to możliwe jedynie w tak nieznacznych rozmiarach (podobnie jak nieliczne szkoły z programem naukowym typu europejskiego, istniejące w Ameryce), że małoby zmieniło obecny obraz szkoły średniej. Z drugiej strony bezsporne jest także, że podniesienie poziomu średniej szkoły w Rosji będzie musiało prowadzić do stopniowego wprowadzenia do niej zasady dyferencjacji, a jednocześnie nowych, między innymi i „amerykańskich” metod organizacji nauczania. Przecież większość tych ostatnich powstała w rezultacie dążności do znalezienia takiej formy organizacyjnej, któraby pozwoiliła uczynić szkołę średnią naprawdę szkołą dla mas w sposób najbardziej ekonomiczny, bez obniżenia jej poziomu i bez uciekania się do prymitywnych sposobów pracy na kilka zmian. Teraz jeszcze oficjalna pedagogika sowiecka zdecydowanie odżegnywuje się od wszelkich nowych metod. Na nie właśnie zwała się wszystkie winy katastrofalnego obniżenia wartości szkoły, choć w rzeczywistości odpowiedzialność za to obniżenie ponoszą nie same metody, a zniekształcenie ich przez naginanie do zarzuconego w tej chwili komunistycznego ideału nauczania.

IV.

Prymitywny charakter obecnej struktury sowieckiego systemu szkolnego ujawni się jeszcze dobitniej, jeśli się zajmiemy rozpatrzeniem szkolnictwa zawodowego, stanowiącego przybudówkę „szkoły jednolitej” i na niej się opierającego. W Rosji współczesnej istnieją trzy stopnie szkolnictwa zawodowego: niższe, średnie i wyższe, przystosowanego do szkoły początkowej, oraz pełnej i niepełnej średniej. W ten sposób dalsza droga życiowa ucznia wyznaczona zostaje już we wczesnych latach dziecięcych przez typ szkoły, do jakiej wstępuje on w 8-ym roku życia. Prawda, że dana mu jest formalna możliwość przejścia z czterolatki do piątej klasy szkoły siedmioletniej lub dziesięcioletniej. Ale w rzeczywistości przejście to utrudnione jest przez niski poziom czterolatki w porównaniu z odpowiednimi klasami szkoły średniej, a absolwent siedmioletki idzie z reguły do średniej szkoły zawodowej i potrzeba silnej woli kształcenia się dalej ze strony ucznia i jego rodziców, aby podotali trudnościom, piętrzącym się na drodze do średniej szkoły²⁾.

Do niższych szkół zawodowych zaliczają się przede wszystkim t. zw. „fabzawuczni”, które jako pupile sowieckiej pedagogiki winne były najpełniej realizować komunistyczny ideał „połączenia nauki z produkcją”. W 1933 r. „fabzawuczni” zostali przekształcone w zwykłe szkoły zawodowe niższego stopnia z kursem rocznym i sześciomiesięcznym dla młodzieży robotniczej w wieku od 15 — 18 lat. Do nich też należą rozliczne, głównie wieczorowe kursy za-

²⁾ Nie wolno jednak nie doceniać jeszcze jednej drogi, wiodącej ku wyższemu wykształceniu, jaką stanowią „robotnicze fakultety”. „Rabfaki” przyjmują starszą młodzież (od lat 16), nawet po ukończeniu tylko szkoły początkowej, jeśli wykazała się pracą w przemyśle albo działalnością polityczną. W 1933 r. było w sowietach 926 rabfaków z 350.000 studujących. Większość rabfaków stanowi szkoły wieczorowe, daje więc możliwość uczenia się bez porzucania pracy zawodowej albo służby w administracji sowieckiej.

wodowe, na których nauka trwa od kilku miesięcy do roku. Mają one na celu „podniesienie kwalifikacji” tych, którzy już pracują w produkcji, i przyjmują robotników w starszym wieku. Nawet „fabzawuczii”, przeznaczone formalnie dla absolwentów siedmiolatk, w rzeczywistości wypełnione są młodzieżą, która ukończyła tylko szkołę początkową. W odróżnieniu od niższych szkół zawodowych oraz fabrycznego rzemieślniczego wykształcenia dawnego reżimu zapewniają one bardziej aktywnej i zdolnej młodzieży większą i szybszą możliwość podniesienia swych kwalifikacji, a przez to samo i stanowiska w produkcji. W ten oto sposób organizacja niższego szkolnictwa zawodowego Rosji Sowieckiej wstąpiła na drogę naśladowania anglosaskich wzorów. Jak wiadomo, kapitalistyczna Anglja była klasycznym krajem, gdzie zasada swobodnego pionowego „wybijania się” w przemyśle (włącznie do stanowiska przewodniczącego cechu i wyżej) doprowadziła do nadzwyczajnego rozkwitu dobrowolnych „klas technicznych” (w 1932 liczono w Anglii na 40 milionów ludności około 1.000.000 uczniów wieczorowych kursów technicznych). Co się zaś tyczy amerykańskich „part-time vocational schools”, to jeszcze do dziś bardziej zbliżone są do angielskich „klas technicznych” niż do zawodowej dopełniającej szkoły typu środkowo-europejskiego, nie bacząc na silną ostatnio tendencję do przekształcania ich na obowiązkowe szkoły, związane z fabryczno-rzemieślniczym szkolnictwem.

Drugi stopień zawodowego wykształcenia dają „technikumy” z trzyletnim kursem nauczania, przeznaczone dla absolwentów niepełnej szkoły średniej. Statystyki sowieckie zaliczają dotychczas do technikumów i seminarja nauczycielskie (pedtechnikumy) i szkoły felczerskie („medtechnikumy”) — a są nawet i „muzyczne technikumy”. Jeszcze niedawno temu wszystkie te szkoły podlegały jednemu zarządowi „Gławprofabra”. Ale naskutek reorganizacji Narkomprosów w 1933 r. i po skasowaniu Gławprofabrow, wszystkie poprzednio podległe im techniczne zakłady naukowe zostały oddane pod zarząd różnym gospodarczym komisarjatom. „Medtechnikumy” przeszły pod kontrolę „Narkomzdrawów”, co miało zapewnić im podstawę materialną. To samo stało się i z wyższymi naukowymi zakładami technicznymi (a także instytutami medycznymi i prawa sowieckiego), stanowiącymi trzeci stopień zawodowego wykształcenia. Wstęp na „Wuzy” został teraz uzależniony od wstępnego egzaminu w zakresie pełnej szkoły średniej, organizowanego na wzór takichże egzaminów w Anglii, albo przez poszczególne Wuzy, albo przez wspólną przy kilku Wuzach komisję.

Jeśli wziąć pod uwagę, że w wyższych zakładach naukowych przed rewolucją było około 125.000 studentów, a w niższych i średnich szkołach zawodowych różnego typu razem około 275.000 uczniów, to statystyczne sukcesy władzy sowieckiej w dziedzinie szkolnictwa zawodowego okazują się szczególnie imponujące; należy przyznać, że po Rewolucji system szkolny Z. S. S. R. wszedł w skład życia gospodarczego kraju stosunkowo szybciej nawet od szkoły w Stanach Zjednoczonych, gdzie średnie i niższe szkolnictwo zawodowe rozwinęło się właściwie także dopiero w okresie powojennym. Ale co do osiągniętych rezultatów Rosja sowiecka w dziedzinie niższego szkolnictwa zawodowego jeszcze dotychczas znacznie ustępuje Anglii, a w dziedzinie wyższego Stanom Zjednoczonym. Według ostatnich danych sowieckich (1934 r.) uczyło się w Wuzach rok temu około 470.000 studentów (z czego 300.000 w przemy-

słowo-rolnych i innych „Wuzach”, 25.000 w ekonomicznych, a reszta w pedagogicznych, medycznych i innych) w technikumach około 700.000 (z czego 450.000 w czysto technicznych, a reszta w pedagogicznych — 190.000 i innych), a przez „fabzawuści” i „profkursy” przeszło w ciągu przeszłego roku powyżej 2, według innych danych nawet 4 miliony osób. Rozumie się, że i tutaj poziom nauczania nie może jeszcze nie być bardzo niski i szkoła zawodowa, nie mówiąc już o szkole wyższej, stanowi sam rdzeń całego systemu szkolnego, wymagającego szczególnie wiele inwestycji i czasu. I chociaż wszystkie Wuzy pozostają obecnie pod opieką federacyjnych komisarjatów gospodarczych, rozporządzających większymi środkami, niż republikańskie Narkompros, chociaż federacyjne Narkomaty utrzymują także znaczną część technikumów, chociaż „fabzawuści” i „profkursy” figurują w budżetach oddzielnych przedsiębiorstw, mimo to wszystko wątpliwe jest, czy zaopatrzenie w pomoce szkolne, lokale i personel nauczycielski, stanowi przeciętnie choćby połowę normalnego zaopatrzenia, to jest takiego, przy którym każda inna władza, oprócz sowieckiej, uważałaby za możliwe funkcjonowanie zakładów naukowych.

Nie wdając się w szczegóły, zajmijmy się tylko szkołą wyższą. W epoce pierwszej pięcioletki uniwersytety i politechniki podzielono na „wuzy” „ściślej specjalności” tak, że ogólna liczba wuzów po tej reformie wzrosła ze 151 do 537 z równoczesnym wzrostem liczby studentów ze 191 do 272 tysięcy. Już po dwóch latach (1932) władza sowiecka zrozumiała swój błąd rozbicia wielkich naukowych zakładów na „lilipucie wuzy”, jak pisała o nich w swoim czasie prasa sowiecka. Uniwersytety zostały przywrócone, tym razem nawet na Ukrainie (1934), gdzie zniesiono je jeszcze w 1921 roku. Wskrzyszono także i dawne, wielkie techniczne zakłady naukowe, tak, że ilość „wuzów” spadła w r. 1932 z 390 do 297 w r. 1934. Ale i obecnie wszystkich wyższych zakładów naukowych w Z. S. S. R. jest razem około 400, chociaż co prawda jest to jeszcze dwa razy mniej, niż w Stanach Zjednoczonych, gdzie i liczba studentów (900.000) przewyższa dwukrotnie liczbę studentów w sowieckich „wuzach”. Oczywiście, znaczna większość tych zakładów naukowych, z których w dodatku wiele jest wuzami wieczorowymi, a nawet korespondencyjnymi, nie odpowiada temu, co przyjęło się uważać w Europie za szkołę wyższą i porównać się daje tylko z amerykańskimi kolegami i uniwersytetami. Podobnie, jak w tych ostatnich spotyka się tytuły akademickie dla gospodarstwa domowego i rybołówstwa, tak i sowieckie wuzy dają dyplomy z dziedziny hodowli trzody chlewnej i gospodarki mlecznej. Jak wiadomo, z masy wyższych zakładów naukowych Ameryki wydzieliła się niewielka stosunkowo sieć właściwych uniwersytetów, (około 30), tworzących oddzielne uniwersyteckie stowarzyszenie, stawiające sobie za zadanie podtrzymanie określonego „standardu” wykształcenia uniwersyteckiego, odpowiadającego starej tradycji europejskiej. Na analogiczną drogę wstąpiła i władza sowiecka, rezerwując prawo nadawania tytułów naukowych kandydata i doktora tylko wskrzeszonym uniwersytetom i naukowo-badawczym instytucjom (patrz spis ich w Biuletynie Narkomprosa R. S. F. S. R. z r. 1935 N-ry 8, 15), a także ograniczając ilość wuzów, posiadających prawo nadawania tytułu „ukończonego inżyniera”. Ta wyróżniająca się wśród masy wuzów grupa wyższych uczelni typu naukowego nie obejmuje obecnie nawet $\frac{1}{4}$ ogólnej liczby studentów

w Sowietach. Pod wieloma także innymi względami szkoła wyższa w Rosji, zarzucawszy tradycję europejskiego wykształcenia uniwersyteckiego, coraz bardziej zbliża się do typu wyższej uczelni amerykańskiej. Fakultety i rady profesorskie zupełnie straciły w niej dawną kierowniczą rolę, a nawet same nowe wydziały i katedry, na które teraz rozdrobniono sowieckie „wuzy”, bardziej przypominają „departamenty” uniwersytetów amerykańskich, niż fakultety uniwersytetów europejskich. Wraz ze zniszczeniem autonomii szkół wyższych zarządzanie nimi przeszło całkowicie w ręce utrzymujących je organów administracyjnych, które mianują rektorów, dyrektorów i dziekanów, korzystających, jak i w Ameryce, z władzy absolutnej. Obok całego podobieństwa pozostaje jednak i istotna różnica, wynikająca z państwowego monopolu szkolnego w Z. S. S. R. Podczas gdy w Ameryce „prezydentów” uniwersytetów mianują najróżnorodniejsze organizacje utrzymujące kolegia i uniwersytety (między innymi rządy stanowe, jeżeli uniwersytet jest państwowy), to w Z. S. S. R. naturalnie wszelkie organy sprawujące władzę nad szkołą są organami państwowymi, spełniającymi dyrektywy partii. Stąd większa jednorodność sowieckich „wuzów” bez względu na rozsianie ich pośród różnych republikańskich i federacyjnych organizacji.

V.

W dziedzinie wyższej szkoły, najbardziej wyraziście ujawniło się jeszcze jedno istotne przesunięcie w sprawie wykształcenia ludowego w Rosji, dokonane w latach rewolucji. Bez jego zanalizowania charakterystyka losów szkolnictwa w Rosji byłaby niepełna. Ogólna liczba studentów wyższych zakładów naukowych w r. 1915 dzieliła się według poszczególnych dzielnic Rosji, w granicach dzisiejszego Związku Sowietów, w następujący sposób: w zakładach naukowych okręgu petersburskiego okręgu studjowało 40% ogólnej liczby wszystkich studentów, w Moskwie 33%, w pozostałych miejscowościach dzisiejszego R. S. F. S. R. 7%, w tej liczbie na Syberji 2%, a na terenie obecnej Ukrainy 20%. W roku 1933 w lenigradzkiem okręgu studjowało tylko 15% ogólnej liczby młodzieży sowieckiej, w okręgu moskiewskim — 20%, uralskim — 4%, północno-kaukaskim — 5%, syberyjskim — także 5%, w pozostałych okręgach R. S. F. S. R. — 15%, na Ukrainie (U. S. S. R.) — 23%, na Białorusi — 2%, w republice zakaukaskiej — 6%, w Uzbekistanie — 3%, a nawet w turkmeńskim okręgu i Tadżikistanie są dziś miejscowe „wuzy”, liczące około 1500 słuchaczy. Rewolucja skończyła z hegemonją Moskwy i Petersburga, jako centrów, skupiających $\frac{3}{4}$ wszystkich studentów. Prowincje a nawet kolonie byłego imperjum rosyjskiego mają teraz swoje własne „wuzy” i uniwersytety (Taszkient, Tyflis, Baku, Rostów nad Donem, Irkuck, Woroneż, Władywostok, Mińsk, Ekaterynburg-Swierdłowski). Wyższe wykształcenie stało się udziałem nie tylko nowych warstw społecznych, ale i nowych dzielnic — nie tylko mas („poziomych barbarzyńców”) według terminologii Ortegi, ale i ciemnych przedtem plemion („pionowych barbarzyńców”). W jeszcze większym stopniu można powiedzieć to samo i o średnim, zawodowym i ogólnym wykształceniu, jak to już stwierdziliśmy przy szkolnictwie początkowym. I ten proces zaczął się już przed rewolucją (założenie uniwersytetów w Permie, Saratowie, Rostowie nad Donem) prowadzony był dalej i za rządów „białych” (Irkuck), ale odbywał się jeszcze wówczas w ramach starej uniwersyteckiej

tradycji, dbalej o utrzymanie tradycyjnego poziomu szkoły średniej i wyższej. Nagle zerwanie z tą tradycją, na co mogli zdobyć się tylko bolszewicy (komunistyczny ideał wykształcenia był w rzeczywistości tylko maską dla tej czysto negatywnej roboty) niezwykle przyspieszyło ten proces. Dokonało się wyraźne zrównanie poszczególnych dzielnic, za cenę jednak niebywałego obniżenia poziomu starych kulturalnych ośrodków, bezsporny rozwój kresów kosztem dawnej metropolji. Gorączkowe rozszerzanie sieci szkół wyższych, jak zresztą całego systemu szkolnego, nabrało przy końcu pierwszej pięciolatki charakteru jej rozdrabniania w tak zatrważających rozmiarach, że sama władza sowiecka widziała się zmuszoną zastosować radykalne środki hamujące choćby nawet za cenę wyrzeczenia się komunistycznego ideału wychowania. Należy przypuszczać, że ten centralizacyjny proces obecnie skończył się i przeszedł w proces odwrotny. Ale na ilekolwiekby proces „przyswajania” przybrał formę przywracania dawnego stanu rzeczy w szkolnictwie, nastąpiła w tej dziedzinie przemiana, której znaczenie dla przyszłej Rosji jest ogromne. Pod strasznym zewnętrznym naciskiem centrum moskiewskiego wyrosły na kresach ośrodki miejscowej rodzimej kultury, których wzmocnienie nieuchronnie prowadzi ku zamianie byłego imperjum kolonialnego na realną, a nie, jak jeszcze dziś, tylko na papierze, federację.

Czy federacja ta zachowa swój ruski, lub ściślej mówiąc, rosyjski charakter? Okres NEPU był okresem największego sprzyjania władzy sowieckiej żądaniom oddzielnych nacji. W tym czasie zakrainizowano szkołę niższą, średnią, a počeści i wyższą na Ukrainie, wzmocniono białoruską, gruzińską, ormiańską, uzbekską w odnośnych republikach. W granicach R. S. F. S. R. założono podstawy dla szkół początkowych mnóstwa drobnych narodowości, dla szeregu których w latach 1928 — 1930 Akademia Nauk opracowała alfabety. Prawda, że to „założenie podstawy” szkół było tylko formalnie narodowe. W swej treści natomiast szkoła winna była wszędzie ucieleśniać sobą jeden i ten sam duch proletarjacki. Ta myśl wyczytana przez Stalina z dzieł Marksa niezmiennie kierowała całą polityką narodowościową władzy sowieckiej. Jednak odśrodkowe tendencje poszczególnych narodowości w końcu NEPU rozwinęły się niesłuchanie, wzmocniane zresztą nieraz, jako motywem zasadniczym, dążeniem do wyzwolenia się z komunizmu. Plan pięcioletni położył kres temu narodowościowemu ruchowi. Zapędziwszy do miast i na tereny nowych osiedli różnoplemienną ludność, dla której wspólnym językiem jest język rosyjski, przesiedliwszy miliony najbardziej opornego chłopstwa ukraińskiego poza granice Ukrainy (a na mniejszą skalę miało to miejsce i na Kaukazie i w innych republikach), spowodowawszy przymusowe przeniesienia z miejsca na miejsce jednostek najbardziej aktywnych (komuniści) i kulturalnych (specje) warstw ludności, gorączkowo przeprowadzane uprzemysłowienie poderwało od korzenia dążenia narodowościowe oddzielnych nacji. I chociaż „zasadanie” szkoły powszechnej w gruncie narodowościowym ma miejsce aż do dziś, równoległe w miastach i osiedlach nie tylko autonomicznych republik R. S. F. S. R., ale i na Ukrainie i w innych republikach federacyjnych odbywa się jawny proces rusyfikacji szkoły średniej, a także i niższej, nawet szkoły początkowej. W szkole wyższej objaw ten znowu dokonywuje się szczególnie wyraźnie. W technicznych „Wuzach”, przekazanych w r. 1930 i 1932 federacyjnym Narkomatom (przedewszystkiem komisarjatom ciężkiego prze-

mysłu, rolnictwa i komunikacji), wykłady odbywają się w języku rosyjskim, i nawet tam, gdzie odbywały się one przedtem w języku miejscowym, zaznacza się przejście do rosyjskiego. W uniwersytetach i pedagogicznych „Wuzach” towarzyszy tej zmianie zwiększenie wymagań od kandydatów na stanowiska profesorów i wykładowców, a ponadto rozbiście narodowościowych dążeń na Ukrainie, na Białorusi i w Tyflisie, rozbiście, które odbiło się zwłaszcza na kołach akademickich. W Azji Środkowej uniwersytet Taszkiencki, podporządkowany bezpośrednio federacyjnemu CIK'owi, a nie Narkomprosowi uzbeckiej republiki, jest nadal ośrodkiem wpływu rosyjskiego. Władza sowiecka w tej chwili najwidoczniej świadomie i systematycznie w każdym wypadku podtrzymuje panującą rolę języka rosyjskiego, jako ogólnopanaństwowego i wspólnego dla wszystkich narodów Związku języka „socjalistycznej rewolucji”. Wszystko przemawia za tem, że głębokie wewnętrzne przemiany, jakie przeszła szkoła za czasów rewolucji w kierunku jej terytorjalnego wyrównania, pozostawiły niekniętym jej ogólnorosyjski charakter.

S. Hessen

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

1. SCHEMAT, ŹRÓDŁA I METODY BADAŃ.

Przy badaniach posługiwałem się następującym schematem, podanym przez prof. Mysłakowskiego: „1. Fotografja ucznia, 2. Opinia lekarza, 3. Opinia wychowawcy i nauczycieli, 4. Opinia współkolegów, 5. Oświadczenia rodziców wzgl. opiekuna, 6. Oświadczenia samych chłopców i dziewcząt, 7. Badania za pomocą testów, 8. Co szkoła wie o stosunkach rodzinnych, 9. Wywiad w domu (opis warunków mieszkaniowych, obserwacja nad osobami, możliwa rozmowa na temat dziecka, przebytych przez nie chorób, odżywiania i t. d.).”

Schemat ten okazał się niezastąpiony. W trakcie pracy odkrywałem w nim coraz to inne cechy wartościowe: 1) ogarnia wszelkie możliwe źródła, 2) przewiduje implicite konfrontacje sprzecznych opinij, umożliwiając postawienie coraz to innych problemów, 3) każdy punkt schematu stanowi osobne i niezależne źródło badań tego samego zjawiska, 4) umożliwia orientację zarówno w masie repetentów, jak i w poszczególnych, wyjątkowych ich przedstawicielach.

Powyższy schemat daje jakby zarys szczegółowych zagadnień, które stały się osobnymi wytycznymi w toku badań. Wykorzystałem podczas nich następujące źródła: 1) obserwacja ciągła jednego repetenta podczas lekcji, ewentualnie poza szkołą, 2) obserwacja ciągła sąsiadów: repetenta i pierwszorocznika podczas lekcji ewentualnie poza szkołą, 3) marzenia repetentów podczas zajęć szkolnych (zdwojenie lub zapadanie w sen na jawie), sny o szkole i inne, 5) wytwory graficzne i inne repetentów, 6) rozmowy z dziećmi w małych grupach w klasie ew. poza szkołą, 7) losy życiowe byłych repetentów po opuszczeniu szkoły, 8) dowcipy i żarty dziecięce, 9) obserwacje socjologiczne w ośrodkach zabaw, pracy, w zakładach dobroczynnych (dom sierot), 10) obserwacje repetentów „nałogowych”, żyjących w wyjątkowych warunkach i sytuacjach rodzinnych (sprzedawcy gazet, ułomni, sieroty, półsieroty, dziecko pijaka i t. d.)

Metody badań były dość różnorodne, musiały bowiem stanowić swoiste przystosowania do różnych obiektów badań. Wyodrębnię na podstawie wymienionych źródeł ich formy badań:

1. Obserwacja ciągła,
2. Opinie i zeznania samorzutne,
3. Testy i kwestjonariusze,
4. Rozmowy,
5. Luźne informacje,
6. Luźne obserwacje.

Przyjrzyjmy się bliżej poszczególnym formom badań:

Ad. 1. Obserwacja ciągła może być wykonana na jednej osobie, lub na grupie osobników, przyczem innego schematu klasyfikacji i analizy wymaga obserwacja indywidualna, innego zbiorowa. Na podstawie zauważonych zachowań się i zestawienia oddzielnych obserwacji, wykonanych na wielu osobnikach i grupach, dochodzimy do ogólnych ujęć, tłumaczeń, uzasadnień. Zapomocą obserwacji ciągłej ujmujemy nietylko poszczególne zachowania się, ale ich porządek, następstwo, zależność, tempo, nasilenia, rozluźnienia — otrzymujemy stąd zdjęcie, płodne w implikacje.

Ad. 2. Wybitnie wartościowe są opinie i zeznania samorzutne. Jakkolwiek nie stanowią one oddzielnego ośrodka doświadczeń, zjawiają się w rozmowie, jako dygresje i niewywołane luźne informacje. Podczas analizy tych samorzutnych wypowiedzeń dochodzimy niejednokrotnie do odkrycia sensu różnych ustosunkowań się, nieraz do wątku, umożliwiającego wykrycie nieoczekiwanych a istotnych momentów. Biegła analiza opinii i zeznań samorzutnych daje szereg charakterystycznych rysów zjawiska.

Ad 3. Ta forma pozwala przeprowadzić pomiar, rozsianie i relację zjawiska. Testy i kwestjonariusze umożliwiają ujęcie porównawcze i wolny od uprzedzeń wgląd w zagadnienia.

Ad 4. W rozmowach próbnych musimy się kierować pewnymi schematami, dostosowanymi do wieku, klasy i źródła informacji. Rozmowy z dziećmi, biegnące wyznaczonym szlakiem, dają ciekawe wyniki. Zestawienie klasyfikacji i analiz poszczególnych rozmów otwiera nam rozległe pole coraz to nowych zagadnień.

Ad 5/6. Nie ze wszystkich źródeł możemy czerpać wszystkimi metodami. Np. o losach byłych repotentów, którzy opuścili szkołę, dowiemy się jedynie na podstawie luźnych informacji czy obserwacji. Niemniej jednak tę formę badań zastosujemy i do innych źródeł, gdyż może nam dostarczyć charakterystycznych momentów.

M e t o d y b a d a ń to formy wraz z ich stroną techniczną, umożliwiające ścisłe, planowe, systematyczne i porównawcze wykonanie doświadczeń. Klasyfikacje, analizy, schematy są wytycznymi w badaniach. Klasyfikacja i analiza dostarczają nam dwojakich rezultatów: 1^o uogólnień, poglądów ujmujących zjawisko w całość systematyczną i 2^o wytycznych, schematów do dalszych badań. Po dotychczasowych rozważaniach dadzą się wyodrębnić następujące metody:

1. Obserwacja ciągła wraz z klasyfikacją i analizą,

2. Testy i kwestjonariusze wraz z porównawczem i statystycznym opracowaniem,
3. Opinie, zeznania i informacje wraz ze schematami i analizą,
4. Metoda całostkowych ujęć opartych o różnorodne źródła.

II. UGRUPOWANIE MATERJAŁU.

1. **Z a k r e s m a t e r j a ł u.** Przewidziany zasięg źródeł uległ zmianie w czasie urzeczywistnienia planu badań; przedewszystkiem nieuchwytna była opinia lekarza; brak kart zdrowia i stałego lekarza szkolnego udaremnił próby korzystania z tak miarodajnego źródła. Badania testami musiałyby objąć dla celów porównawczych całe klasy, co okazało się niemożliwe z powodu oświadczenia władz szkolnych, iż nauki przez badanie przerywać niemożna. Korzystając jednak z przyjaznego stosunku szkół wiejskich, zgromadziłem obfity materiał, który stanie się przedmiotem osobnych opracowań (końcowe rozdziały). Załatwienie formalności, związanych z zezwoleniami, opóźniło pracę o okres conajmniej miesięczny, pozbawiając mnie możności subtelniejszego ujęcia wielu ciekawych repetentów.

Ale i zebrany już materiał jest tak bogaty, że dostarcza podstaw poważnej pracy naukowej. Charakterystyki osób repetentów, z których każdy ma własną teczkę; wywiady, opinie, badania w szkołach wiejskich, informacje o losach byłych repetentów i t. d. pozwalają ujmować zjawisko drugoroczności tak na platformie personalnej, jak i socjalnej.

2. **R o z g r u p o w a n i e m a t e r j a ł u.** Zebrany materiał ująłem w następujące cykle: I. Osoby repetentów, II. Rozmowy, III. Wywiady w domu, IV. Opinie wychowawców i nauczycieli, V. Szkoły: ruska prywatna i wiejskie, VI. Badania lwowskie, VII. Losy byłych repetentów po opuszczeniu szkoły. Ad. I. Wszystkie źródła dotyczące poszczególnych osób zebrano w osobne całości, ujęto w karty indywidualne, a każde źródło ma swój numer porządkowy według poniższego wykazu:

1. Fotografia ucznia,
2. Obserwacja ciągła ruchliwości,
3. Opinie wychowawcy i nauczycieli,
4. Opinia współkolegów,
5. Oświadczenie rodziców względnie opiekunów,
6. Oświadczenie samych repetentów,
7. Sny, marzenia, plany,
8. Co szkoła wie o stosunkach rodzinnych ucznia,
9. Wywiad w domu,
10. Obserwacja ciągła podczas lekcji,
11. Dalsze obserwacje ciągłe podczas pekcji,
12. Obserwacja ciągła pozaszkolna,
13. Dowcipy, żarty repetenta,
14. Przybory, zeszyty i wytwory.

Nie dla każdego dziecka dało się zebrać wszystkie wymienione źródła, ale z zebranego materiału da się już wyciągnąć bogate wnioski.

Do każdego z punktów materiału personalnego (z wyjątkiem p. 1, który jest

krótki i przejrzysty), załączona jest klasyfikacja lub analiza opatrzona w odnośniki liczbowe. Na tych pojedynczych klasyfikacjach i analizach, ujmujących w krótki schemat sens źródła, oprę ostateczne opracowanie całego materiału. Każdemu cyklowi odpowiada specjalny rozdział, mający w zasięgu własne zagadnienia. Rozdział, poświęcony osobom repententów, traktuje zjawisko drugoroczności w oparciu się o różnorodne źródła, skoncentrowane około poszczególnych postaci dziecięcych. Obok prób monografji nastąpi ogarnięcie całościowe, dające ściśle oparte na materiale wnioski końcowe.

Ad II. Rozmowy z dziećmi wymagają odrębnego opracowania, gdyż stanowią dość pokaźny materiał, ukrywający swoiste zagadnienia, głównie życie socjalne klas, odosobnienia, bójkki, ferment zjawiska drugoroczności. Każda z rozmów opatrzona jest w klasyfikację dającą obraz przejrzysty zagadnień drugoroczności. Spotykamy się tu z dziećmi, omawianymi w rozdziale powyższym, dlatego w każdym artykule znajdują się odsyłacze do materiału, opracowanego gdzieindziej.

Ad. III. Wywiady w domu są bodaj najobfitszym źródłem do badań zjawiska drugoroczności. W nich spoczywa klucz otwierający zasadniczą przyczynę repeterowania. Cykl tych wywiadów obejmuje repententów, których nie spotkamy w cyklu I, natomiast w rozmowach i opiniach nauczycielskich możemy ich obserwować.

Ad IV. Zebrane opinie wychowawców i nauczycieli stanowią cenny materiał, zawierają one bowiem wyniki nieraz kilkoletniego obcowania nauczyciela z dzieckiem. Znalazło się wprawdzie kilka jednostek, które odniosły się do badań niechętnie, sądząc jednak, iż opinie tych osób nie wniosłyby nowych momentów w zakres badań.

Ad V. Prócz dwóch szkół powszechnych: męskiej i żeńskiej w Złoczowie, prowadziłem badania w prywatnej szkole ruskiej (Złoczów), oraz w kilku wiejskich ośrodkach szkolnych: Płuhów (4-oklasówka), Horydyłów (1-oklasówka) i Pietrycze (4-oklasówka). Materiał ten wnosi nowe momenty: zjawisko drugoroczności w szkole prywatnej oraz w szkole wiejskiej.

Ad VI. Osobno potraktowałem badania lwowskie, przeprowadzone przez Koleżankę Panią M. W. Materiał wielkowiejski obejmuje typy dziecięce, specyficzne na tle warunków mieszkaniowych i rodzinnych. Badania te, prowadzone przez jedną osobę, nie mogą być tak wyczerpujące, jak moje, w których oddały mi cenne usługi zdolniejsze kandydatki seminarjum, już to protokółując badania, już to wykonywując doświadczenia na własną rękę, ale ściśle według moich wskazówek.

Ad VII. Cykl ten zawiera opis losów życiowych byłych repententów po opuszczeniu szkoły. Spotykamy tu ciekawe węzły tragiczne, plany zdystansowane, wykołajenia na tle zjawiska drugoroczności. Na tym cyklu zanika się materiał.

III. ZACHOWANIE SIĘ I OSOBY REPETENTÓW.

Najobfitszy i najwszechstronniejszy materiał zawarty jest w cyklu pierwszym; podstawą ugrupowania badań są osoby repententów; wokół każdego z nich koncentruje się materiał, zebrany z wszystkich możliwych źródeł. Metoda ogólna-

wania badań na platformie personalnej przynosi możliwość typologicznego ujęcia zespołu repetentów. Ponadto na tej drodze uchwytne są drugoroczni z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Obserwacje ciągłe są niezastąpioną metodą poznania zachowań się repetentów w roku lekcji i poza szkołą. Dlatego osobną uwagą obejmujemy to źródło. W dalszych punktach podamy próbę klasyfikacji drugorocznych, poczem zajmujemy się repetentami z anormalnych sytuacji rodzinnych.

Każde z badań tego cyklu opatrzone jest krótką przejrzystą analizą, która bezpośrednio zorientuje o cechach swoistych danego osobnika. Ostateczne opracowanie, dane w tym rozdziale, ma na celu ujęcie zachowań się badanych w pewne typy.

W następnych rozdziałach znalazły najobfitsze źródła (wywiady, rozmowy, opinie nauczycieli) specjalną charakterystykę wyczerpującą.

1. Obserwacje ciągłe.

Poprzez zewnętrzne dostrzegalne zachowania się repetentów dochodzimy do ich wewnętrznych nastawień. Zewnętrzna strona zachowań się — sfera ruchliwości — jest najsubtelniej uchwytne w specjalnych obserwacjach ciągłych, śledzących habitus osobnika. Wypowiedzi, czynności są znakami postaw wolicjonalnych, uczuciowych, socjalnych i ustosunkowań się do materiału, nauczyciela, współkolegów.

Moment ciągłości jest tu najistotniejszy, pozwala bowiem śledzić fazy nasilenia i zluźnienia energii, zmienność tempa ruchów, powstawanie odosobnień, nawiązywanie kontaktów socjalnych i t. p. Dokładny wgląd w objawy i przyczyny drugoroczności, omawiane osobno w rozdziale V, jest niemożliwy bez obserwacji ciągłych, które dostarczają nam ciekawych zdjęć psychologicznych: znużenie, chęć wyrównania sytuacji, pragnienie zaimponowania, górowania socjalnego, odosobnienie od toku lekcyjnego, indywidualne trudności, zatamowanie czy wzmożenie energii i t. p. — oto szereg momentów uchwytnych zapomocą ciągłego protokółowania najdrobniejszych zachowań się ucznia. Zbyteczne jest przytaczanie faktów, skoro we wszystkich obserwacjach ciągłych, jak to dowodzą załączone klasyfikacje, znajdziemy te same objawy drugoroczności, z tem, że istnieją różne stopnie ich nasilenia, kierunki, odchylenia i t. p. Różnorodne zachowania się repetentów ujmę w kilkanaście grup, dając próbę typologicznego schematu; liczby arabskie wskazują na ilość reprezentantów, u których zaobserwowano dane cechy.

Grupa I-sza. Ruchy i czynności.

Nadmierna ruchliwość, masa czynności i ruchów odciągających uwagę — 2; odosobnionych — 25; destrukcyjnych, dezorganizujących uwagę współkolegów — 1; nadmierna, intensywna ruchliwość — 3; bujna ruchliwość, częściowo wpleciona w tok lekcyjny — 1; nastawienie zabawowe — 6; poczucie dyscypliny, otamowane ruchy — 2, ziewanie — 1; czynności apatyczne — 1; supremacja potrzeb witalnych — 11; wielka doza samorzutności i samodzielności — 6; zaradność i odwaga — 5; nastawienia sportowe, chęć sukcesu i rekordu — 1; bezmyślne ruchy, czynności zluźniające napięcie — 4; ruchy zahamowane — stan nieuwagi — 4; ruchy ociężałe, znużone — 2; czynności

oponujące — 1; reakcja wesola na dzwonek — 2; ruchliwość naturalna, uwaga runkowa potrzebą — 1, wyładowanie hamowanej energii — 1; momenty nasilenia — 1; infantyilizm — 2; brak samodzielności, mechanizm — 3; wyzywanie się — 2; nadmiar czynności osobistych, somatycznych — 1; czynności kokieteryjne — 1; czynności zabawowe egotyczne — 1; bogata mimika — 2; gwałtowne tempo ruchów — 6; szybka wymiana ruchów i funkcji — 2; mimika znudzenia i zniecierpliwienia — 1; nerwowe nastawienia — 6.

Grupa II-ga. Formy odosobnień od toku lekcyjnego i materiału nauczania.

Uwaga odsobniona — 1; odosobnienie od toku lekcyjnego — 6; czynności odosobnione: uczenie się na lekcji — 1; uważanie przymusowe — 1; zachowanie się chłopca i momenty lekcyjne nie przenikają się: dysharmonia, rozdwojenie (zdawkowość) — 1; niemożność planowej czynności lekcyjnej — 2; odosabiające zainteresowanie sprawami dojrzałych — 2; brak samodzielności, mechanizm — 3; odpisywanie, słuchanie podpowiadań — 4; zdawkowe traktowanie nauki — 8; zapominanie zeszytów i t. p. — 1; brak odpowiedzi — 2; niechlujność, niedbałość — 1; brak planowania — 1; niechęć, wstręt do rachunków, do pracy i czynności szkolnych — 4; wstręt do przyborów szkolnych — 1; maskowanie, chęć ukrycia się, wygania się — 3; bezmyślne patrzywanie na nauczycielkę — 1; znudzenie — 12; powolne, zahamowane tempo czynności szkolnych — 1; przymus książki — 1; przymus uczenia się — 1; momenty zniecierpliwienia: pragnienie ciągłej aktywności i pokazania się — 1; siedzenie w ławce krępuje swobodę ruchów i wobec tego wyżywanie się w aktywnych funkcjach — 2; radosna reakcja na dzwonek — 1; pragnienie wyzwolenia się od zajęć szkolnych — 2; motyw wyzwolenia się z nurtu pracy i ucieczka w atmosferę samodzielności i swobody — 1.

Grupa III-cia. Formy styczności z treścią lekcji.

Wielka doza samorzutności i samodzielności — 6; zaradność i odwaga — 5; podpowiadanie — 3; intensywna samorzutność wypowiedzi — 1; zgłaszanie się do odpowiedzi — 3; wyrównanie sytuacji — 1; pragnienie osiągnięcia dobrych rezultatów — 1; wyskok z rytmu lekcji: — 2; rozdwojenie uwagi — 1; wdrażanie się do lekcji — 2; czynności związane z tokiem lekcyjnym: podglądanie, podpowiadanie i t. p. — 2; skupienie uwagi na nauczycielu — 1; orientacja w materiale — 2; uwaga skierowana naogół ku lekcji — 1; wdrażanie się w tryb lekcji — 2; utylitaryzm — 1; zainteresowanie geografją — 1; robotkami — 1; zamiłowanie do rachunków — 1; nastawienie na pracę — 1; brak uzdolnień — 1; niepowodzenie powoduje wstręt do nauki — 1; motyw osobiste w nauce: chęć postawienia się — 1; niechęć do języka obcego — 1.

Grupa IV-cia. Kontakty z nauczycielem i rodzicami.

Zabawowe reakcje na nagany nauczyciela — 1; oddziaływanie nauczyciela bez wpływu — 1; ironizowanie objaśnień nauczyciela — 1; negatywna reakcja na ostre polecenia i upomnienia — 1; usłużność, chęć zwrócenia uwagi — 2; chęć ukrycia się przed okiem nauczyciela (onieśmielenie) — 1; obawa przed pytaniem (kompleks: gniew, zawiść, zazdrość), upór, nienawiść, ignorancja — 1; zdy-

stansowany przez nauczyciela — 1; kara, napomnienie, jako skrępowanie swobody motorycznej — 2; zawstydzienie — 3; poczucie doznanej od nauczyciela krzywdy — 2; pretensja do nauczyciela — 1; chęć postawienia się, wyrównania sytuacji — 2; postawa nienawiści wobec nauczycielki — 1; chęć wybitcia się i ściągnięcia przychylniej uwagi nauczycieli, dystansowanie starszych — 1; obawa przed oceną i kontrolą — 1; momenty ośmieszenia i przytłumienia aktywności — 1; niechęć, konieczność, mus — 2; niechęć do szkoły i pracy — 1; nagany, ostrzeżenia — 1; apel do drugorocznych — 1.

Grupa V-ta. Kontakty ze współkolegami.

Angażowanie koleżanki do zabaw i rozmów podczas lekcji, odciąganie od pracy — 13; prowodyr — inicjator (palenie papierosów, rozmowy) — 5; chęć przodowania — owładania klasą — 5; pomaganie — 3; żądanie podpowiadania — wyrzuty dla kolegi — 1; postawa wyższości wobec kolegów — 1; nastawienie bojowe — 1; ukryta i planowa zemsta — 1; dowcipy dystansujące — 1; rozbieranie kolegów — 1; częste styczności socjalne, bójki, rozmowy, odosobnienie od lekcji — 16; ironie i drwiny — 6; zazdrość i niezyczliwość — 3; opieka nad chłopcem — 1; siostrą — 1; skupianie uwagi na kolegach — 1; współczucie i hojność — 1; postawa nienawiści wobec koleżanek — 1; oskarżycielka — 1; dystansowany — 1; słowne reakcje na zaczepki — 1; konflikty socjalne na tle uprzedzeń — 1; automatyczna postawa wyzywająca — 1; radość z nieumiejętności drugich, złośliwość — 2; typ antyspoleczny, usiłujący szkodzić kolegom nierepetującym — 1; fobja przed ironją kolegów — 1; nienawiść socjalno-grupowa — 1; antypatja wobec żydów — 1; odosobnienie — 6; brak wdrożenia socjalnego — 1; solidarność — 1; zaprzyjaźnienia — 2.

Grupa VI-ta. Sytuacje rodzinne.

Bity przez brata, opieka wujka, brak opieki materjalnej, długa choroba — 1; krępowany w domu — 1; walka o egzystencję — 1; opiekun rodzeństwa — 1; braki materjalne — 1; krzywdzenie brata — 1; poniżanie służącej — 1; kontakt poufny z matką na tle nienawiści ojczyma — 1; przekleństwo w stronę ojczyma — 1; kompleks depresji na tle wyjątkowej sytuacji rodzinnej — 1; poczucie dojrzałości i krzywdy (konflikt) — 1; instynkt macierzyński (okres dojrzewania) — 1; uprzejmość wobec kobiet — 1.

Grupa VII-ma. Postawy psychologiczne na tle drugoroczności.

Dążność do kompensacji — 1; pragnienie chwil kompensujących — 1; pragnienie wolności — 1; postawa śmiała, energiczna, zdobywca — 1; poczucie pewności — 1; chęć odegrania wybitnej roli w zespole klasowym — 1; samokrytycyzm — 1; walka o władzę przy pomocy nauczyciela — 1; ambicja — 1; popis wiadomościami i orjentacją — 1; pragnienie bliższego kontaktu z osobą obcą — 1; typ agresywny, dążący do kompensacji — 2; poczucie małowartościowości — 3; postawa wyniosłości — 2; chęć pokazania się łączy się z okłamaniem — 1; pragnienie zwycięstwa, postawienia się — 14; pragnienie zwrócenia na siebie uwagi — 4; chęć wyrównania sytuacji — 5; intrawertyk — 1; marzenia o własności — 3; kompensacje — 2; fobje — 1; obawa przed śle-

dzeniem — 4; kompleks depresji na tle drugoroczności (wypowiedzi) — 3; wypieranie kompleksu drugoroczności — 1; wstydzanie się słabych wyników — 1; konflikt w postawie społecznej: nastawienie swobodne (nadmierna ruchliwość) i postawa przymusu socjalnego (stosunki rodzinne) — 2; sądy moralne, poprawne — 1; erotyczne wypowiedzi i zainteresowania — 1; genialny spryt — 1.

Ad. I. Każda obserwacja ciągła zachowań się repetenta podczas lekcji nasuwa wnioski o szkodliwym wpływie ławek szkolnych na zdrowie, popędy, zainteresowania i aktywność dzieci. Niemal bezustanne siedzenie w ławce jest źródłem odosobnionych od lekcji ruchów, manipulacji, kontaktów socjalnych itp. Człowiek o żelaznej dyscyplinie umysłowej zdolny jest do wybitnie wewnętrznego przeżywania aktów myślowych — bez ekspresji motorycznych, zluźniających napięcie; potrafi ograniczyć sferę aktywności do jednego ośrodka i wrzucić organizm psychofizyczny w służbę wnikania. Dziecko natomiast nie potrafi objąć świadomością wszystkich swych dążeń, pociągów, by pewne przytłumić i zahamować, inne puścić w pełny ruch. Jest dynamiczną jednością (Dewey: „Szkoła i dziecko”) i wyladowuje jednocześnie wszystkie nagromadzone energie w działaniu. Psychologia, biologia i inne nauki stwierdzają fakt całościowości w rozwoju, który biegnie od form niezróżniczkowanych, harmonijnie wiążących nurtujące energie, do funkcji kierunkowych (np. globalne postrzeganie, myślenie motoryczne u dziecka).

Nieprzepraczenie więc narzuca się postulat gruntownej reformy szkół w stylu Dewey'a, który z oburzeniem zwalcza ławki — na rzecz warsztatów i terenu. Fakt „rozdwojenia” świadomości podczas lekcji odsiedzianej żywo przemawia w obserwacjach ciągłych. Szczególnie dział omawiany („Ruchy i czynności”) wnosi bogactwo szczegółów, stwierdzających moment „zdwojenia” uwagi. Dziecko dla siebie rezerwuje rozległą sferę ruchliwości i działań niosących możliwość przyjemności, dając nauczycielowi minimum — na odczepne. Drugoroczność wyraźniej jeszcze zaostrza rozdwojenie aktywności dziecięcych, jak wykazują obserwacje ciągłe repetentów.

Nadmierna ruchliwość, odprowadzająca uwagę, masa funkcji zabawowych, dezorganizujących tok lekcyjny, bogata mimika zniecierpliwienia i niechęci; gwałtowne tempo ruchów — oto typy motorycznych zachowań się repetentów podczas lekcji. Oto nowe przykłady, których brak w wykazie; obserwacja ruchliwości: liczne ruchy naturalne wykonane bez wyraźnej potrzeby — 8; ruchy wykonane w związku z walką istotną lub pozorną — 6; ruchy, bogata mimika znudzenia — 8; charakter wysiłku fizycznego: tempo urywane stanowcze — 3; ruchy łagodne, okrągłe — 1; odpoczynki świadome, nieświadome lub przypadkowe — 2; wypowiedzi z ruchami gwałtownymi — 4; spokojnymi — 1; bez ruchów — 3.

Obserwujemy też w motorycznych postawach dzieci drugorocznych zjawisko skrajności, zaznaczone w następnych rozdziałach. Istnieje ścisły związek między ogólnym nastawieniem psychicznym dziecka, a postawą ruchową. Typy: intrawertyk i ekstrawertyk — wyraźnie występują w badaniach zewnętrznych zachowań się repetentów. Wśród repetentów dadzą się wydzielić jednostki nadmier- nie ruchliwe i spokojne, ociężałe, oddane marzeniom. Tempo ruchów jest również skrajne u drugorocznych: albo urywane, ostre, albo powolne, senne.

Ad II. Na podłożu szeroko zakrojonej ruchliwości zewnętrznej — motorycznej, czy wewnętrznej — marzeniowej, wyrastają różnorodne postacie odosobnień od toku lekcyjnego i materiału nauczania. Zbyteczne jest powtórne wyliczanie form odosobnień, podanych już w wykazie. Należy tylko podkreślić, iż obok poczucia drugoroczności działają inne czynniki, powodujące odosobnienie. Braki materalne, złe warunki mieszkaniowe, niejednokrotnie nadmierna praca fizyczna w domu, indywidualne trudności w przerabianiu materiału — oto inne główne przyczyny znudzenia, zniecierpliwień, zdawkowego traktowania nauki. Fakty odosobnień występują nietylko na podłożu lekcji, lecz także poza szkołą. Obserwacje ciągle dostarczają wielu szczegółów niechęci, wprost wrogiego ustosunkowania się do pracy szkolnej, komplikowanego ponadto przez sytuacje rodzinne.

Powolne tempo czynności szkolnych, maskowanie się, momenty wyłgania się, wstręt do przyborów szkolnych, braki odpowiedzi, słuchanie podpowiadań, odpisywanie, zapominanie książek, zeszytów, piór, mechniczne uczenie się — oto szereg wyraźnych objawów drugoroczności, powstałych na tle psychologicznego, uczuciowo-wolicjonalnego odosobnienia się ucznia od powtórnie podawanych treści szkolnych. Wymienione formy odosobnień ujawniają się w obliczu całego zespołu klasowego, dlatego dezorganizują nastawienie się do pracy, zainteresowania, dążności pierwszorocznych.

Ad III. Obok wyraźnych tendencji do odosobniania się od lekcji obserwujemy u drugorocznych dość liczne kontakty z materiałem nauczania, częste objawy wzmoczonej samorzutności, orjentacji i samodzielności. Powstają one na tle pragnienia wybicia się, wysunięcia na czoło w zespole klasowym, wyrównania dokonanej sytuacji drugoroczności.

Wymienione w wykazie formy styczności wskazują u niektórych repetentów na tendencję do objęcia kierowniczej misji w toku lekcyjnym.

U wielu drugorocznych występują specjalne zainteresowania, jako wyniki selekcjonowania powtarzanego materiału.

Trudności indywidualne w opanowywaniu podawanych treści są dość częstym motywem odosobnień, jak to już zaznaczono. Dlatego liczne są nieudane próby wdrażania się tępych repetentów w tok lekcyjny.

Część ambitnych repetentów nastawiona jest na wyniki i oceny. Pragnienie zdobycia dobrych rezultatów zewnętrznych, oto wyraźny objaw tendencji do zaimponowania i wyrównania przykrej sytuacji drugoroczności.

Ad IV. W następnych rozdziałach zazaczyłem fakt rozłamu, jaki istnieje między drugorocznymi a nauczycielem.

Procentowa większość kar, upomnień odnosi się do repetentów. Groźba ponownego „repetowania” dość często wybiega z ust nauczyciela; dezorganizujące zachowanie się drugorocznych oburza go i wywołuje reakcję, przyjmującą przykry sens władzy nad uczniem.

Liczne są złośliwe oddziaływania na dyktatorskie gesty nauczyciela; słabsi, dystansowani przez współkolegów, reagują zawstydzeniem, obawą, poczuciem bezwartościowości. Silniejsi, wiodący rej w klasie, odpowiadają uporem, ignorancją, nienawiścią, przekleństwem — chcąc zaimponować współkolegom i zorganizować bojkot.

Szczególnie przykre są fakty poczucia krzywdy, doznanej od nauczyciela, pretensji, powstałej na tle urażenia słusznej ambicji.

Niektórzy drugoroczni usiłują zapomocą usłużności, informowania o wypadkach klasowych, wkraść się w łaskę nauczyciela i na tej drodze zdobyć władzę nad klasą.

Obawa przed pytaniem, oceną i kontrolą jest dość powszechnym zjawiskiem u repetentów, którzy bronią się przed zdystansowaniem przez nauczyciela w oczach współkolegów.

Ad V. Repetenci nadają ton życiu socjalnemu klasy. Najbogatsze są ich społeczne zachowania się, uchwytnie w obserwacjach ciągłych. Dadzą się wydzielić następujące typy styczności drugorocznych ze współkolegami:

- 1) przodowanie, angażowanie do zabaw, rozmów i bojkotowania czynności nauczyciela;
- 2) konflikty, bójki, tyranizowanie, dystansowanie obustronne;
- 3) zaprzyjaźnienia i odosobnienia, grupowe nienawiści.

Głównym czynnikiem rozbicia klasy są repetenci, usiłujący zdobyć władzę. Wszystkimi dostępnymi im środkami podkopują zaufanie nauczyciela do pierwszorocznych, chcąc zyskać uznanie dla siebie.

Drugoroczność, brana w aspekcie socjalno-klasowym, stanowi największe utrudnienie dla czynności nauczyciela. Organizowanie do wspólnego celu klasy, w której tętnią nadmierne konflikty, różnorodne zaprzyjaźnienia, odosobnienia, nienawiści, tyranizowanie, bójki, walki o władzę, jest ciężkim zadaniem, które zaostrza jeszcze liczna frekwencja dzieci.

Ad VI. Obserwacje ciągłe prowadzone były i na terenie domu rodzicielskiego. Nie chodziło o uchwycenie warunków uczenia się, czem zajmą się wywiady (rozd. V), lecz o ujęcie kontaktów repetenta z osobami rodziny.

Konflikty, zaostżenia, niechęć do pracy, braki materialne, tyranizowanie — oto główne zjawiska, obserwowane w domu rodzicielskim. Uderza zdecydowana niechęć do nauki u repetentów, mających nawet warunki do pracy, oraz zupełne zubożenie u drugorocznych z warstw najuboższych, gdzie anormalne sytuacje rodzinne uniemożliwiają uczenie się.

Ad VII. Wśród postaw psychicznych, powstałych na tle drugoroczności, dadzą się wydzielić następujące typy:

- 1) zdecydowane poczucie mocy; nastawienie śmiałe, energiczne, zdobywcze, poczucie pewności siebie; agresywność;
- 2) dążności do kompensacji, chęć pokazania się, zaimponowania, wyrównania przykłej sytuacji;
- 3) zdecydowane poczucie bezwartościowości, depresje na tle drugoroczności, znieruchomienia w aktywnościach, onieśmielenia, zawstyżenia i t. p.;
- 4) konflikty w postawach społecznych, osobistych; rozdziwienia; zaostżenia wewnętrzne na tle poczucia drugoroczności.

Wyluszczone kompleksy stanowią u repetentów zasadnicze trudności w dorabianiu się wartości lekcyjnych, uznania u nauczyciela i współkolegów; nadmierna frekwencja i niejednokrotnie brak wrażliwości i wnikliwości ze strony nauczyciela — oto czynniki, uniemożliwiające nauczycielowi subtelny wgląd zarówno w postawy psychiczne drugorocznych, jak i powstałe z nich życie socjalne klasy.

IV. PRÓBA TYPOLOGICZNEGO UJĘCIA REPETENTÓW.

Podstawą klasyfikacji drugorocznych są indywidualne charakterystyki. Około 70-ro dzieci, posiadających osobne teczki personalne w I cyklu („Osoby repetentów”), otrzymało zwięzłe, oparte na badaniach i szczegółowych analizach, całościowe ujęcia.

Na tle drugoroczności zarówno chłopcy jak dziewczęta wyodrębniają się i przybierają swoiste cechy. Po przejściu kilkunastu przykładów przejdziemy do szczegółowych wniosków. Oto indywidualne charakterystyki.

P. K. — klasa II-ga.

- a) nerwowa, niszczy rzeczy, moczyła się do 6 roku życia. Wątła. Niedbała o powierzchowność i wygląd przyborów. Stale przechyłanie głowy w bok;
- b) wstydliva, wdrożona socjalnie, uległa w zabawie;
- c) wyraźna niechęć do nauki, masa ruchów, odwróconych od toku lekcyjnego;
- d) wzmożona aktywność planów w zwidzeniach, potrzeba opieki, poczucie braku ciepła rodzinnego.

E. H. — klasa IV-ta.

- a) odosobnienie od toku lekcyjnego, angażowanie koleżanek do rozmów, zabaw etc., lekcje odrabia w szkole, na przerwach (niedociągnięcia w zadaniach);
- b) współżycie z koleżankami, typ spokojny, układny;
- c) podłoże: ciężka choroba, pomaga w domu, pracuje dla siebie, mało ma czasu na naukę, braki materialne, lichy ubiór, niezabezpieczający od zimna, złe warunki mieszkaniowe.

K. J. — klasa IV-ta.

- a) upośledzona umysłowo — brak zaradności myślowej, planowania; niedoleństwo w zajęciach praktycznych (wyjątkiem: haftowanie, robótki kobiece); okresy zastoju; przerwy w pracy; nie klasie IV a I odpowiada poziomem dorobku i stanem inteligencji;
- b) tendencje intrawersyjne o wzmożeniu chorobowem: częste nawroty faktów realnych w snach, marzeniach; liczne konfabulacje;
- c) sympatja u koleżanek na tle upośledzenia, zaprzyjaźnienia indywidualne;
- d) podłoże: ojciec chory umysłowo — w szpitalu, warunki mieszkaniowe wygodne.

A. M. — klasa IV-ta.

- a) ruchy otanowane, próby samoopanowania, wdrażanie się do koncentracji; typ choroby; trwanie sił żywotnych na rzecz nauki (presja domu);
- b) uzyskanie uznania, wpływ pozytywny drugoroczności; zainteresowanie; staranne wytwory; odpowiedzi;
- c) kontakty socjalne: uzyskanie i sprawowanie władzy w klasie, wdrożenie socjalne: sympatje u koleżanek;
- d) podłoże: opieka babki, ojciec — restaurator, środowisko pijackie.

I. P. — klasa IV-ta.

- a) ruchliwość hamowana; próby wdrożenia się do lekcji; na dnie istotna niechęć do pracy; włóczęgostwo;
- b) próby zaimponowania, marzenie o znaczeniu stałym, zgłaszanie się do odpowiedzi;
- c) styczności z koleżankami: złośliwość; naogół wdrożona do zespołu klasowego;
- d) podłoże: marne warunki mieszkaniowe; choroby; pomaganie w pracy.

A. T. — klasa IV-ta.

- a) momenty nasilenia, wciągania się do lekcji, chęć zlikwidowania sytuacji drugoroczności; sublimacja instynktu postawienia się w rachunkach (specjalne zdolności);
- b) poczucie małowartościowości, zaniedbany wygląd zewnętrzny i przybory, odpowiedzi niestaranne; wyraźny konflikt: poczucie niskich szans i pragnienie dobrych rezultatów; choroby;
- c) nawiązywanie kontaktu z koleżankami; konflikt: sympatje na tle współczucia; antypatja — motyw: niechłujność;
- d) podłoże rodzinne: choroby, pomaganie, liczne rodzeństwo, bezrobocie ojca.

L. S. — klasa V-ta.

- a) liczne czynności kokieteryjne, manipulacje ruchowe, somatyczne, odciągające uwagę od lekcji, szybkie — zmienne tempo ruchów; zmienność nagła pozycji fizycznych; niezdolność do opanowania motorycznego; wałęsanie się;
- b) dbałość o wygląd zewnętrzny i przybory; postawa samodzielności; marzenie o samodzielnym zyskowym zawodzie celem wyrównania niskich szans materialnych matki;
- c) odosobnienie socjalne, „skarżypyta”; niechęć obustronna;
- d) podłoże: pólseroctwo, odbita od środowiska rodzinnego, poczucie nędznych stosunków rodzinnych.

M. S. — klasa VI-ta.

- a) wyraźne odosobnienie od treści lekcji;
- b) zdolności — lenistwo na tle uprzedzeń i krzywdy ze strony nauczycielek;
- c) postawa nienawiści wobec nauczycielek — starych panien, poczucie krzywdy i uprzedzenia się nauczycielek; marzenie o wyzwoleniu, władzy i majątku, wzmożona sfera pragnień na tle anormalnych stosunków rodzinnych;
- d) podłoże rodzinne: pólseroctwo (brak ojca), jedynaczka, wykorzystuje ślepa miłość matki.

P. H. — klasa IV-ta.

- a) ruchliwość nerwowa, wątpa budowa, uczenie się; niechęć do nauki, zdolności są;
- b) potrzeba opieki i pomocy; nastawienie wrogie wobec nauczycielek; poczucie krzywdy;
- c) dezorganizuje klasę w toku lekcji, dokucza koleżankom; obustronne dystansowanie i odosobnienia się; marzenie o samodzielności; konflikty na tle dystansujących styczności z nauczycielkami, koleżankami i rodzicami;
- d) podłoże: brak warunków do pracy; bezład; głód; choroby; warunki mieszkaniowe uniemożliwiające pracę.

E. Ł. — klasa III-cia.

- a) motoryka, omawianie nienaturalne, piętno fizyczne szkoły: kalectwo; depresja na tle drugoroczności; niechęć, wstręt do pracy i grona; popęd do wycieczkowania (sny i marzenia); przerywanie pracy;
- b) odosobnienie się socjalne koleżanek od badanej, nagonka; pragnienie wyzwolenia się i samokrytycyzm;
- c) podłoże rodzinne: dziecko nieślubne, ojczym, drugie dzieci; przymusowe pomaganie w domu.

Subtelna, ciągła wrażliwość na fakt drugoroczności, pragnienie zlikwidowania przykrej sytuacji i wybicia się w zespole klasowym i w opinii nauczyciela — oto rysy widoczne w charakterystykach dziewcząt repetujących. Dbałość o wyniki, zwłaszcza widzialne wytwory zewnętrzne jest znamieniem repetentek. Zaniedbanie się w nauce, wstręt do szkoły i nauczycielek, głębokie uczucie doznanej od nich krzywdy i prześladowania, rozłam między pędem do uczucia przyjaźni i poczuciem realnego zdystansowania — oto postawy dziewcząt, perseweracyjnie niemal przeżywane.

Repetentki odczuwają silnie i stale różne objawy antypatyi, uprzedzeń bądź ze strony koleżanek, bądź nauczycielek.

Istotnie ich postawa biegnie w kierunku wdrożenia się do lekcji i do zespołu koleżanek. Odrącone — wpadają w pragnienie odwetu, urzeczywistniają go na każdej lekcji, bojkotują czynności współkoleżanek i nauczycielki.

Wraz z dbałością o wyniki zaznacza się silna tendencja okazania swej powierczowości, o którą dziewczęta troszczą się specjalnie. Zaledwie kilka jest niechlujnych dziewcząt, wyśmianych, wyszydzonych — odosobnionych.

Współkoleżanki kładą wyraźny nacisk na wygląd zewnętrzny, który musi być miły, układny, „grzeczny”.

Niskie szanse materialne, przykre sytuacje rodzinne, złe warunki pracy, niejed-

nokrotnie niesłuszne nagany ze strony nauczycielek, separacja współkoleżanek — oto czynniki łamiące strukturę psychiczną repetyującego dziewczęcia, jego pęd do uznania i postawienia się. Na tle działania destrukcyjnego wymienionych momentów zjawia się zupełne zaniedbanie się w nauce, powierzchowności i przyborach, rodzi się przykra depresja i skrajne poczucie bezwartościowości.

Obecnie podam przykłady charakterystyk repententów, poczem przejdę do ujęcia porównawczego.

M. J. — klasa IV-ta.

- a) pełny sierota, wypadki rodzinne, niezgody i bójkę między rodzicami; poczucie odosobnienia i braku rodziców; babka rozpieszcza chłopca;
- b) zaniedbane przybory, pismo, książki niezdatne do użytku, specjalne trudności w uczeniu się; rysunki staranne (objaw sublimacji); wstręt do nauki (likwidacja senna i marzeniowa przykręgo kompleksu drugoroczności i słabości w postępach);
- c) wybitnie nerwowy, niszczy przedmioty, fałszywy, donosiciel; w dzieciństwie się moczył (do 10 roku); ambitne plany (inżynier);
- d) klasa odosobniona od chłopca; niszczy książki i przybory kolegom; ciągłe ruchy i manipulacje destrukcyjne.

S. K. — klasa IV-ta.

- a) znaczna dora samorzutności; ruchliwość częściowo wpleciona w tok lekcyjny, częściowo odosobniona; liczne momenty zluźnienia i znużenia; brak samodzielności i dbałości w wytworach;
- b) pragnienie nieograniczonej swobody i widoków egzotycznego świata, chęć odegrania wybitnej roli w sferze bajek;
- c) częste styczności socjalne różnorodne, obustronne dystansowanie; antypatja współkolegów do chłopca;
- d) dystansuje nauczycieli;
- e) podłoże: półsieroctwo (brak ojca), liche warunki mieszkaniowe, mieszka u siostry.

M. J. — klasa III-cia.

- a) wzmrożona ruchliwość dezorganizująca czynności nauczyciela (mimika, manipulacje i t. d.);
- b) typ asocjalny: trudne wdrożenie do grupy koleżeńkiej, walka o przewodnictwo, bójkę, próby kontaktu, indywidualne zaprzyjaźnienia, zdecydowana niechęć do pracy szkolnej i nauczyciela odbija się w fotografii, opinii nauczyciela i obserwacji ciągłej (postawa zwiotczała, mowa przytłumiona i t. p.), kompleks depresji na tle drugoroczności, ruchy otamowane; wygląd zewnętrzny i przybory zaniedbane (konflikt: chęć zaimponowania);
- c) podłoże rodzinne: choroby, brak ojca, głód, zaniedbany (ojciec nie przysyła pieniędzy), pomoc w domu.

T. M. — klasa III-cia.

- a) zdecydowana postawa nienawiści wobec żydów, próby organizowania ekscesów;
- b) marzenie o potęgze socjalnej, o zdystansowaniu nauczyciela i uczniów, walka o władzę; malkontent; urząda bojkoty; drwiny, ironie z kolegów; komik, kpiarz; ignorowanie nauczycieli;
- c) ruchliwość wzmrożona; tempo nader szybkie, przyspieszone; ruchy zwinne, sprytne; schludny wygląd zewnętrzny.

I. P. — klasa IV-ta.

- a) usiłowanie wciągnięcia się do pracy; istotne osłabienie w postępach; zahamowanie na tle drugoroczności; niedbaly wygląd zewnętrzny, brudne przybory; mechaniczna postawa w uczeniu się;
- b) próby wdrożenia się socjalnego, nawiązywanie kontaktu; marzenie o dowodzeniu w klasie; ukryta ambicja;
- c) podłoże: choroby, pozostalości; osłabienia.

T. Z. — klasa IV-ta.

- a) żwawe tempo, wyładowane w bojkotowaniu czynności nauczyciela, walkach, bójkach,

rozмовach (gesty) z kolegami; usiłuje wrzucić ruchliwość nadmierną w służbę przewoźnika klasie; bogata mimika; typ agresywny; ambicja prowodyra;

- b) konflikty: poczucie mocy, na dnie ukryte fobje (sny) na tle kontaktów z nauczycielem, poczucie krzywdy; odosobnienie od klasy; częste styczności negatywne;
- c) uczenie się: niechęć, przymus; punktualny; usilowanie wdrażania się.

L. B. — klasa V-ta.

- a) chroniczne zaniedbanie w nauce; wahanie, szybkie tempo ruchliwości, hamowane w domu, wyładowywane w szkole; oświadcza o trudnościach i fobjach wobec nauczycieli; przymus;
- b) postawy: upór, wyłgiwanie się, kolekcjoner (sublimacja), macher, chęć przodowania;
- c) podłoże: braki materialne, przymus, napędzanie do pracy, chroniczne bóle zębów.

E. K. — klasa III-cia.

- a) zaniedbany wygląd zewnętrzny i przybory; wyraźna niechęć do uczenia się; zaniedbanie w nauce; obawa przed śledzeniem; momenty samorzutności kompensującej sytuację drugoroczności; zainteresowania dojrzałych;
- b) nadmierna ruchliwość, rozrywająca uwagę; nastawienie sportowe, postawa odwagi;
- c) kontakty z kolegami: niechęć, odosobnienie, złośliwość; obustronne dystansowanie; konflikty;
- d) podłoże: marne warunki mieszkaniowe, pólseroctwo (brak ojca), zastępca zmarłego w pracy; zarobkowanie matki; tragiczne sytuacje, choroby; odosobnienie się od rodzeństwa.

B. K. — klasa III-cia.

- a) liczne manipulacje zabawowe w toku lekcji; zaniedbanie; próby pilności, samoorganizowania; duża doza samorzutności; konflikt z nauczycielami, uprzedzenia; próby likwidacji drugoroczności; staranność w wytworach i przyborach;
- b) kontakty z kolegami: postawa rozjemcza i władcza, niejednokrotnie życzliwa i współczująca; organizator zabaw; postrach, mściwy;
- c) konflikty w chłopcu: pragnienie dobrych wyników i brak warunków do uczenia się;
- d) podłoże: brak warunków, wypadki, konflikty z ojcem i rodzeństwem; nastawienie, realne, trzeźwe, samodzielne.

R. K. — klasa V-ta.

- a) rozpieszczenie; żądanie wygód; grymasy; wpręganie starszych w służbę własnym zachciankom; konflikty z nauczycielem na tle surowości w jego postawie wychowawczej; pragnienie uznania; krytyka nauczycieli i kolegów; przesadna ambicja i poczucie wyższości;
- b) niechęć do czynności szkolnych, brak planowania; zdawkowe traktowanie nauki, ruchliwość, utrudniająca tok lekcyjny;
- c) podłoże: zbyt troskliwy nadzór rodziców i rodzeństwa, warunki posiada;

W. P. — klasa V-ta.

- a) ruchliwość normalna; wyładowanie w zawodzie gazeciarskim: nastawienie na nowości; pragnienie wyżywiania się w świecie egzotycznym;
- b) uczenie się utrudnione; podłoże: warunki rodzinne, zastępca ojca, konflikty, nędza materialna, zarobkowanie na dom, opilstwo ojca i t. d. wybitna doza samorzutności;
- c) styczności socjalne: postawa sympatii u współkolegów, chęć owdładnięcia klasą i odegrania w niej wybitnej roli; walka o władzę przy pomocy nauczyciela; momenty ponizania.

T. S. — klasa V-ta.

- a) całkowite odosobnienie socjalne, postawa wyższości i stchórzenia (konflikt), silne nastawienie do odwetu; próby nawiązania kontaktu;
- b) świadome i nieświadome znudzenie, momenty nasilenia, szybkie tempo ruchów; ironia wobec objaśnień nauczyciela; nieufność wobec nauczyciela; mechaniczne uczenie się; niechęć do pracy.

H. S. — klasa V-ta.

- a) wyraźne ignorowanie zajęć szkolnych, nadmierna ruchliwość, rozpraszaająca własną uwagę; zainteresowania zbiorowe; dystansowanie nauczyciela;
- b) prowodyr i tchórz: konflikt w postawie socjalnej; tyranizowanie; liczne styczności

socjalne; wybitne odosobnienie; poczucie krzywdy i malowartościowości; popęd do mocy (np. w snach i marzeniach); depresja na tle drugoroczności;

- c) podłoże: chorobliwy typ asteniczny, ruchy ociężałe; warunki odpowiednie; rzadki kontakt z ojcem;

E. S. — klasa V-ta.

- a) ruchy zahamowane szukają ujścia; duża doza samorzutności; liczne czynności motoryczne i somatyczne zluźniające uwagę; zdecydowana postawa znudzenia;

b) marzenie o własności; wyzywanie się; obawa przed śledzeniem; ambicja przodowania; wypieranie kompleksu drugoroczności; sublimacja w rysunkach;

c) próby nawiązania kontaktu, częste odosobnienia, bójkі etc.

d) podłoże: nędza, braki materialne odbijają się w niestarym wyglądzie zewnętrznym i przyborach;

C. S. — klasa V-ta.

- a) charakterystyczne ruchy ociężałe, zluźniające napięcia, chęć wyłączenia się; niechęć do pracy (wyśmiewanie instruktora); nieregularne uczenie się; zamilowania do przyrody i podróży, niechęć do historii — wpływ nauczycieli na moment wnikania i inteligencji;

b) wdrożenie socjalne: hojność motywem sympatii, częste kontakty o charakterze rozrywkowym;

c) czysty wygląd zewnętrzny i przybory, oznaki niedbalstwa w zeszytach i książkach; drugoroczność bez silnego wpływu na postawy psychiczne;

d) podłoże: dobre warunki, rodzice zamożni, skąpstwo rodziców tłem zatargów, niezgoda z braćmi.

Wykaz indywidualnych kart chłopców nasuwa liczne wnioski o odrębności postaw repetentów, ich typach śródmeskich, wpływie drugoroczności na kształtowanie się typów z odzieniem anormalności i t. d.

Obserwujemy kilka różnic między repetentkami a repetentami. Nie dostrzegamy u chłopców tej perseweracyjnej wrażliwości na drugoroczność, występującej u dziewcząt. Łatwiej przychodzi repetentom likwidacja przykrych kompleksów, związanych z faktem repetowania i wyzywanie się kompensujące (włóczęgostwo, palenie papierosów, karty, zamilowania kierunkowe, bójkі i t. p.). Konflikty, powstałe na tle drugoroczności, uporczywiej działają w psychicznych nastawieniach dziewcząt, których najczęściej nie stać na tak wyraźne ekspansywne protesty, jakie dają chłopcy.

Podkreślona gdzieindziej różnica w ustosunkowaniu się chłopców i dziewcząt do wyglądu zewnętrznego, przyborów, książek, odpowiedzi w szkole i t. d. zaznacza się na materiale, podanym powyżej. W znacznej procentowej większości obserwujemy u repetentów postawę negatywną, u dziewcząt pozytywną wobec zewnętrznych wytworów, ładu i porządku. Działa tu bezspornie moment kobiecości, chęć podziałania na zbiorową uwagę zapomocą powierzchowności.

Bezsprzecznie więcej objawów samorzutności i samodzielności dają chłopcy, szturmując nauczyciela, dezorganizując jego czynności, by dobić się uznania dla odwagi czy własnych zainteresowań. Ruchy dziewcząt są raczej otamowane, wdrażające się w lekcję, nerwowe; zagłuszona postawa motoryczna, usiłowane nałamanie się do „słuchania” (!) lekcji — oto ich odrębne rysy, rzadko obserwowane u repetentów. Jedynie anemiczni, wadli, przepracowani fizycznie w domu, okazują ociężałość, tempo ospałe, wskaźnik intrawersji.

Skrajności w nastawieniach, omówione kilkakrotnie gdzieindziej, silnie się uwydatniają u chłopców, zwłaszcza w ich postawach motorycznych.

Problem traktowania nauki szkolnej zarysowuje się różnie u chłopców i dziewcząt.

czą. Zdawkowe — na odczepne — ustosunkowanie się do nauki szkolnej i nauczyciela jest rysem, odnoszącym się do większości repetentów. Natomiast mechaniczne ogarnianie materiału, solidniejsze, punktualniejsze dotyczy raczej dziewcząt.

Objawy wybitnej samorzutności i głębszej dojrzałości są tylko u chłopców obserwowane, nastawienia szowinistyczne, zainteresowania właściwe dorosłym, buta, zuchwałość, tyranizujące groźby, ostre konflikty, zacięte bójkki, zdecydowany krytycyzm i t. p. Odwet, samoobrona, napaść wyzywająca, ostre starcia — oto niektóre typowo chłopięce cechy. Uległość, poddawanie się poczuciu bezwartościowości, rychle załamanie psychiczne — oto rysy częściej widoczne u dziewcząt.

Nader często obserwujemy u repetentów ambicję przodowania, organizowania klasy, bojkotowania czynności nauczyciela i t. p. — te objawy są nieliczne w zespole dziewcząt, które są raczej tyranizowane, niż dystansujące.

Pęd do samorzutności, aktywności, bez porównania silniej działający u chłopców, powoduje wzmożone zainteresowania kierunkowe bądź do przedmiotu szkolnego, bądź do dziedzin, niezwiązanej bezpośrednio z życiem szkolnym (sport, kino, karty, papierosy, lektura i t. d.). Robótki kobiece, rysunki — oto jedyne niemal ujęcie, kompensujące kompleks drugoroczności dziewcząt.

Znaczna część repetentów pełni rolę kierowniczą w pracy domowej, stanowiącej dobry teren dla rozwoju sprytu, zaradności, trzeźwości, ambicji, samorzutności. Natomiast dziewczęta są raczej wprzęgane do pomocy, co stanowi tło częściej u nich uległości i zanikania spontaniczności. Powstające w fazie przedpubertalności niepokoje, nieświadomione konflikty, także obniżają znacznie poziom spontaniczności u dziewcząt.

Intrawersja i ekstrawersja różnie się kształtują zarówno ilościowo, jak i jakościowo, u chłopców i dziewcząt.

Kompleks drugoroczności powoduje, jak to zaznaczono gdzieindziej, skrajne nastawienia u młodzieży. Wśród dzieci szkolnych repetenci stanowią znaczną procentową większość osobników, objawiających skrajne postawy: intrawersję czy ekstrawersję.

U dziewcząt przeważa pierwsza anormalność, u chłopców — druga. Sny i marzenia są najczęstszym wyrazem tych skrajności.

Nie zaznaczają się natomiast wyraźnie różnice między repetentkami i repetentami w klasach najniższych.

Ciekawe zagadnienie: klasowe typy drugoroczności — nie było uchwytne. Tyle innych problemów typologicznych dałoby się rozwiązać, gdyby szkoły stały otworem dla badań.

Zaznaczę w zakończeniu rozdziału jedynie te pozostałe do omówienia momenty, które wyszły na jaw w badaniach.

Typy włóczęgów, złodziejów klasowych, arrogantów, niechlujów, uległych — bez poczucia mocy, ambitnych i groźnych i t. p., obserwujemy dość często wśród repetentów. Dziewczęta repetujące nie są tak zróżniczkowane.

Skala typów repetenckich ciągnie się od skrajnych zaprzyjaźnień i wdwożeń do równie skrajnych odosobnień.

Dziecko upośledzone w postawie wolicjonalno-uczuciowej i ambitne, groźne — oto skrajne typy wybitnie repetenckie.

3. Repetenci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

W głównym wykazie (§ 2) charakterystyk zamieściłem również dzieci, żyjące w anormalnych stosunkach domowych. Znak: § 3 jest wskaźnikiem repetenta z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Troje repetentów rekrutuje się z zakładu sierot żydowskich. Chłopiec jest pełnym sierotą, dziewczynki mają matki-zarobnice.

Wyraźnie odbijają się na tych dzieciach wstrząsy z czasów rodzinnych; nerwowość zaznacza się we wszystkich aktywnościach repetentów. Są to typy niezdolne do trzeźwego, samodzielnego życia i niewdrożone do większego zespołu klasowego. Nie umieją pracować, jakkolwiek mają warunki dogodne. Specjalny rys rasowy także należy tu podkreślić. Repetenci-żydzi wyodrębniają się z zespołu repetentów, jako zwarta grupa, organizująca obronę czy napad. Niemal wszyscy są szykanowani, wyszydzeni przez współkolegów. Obserwujemy wśród nich dość często jednostki zupełnie odcięte od klasy, żyjące w atmosferze tyranizacji i krzywdy ze strony współkolegów, głównie nieżydów. Szczególnie upośledzona na terenie klasy jest wymieniona trójka z zakładu sierot żydowskich. Charakterystyczny jest u żydów-repetentów moment wzmożonego wyzywania się w snach, marzeniach. Cecha skrajnej intrawersji dotyczy wszystkich repetentów z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Na osobną uwagę zasługuje K. J. Nauczycielka albo traci dużo czasu i energii na zajmowanie się upośledzoną umysłowo, lub jej nie rusza i nie wciąga w tok lekcyjny. Badana jest zupełnie odosobniona od treści podawanych w szkole; intrawersja u niej wzmożona, jak u dzieci z zakładu sierot żydowskich. Nadaje się do szkoły specjalnej.

Nim przejdziemy do omawiania półsierot, zajmiemy się trzema dziewczynkami, wegetującymi w przykrych warunkach rodzinnych, implikujących w każdym podobnym wypadku — drugoroczność.

Nagromadzenie takich czynników, jak uciążliwe pomaganie w domu, obsługa licznego rodzeństwa, bezrobocie ojca, pozostałości po ciężkich wypadkach rodzinnych czy chorobach, liche ubiór, złe warunki mieszkaniowe, obca opieka — wywołuje niskie negatywne samopoczucie, niewiarę we własne siły, uczucie upośledzenia.

Pokrewne sytuacje rodzinne wychowują typy uległe, niezdolne do czynnej wymiany socjalnej, szukające opieki, uznania, nie mogące dać w swej pracy przerywanej, zaniedbywanej, dorywczej — pozytywnych wyników, godnych obiektywnego poparcia i dodatniej oceny.

Półsieroctwo jest rodzinnym podłożem drugoroczności i całego szeregu odchyleń psychicznych z odcieniem chorobliwości, jak wybujałej sfery marzeniowej, ostrych, skrajnych uczuć: ambicji czy uległości krańcowej, niechęci obustronnej nauczyciela i dziecka, fobii i t. p. Potrzeba opieki, poczucie braku atmosfery krzepiącej i wyrastające na tem tle silne odczuwanie małowartościowości — oto czynniki wolicjonalno-uczuciowe, odciągające świadomość od uczenia się, burzące zaczątki pozytywnych nastawień wobec pracy. Półsieroty obciążone są stałą pracą fizyczną w domu, implikującą odrębny od szkoły zrab zainteresowań. Obserwujemy wyraźną zależność procesu uczenia się, schorzałych nastawień od anormalnych sytuacji rodzinnych, które ciążyą w różnych postaciach na całym życiu dziecka.

W następnych rozdziałach znajdzie się szczegółowa charakterystyka wpływu anormalnych warunków domowych na pracę i nastawienia ucznia.

IV. ROZMOWY.

W załączonym schemacie (4 i 6: „Zasady ogólne” i „Ośrodki rozmowy”) podane są niektóre wytyczne własne, ponadto korzystałem z „Arkusza obserwacyjnego” Studenckiego — w miarę potrzeby. Łączyłem w rozmowach badania indywidualne (fotografja, analiza książek, przyborów, wytworów i t. d.) ze zbiorowymi, które stanowiły punkt ciężkości.

Pomysł rozmów z dziećmi okazał się nader płodny, jak wykazuje poniższa analiza. Niestety, całych klas nie dało się zatrzymywać, mimo ogromnej ochoty dzieci; nadmierna frekwencja utrudniała rozmowę, pozatem narzucanie całej klasie nadobowiązkowej godziny nie było wskazane ze względów pedagogicznych. Jedynie kilka rozmów prowadziłem z całą klasą. Rozmowy prowadziłem w różnych klasach, z wyjątkiem najwyższych, gdzie repetenci — na progu dojrzwania — nie są otwarci i bezpośredni wobec nierównieśników i nieswoich. Zamknąłem ten dział rozmów, gdy już nie wpływały nowe momenty charakterystyczne.

Klasyfikacja, załączona do każdej rozmowy, ułatwia ostateczną analizę, pozwalając na czuły wgląd w socjalno-klasową stronę zjawiska drugoroczności.

1. Powody drugoroczności.

Ciekawe są dziecięce, samorzutne ujęcia przyczyn drugoroczności. Najczęściej wymieniają zarówno sami repetenci jak i współkoledzy choroby, wypadki rodzinne, wyjątkowe sytuacje domowe jak półsieroctwo, sieroctwo, oddanie pod opiekę obcą, brak opieki ojcowskiej lub macierzyńskiej, pomaganie rodzicom, ucisk przez macochę lub ojczyma, opiekę dziecka nad młodszem rodzeństwem, liczne rodzeństwo. Wybitnie demonstracyjnym czynnikiem są braki materialne rodziców, bezrobocie ojca, warunki mieszkaniowe, głód, odległość zbyt wielka od szkoły, absencje, niedobór w książkach, przyborach i t. d.

Inna partja przyczyn znajduje się na terenie samej szkoły. Udział aktywny w grupie koleżeńskej, dezorganizującej tok lekcyjny, konflikty, odosobnienia, zaprzyjaźnienia, postawa antypatji wobec nauczyciela, rozmowa w obcym języku (żargon żydowski), chodzenie „poza szkołę”, ucieczka z lekcyj.

Trzecia grupa czynników tkwi w samych osobach repetentów — to wypadki kalectwa, osłabień, chronicznych bólów (zęby, głowa), wąta, delikatna budowa, przebyte choroby, niedobór w jedzeniu, i t. p. Obok niedociągnięć i anormalności w funkcjach witalnych działają w sposób przykry pewne momenty psychologiczne, jak specjalne trudności w uczeniu się, to znów wybitne zamiłowanie odosobnione od zajęć szkolnych, następnie konflikty rodzinne czy koleżeńskie, fazy depresji, utrudniające i hamujące właściwe nastawienia, silne wstrząsy, spowodowane tragicznymi wydarzeniami w rodzinie, kompleks uczucia małowartościowości i wynikająca z tych postaw niechęć do uczenia się i szkoły, którą czasami nawet dzieci przeklinają.

Nie wymieniam całego łańcucha przyczyn, nie chcąc wybiegać poza materiał zawarty w rozmowach.

Zakreślone podłoża zjawiska drugoroczności są, mojem zdaniem, najjisrotniej-

sze. Podkreślę fakt silnego i słusznego poczucia świadomości przyczyn drugoroczności u dzieci. Gdzieindziej zaznacza się rys bardzo charakterystyczny, którym jest zdecydowana postawa dzieci całych klas wobec bóleczki repetowania. Po rzutach szkicowych przejdę do grupy faktów, ilustrujących w sposób samorzutny, barwny i zdecydowany podane uogólnienia. Oto kl. I żeńska zapełnia grono dzieci z pobliskiej wioski, której brak szkoły; nie trudno tu ująć główną przyczynę drugoroczności: jest nią dla dziewcząt nowowstępujących w próg szkolny zbyt wielki dystans, implikujący liczne absencje, osłabienia, chroniczne bóle etc. W tej samej rozmowie mówi repetentka o chorobie płuc, powodującej absencję dwumiesięczną.

Charakterystyczne jest t. zw. chodzenie „poza szkołę”; wypadki zniechęcenia szkoły i nauczycieli także zdarzają się niekiedy. O nich mogą jedynie współkoledzy poinformować w samorzutnych wypowiedziach. Być może, iż elementarne braki w ubraniu nie pozwalają chłopcu przepędzać kilkugodzinnego czasu w otoczeniu rówieśników. Atoli i na innym podłożu zdarzają się ucieczki, „chodzenie poza szkołę”: brak zadania, głód, konflikt z nauczycielem etc. Szczególnie u repetentów występuje wólczegostwo kosztem godzin szkolnych, o czym będzie mowa poniżej.

Niejednokrotnie działają braki podstaw w pewnych przedmiotach.

Oto jak się wypowiada jeden z repetentów: „siedziałem w pierwszej klasie, bo nie umiałem rachunków, nie uczyłem się i bardzo nie lubię rachunków, rachunki są potrzebne człowiekowi, jednak ja nie mogę się ich nauczyć”.

Dosadna wypowiedź chłopca narzuca konieczność uczenia się pod kierunkiem — niestety, nasze świetlice szkolne zbyt odległe są od tej koncepcji.

Niedbalstwo lub trudności domowe implikują drugoroczność: „nie, ja repetowałem, mnie mama późno zapisała”. Istotnie — według samorzutnych zeznań dzieci — oś drugoroczności tkwi w komplikacjach ośrodków rodzinnych.

Niezbyt rzadkie są wypadki sieroctwa: „Matka umarła, jak ja był mały, już 4 lata temu”. — „Co się u was działo, jak mama umarła?”. — „Tato robił trzewiki, a ja był na dworze, później tato przyszedł i powiedział, że już matka umarła i mnie się bardzo żał zrobiło”.

Choroby dzieci, rodzeństwa, lub rodziców uniemożliwiają lub utrudniają także uczenie się, powodując liczne absencje.

Najgroźniejszym, bo stałym, wrogiem dziecka są braki materialne. Cała serja faktów wskazuje na ciągłe niedobory w przyborach, książkach, jedzeniu, ubraniu. Niejednokrotnie bezrobocie ojca utrudnia lub unicestwia pracę ucznia. Często dziecko, skoro podrośnie, staje się siłą roboczą, oddaje się dobrowolnie lub przymusowo pracy w domu.

Ujemny stan vitalny uporczywie i złośliwie przeszkadza dziecku w pracy, np. kalectwo oczu, pozostałości pochorobowe: „Jak ja byłam w drugiej klasie, wyszłam na przerwę, jedna mnie trąciła, ja upadłam, a druga wykręciła mi nogę. Noga spuchła, ja pojechałam do domu i leżałam 2 miesiące w domu. Przykładałam zimną wodę, ale jeszcze mnie boli”. Chroniczne kaszle, jękanie, zaziębienia (częściej u dziewcząt) osłabiają energję, zmniejszając wydajność pracy i nastawień. Bardzo często podają pierwszoroczni niechęć do pracy, złą wolę rówieśników za powód repetowania: „Czy wszystkie dzieci przejdą do drugiej klasy? nie, bo się nie uczą”. Bardzo wielu momentów, utrudniających uczenie się, dostarczają same dzieci.

Zbędnym jest wyluczanie i segregowanie faktów, żywo, barwnie migających w rozmowie. Natomiast wnioski z nich biegnący należałoby silnie zaznaczyć: bez uzdrowienia stosunków gospodarczych, bez pozytywnego rozwiązania zagadnienia nadmiernej płodności (liczne rodzeństwo, jako kość niezgody i komplikacji w uczeniu się) — reformy szkolne i indywidualizujące nauczanie, choćby zaistniały, nie spełnią pokładanych w nich nadziei.

2. Objawy drugoroczności.

Nietrudno już po pierwszym przejrzeniu rozmów ustalić zasadnicze przebiegi drugoroczności, zarówno na terenie szkoły, jak ulicy, domu, rodziny. Inny materiał, głównie obserwacje ciągłe, wniosą wiele nowych momentów, utwierdzających w przekonaniu o postawie znudzenia, zniechęcenia i nienawiści repetytów wobec szkoły, kolegów i nauczycieli; to jest główną postacią zachowania się drugorocznych. Kompleks deprymujących nastawień, przykrych powikłań, nadmierne kompensacje lub zbyt rażące odczuwanie krzywdy, zahamowanie lub rozwydrzenie energii, konflikt poczucia małowartościowości z poczuciem mocy, znaczenia — oto psychologiczne łożysko drugoroczności.

Barwne jest życie dzieci w klasie. Nieustanne bójki, zaczepki, momenty krzywdzenia, tyranizowania, postawy odosobnienia czy zaprzyjaźnienia, sympatii czy antypatii wobec rówieśników lub nauczycieli — oto forma zachowania się repetytów, którzy zwykle tworzą słabszą lub zwartszą grupę w środowisku klasowym. Podstawy odosobnienia się drugorocznych są psychologiczne, socjalne i biologiczne. Starszeństwo, intensywniejsza potencjalność sił fizycznych, to znów kalektwo, czy słaby zasięg witalności, stanowi biologiczną podstawę odosobnienia, opiekuństwa, czy zaprzyjaźnień indywidualnych, albo zbiorowych zaszerogowań, realizujących różnorodne akcje: konfliktu, napadu, obrony, zmywy i t. p.

Najliczniejsze starcia, odosobnienia, zaprzyjaźnienia, tajne związki, dezorganizacje lekcji i pracy nauczyciela zdarzają się w klasach o różnorodnym składzie repetytów. Dochodzimy do podłoża socjalnego drugoroczności. Istotnie sprzecznie działają siły społeczne w różnolitej budowie personalnej klasy. Takie postawy, jak: popęd do kompensacji, poczucie małowartościowości, pragnienie mocy, nienawiść do nauczyciela i t. d. przeobrażają się w intensywne, zorganizowane akcje, zbiorowym zabiegiem wykonywane. Dość wydatnie pracują siły społeczne na platformie różnym wyznaniowych czy narodowościowych. Wygląd zewnętrzny jest wystarczającym i wyraźnym pretekstem do zaciężnej walki, zaczepki, nieraz orgii. W pewnej klasie IV męskiej powstały organizacje: kółko żydowskie i „policja”, obie — tajne. Dwa wrogie obozy operowały tajnymi znakami, ukrytą bronią (migi i ruchy u żydów, znaczki tajne u „policji”). W obronie kolegi-żydka, w celu napaści, żydzi zorganizowali zbrojny napad, w odpowiedzi na co polacy utworzyli tajną „policję”. „Na drugi dzień my sobie zrobili taką policję. Z kijów, noże. Odznaki my mieli, że każdy jest tajny agent. Jak żydzi nas zaczepiali, to my mieli bić. Raz my zobaczyli całą bandę”. Przewodnikiem „policji” był Z., repetyt. Inny drugoroczny — M. wraz z grupką repetytów i odważniejszych pierwszorocznych uprawiał rozboje, wprowadzał ferment w życie klasy, usiłując utrudniać pracę nauczycielowi, który po uchwyceniu nici organizacyjnych — rozwiązał „policję” i poodbierał

„znaczkii” i „noże”. Bijatyki, krzywdzenie w postaci obcinania „pejsów” są na porządku dziennym, a rej w nich wodzą repetenci.

Bicie, dystansowanie młodszych kolegów i koleżanek w najróżnorodniejszych formach, zdarzają się dość często (niemal w każdej rozmowie liczne rezonanse). Zatargi utrudniają klasie, jako całości, i poszczególnym jednostkom uczenie się, branie udziału w lekcjach, gdyż najżywotniejsze zainteresowania znajdują ujście w prymitywnych sposobach (walki), wyzywania się. W tak nierównomiernym rozkładzie sił fizycznych górę biorą jednostki fizycznie silne, zdobywcze, władcze, które tyranizują ogół młodszych rówieśników. Upośledzone, słabe, nikle jednostki, o ile nie znajdują opieki małego grona kolegów, stają się ofiarą prześladowań ze strony repetentów. Niemal zawsze dają pierwszoroczni opinję ujemną o zachowaniu się repetentów wobec nich samych. O ile na terenie szkoły trudne są nieraz do przeprowadzenia odwety, to poza szkołą „zadostęuczynienie” napewno nastąpi.

Zrąb zainteresowań drugorocznych jest odosobniony od treści, podawanych w szkole; ma podkład wybitnie socjalny — bójki, konflikty, grupy, zaprzyjaźnienia — w klasach młodszych; kontakty erotyczne i towarzysko-prywatne — w klasach wyższych.

W rozmowie z chłopcami starszymi (materiał: wywiady), którzy samorzutnie i otwarcie zeznawali o swych tendencjach seksualnych i towarzyskich (karty, inne gry) przekonałem się, że repetenci klas starszych (już od 5) są rozsądnymi przedwczesnego pobudzania popędów erotycznych wśród młodszych. Zdarzają się już w klasach III, IV starsi chłopcy — repetenci, którzy opowiadają młodszemu o tajemnicach życia seksualnego. U dziewcząt trudniej uchwytne był dla obserwatora ten moment, zauważyłem jednak na podstawie globalnej opinji rówieśniczek objawiane tendencje dojrzwania. W dziecięcych zespołach żeńskich nie ma na tej podstawie zbiorowych zainteresowań, tylko ukryte, prywatne, działające atrakcyjnie na dystans.

W opinji współkolegów repetenci, zwłaszcza żydzi, są macherami, uprawiającymi handel wymienny znaczków, bułek, piór i t. p., najczęściej krzywdzący rówieśników starszych. Niejednokrotnie zdarza się szantaż. Kandydat na repetenta z II kl., J. L. okrada w ten sposób kolegów, skarżących się gremjalnie. Zwykle kradzieże, dokonywane przez drugorocznych, są drobne, często na podłożu głodu, czy braków materialnych występujące, zwłaszcza w klasach młodszych. — „On jest złodziej, ukradł ołówek, i pan R. kazał nam wszystkim uważać na niego”. Na tle kradzieży powstają specyficzne odosobnienia, dystansowania wybitnie przykre.

Osobną grupę objawów drugoroczności stanowią styczności z nauczycielami. „Ja chodziłam na wsi do szkoły, a jedna pani była zazdrosna i dała mi trzy dwójce”. „Przedtem była pani, ale ja ją nie lubię”. Podobnych faktów, dość licznych, dostarczają dzieci samorzutnie. Wpadamy na wniosek, iż istnieje specjalne ustosunkowanie się nauczycieli do repetentów. Dystansowanie, ignorowanie wychowanków jest tu o wiele groźniejsze, niż w opinji współkolegów. Uczniowie tracą racjonalny szacunek dla nauczyciela, lub się go nigdy nie do-rabiają, ponadto kompleks poczucia małowartościowości, rozdwojenie, zdawko-wość, niechęć i przeklinanie wytwarzają perseweracyjne nastawienie negatywne, wrogie dla szkoły, jej treści kulturalnych i zespołu nauczycielskiego. Wychowanie moralne, moment racjonalnego posłuchu, dokładności, subtelności, wni-

kanie są chybione. Lekcja jest terenem odosobnionych aktywności zachowań się, dezorganizujących tok nauczania. Z zeznań wynika, iż sprytniejsze jednostki usuwają się dość zręcznie z pola widzenia nauczyciela: „to taki krasnoludek, on zawsze tak się chowa”, by oddawać się rozrywkom (gra w karty, „w kiczkę” i t. p.).

Na tem tle zarysowuje się problem uczenia się drugorocznych. Z ust pierwszorocznych płyną ciągle narzekania na liczne absencje, chodzenie poza szkołę, niepisanie czy odpisywanie zadań, niechlujność i t. p. Naprzykład: „On jest leń, on by Bogu podziękował, żeby szkoła się spaliła, on chodzi poza szkołę, do domu przychodzi i mówi matce, że pani nic nie zadała”. Podobnych przykładów ironji jest dość wiele, by nabrać przekonania o silnym kontraście i rozdwojeniu klas na tle zjawiska drugoroczności. Z powyższych rozważań wynika, iż podłoże psychologiczne odosobnienia się drugorocznych sprowadza się do silnego poczucia krzywdy, obrazy, braku uznania.

Rodzi się silny, wzmoczony pęd do znaczenia, odegrania roli, budzącej zainteresowania zbiorowe.

Jednym z objawów kompensacji są plany życiowe repetentów. „Bo ja chcę być rabinem”. Inni żywią realniejsze marzenia, o których mowa w innych rozdziałach.

Liczne są skargi pierwszorocznych, zanoszone do nauczyciela na repetentów — ciągle niepoprawnych. Różne są reakcje na napomnienia nauczyciela. Odważniejsi nie robią sobie wiele z napomnień.

3. Charakterystyka i oświadczenia repetentów.

Osobną uwagę skierować należy na sposób globalnego wartościowania repetentów przez współkolegów. Opinijowanie jest zwykle ujemne, zarówno o zachowaniu się, jak i uczeniu. Pierwszoroczni gremjalnie oświadczają, że repetenci — to lenie, nieuki, włóczęgi, zabijaki, chamy, z którymi nie warto się zadawać. Nieraz słyzy się drwiny i słowa: tumany. Zauważyłem, że ustosunkowanie się nauczyciela do drugorocznych chętnie przejmują pierwszoroczniaki. Oczywiście drugoroczność dokuca nauczycielom i poważnie utrudnia im pracę. Rzadko trafia się dodatnia opinia: „One są pilniejsze tego roku”. Istotnie część usiłuje się nałamać do toku lekcyjnego, co szczegółowo wykazują obserwacje ciągle. Groźba ponownego repetowania działa zbyt silnie na niektóre jednostki ambitne, usiłujące jaknajszybciej sytuację wyrównać.

Współkoleddy zwracają specjalną uwagę na wygląd zewnętrzny repetentów: „On zawsze brudny, my nie lubimy go”. Istotnie, częstym motywem antypatii jest niechlujność: „Jej nie lubię, bo ona niechlujna, ma brudne zeszyty”. Analiza wyglądu książek, zeszytów repetenckich nasuwa to samo przeświadczenie. Często podręczniki są tak poszarpane, że nie są zdadne do użytku szkolnego. Repetenci — to dzieci najuboższe, nabywające stare, częściowo zużyte książki. W drugim roku książki te tracą najczęściej praktyczną wartość. W rozdziale o wywiadach zapoznamy się bliżej z nierzadko występującym faktem braku osobnego miejsca i urządzenia na rzeczy szkolne w domu: ponadto brak teczki tłumaczy przykry wygląd zeszytów repetenckich. Zrozumiałe są momenty zawstydzenia i onieśmienia, związane z koniecznością pokazania przyborów szkolnych. Dziecko wyzuwa, iż straci na znaczeniu, narazi się na ironję współ-

kolegów, dlatego ukrywa zawartość teczek, czy chustki, głęboko pod ławką. Zauważyłem, że repetenci czują odrazę do brudnych książek, zeszytów i t. d. i chętnie je niszczą jaknajprędzej, by mieć pretekst do nieuczenia się.

W tym rozdziale zwrócimy uwagę odrębną na globalną charakterystykę repetentów, która jest ciekawa. Oto przykład: „Są niegrzeczne, nie uważają, coś rysują na godzinie lub jedzą śniadanie”. „Są niegrzeczne, są często karane”. „Niektóre oszukują panią, np. jak nie napiszą zadania, to pożyczają u innej dziewczynki i pokazują. Na godzinie są grzeczne”.

Charakterystyczny jest u dziewcząt fakt wrażliwości na typy socjalne repetentek. U chłopców ujęcia globalne, charakteryzujące drugorocznych, nie są tak częste. „A to taka beksa, ona zawsze płacze”. „Ona jest niegrzeczna, kopie koleżanki, bije się, to taka rozbójnica, ona przeżywa mnie „Dzban”.

Zbyteczne jest gromadzenie szczegółów, które ujęto w pojedynczych klasyfikacjach: wszystkie dadzą się pomieścić w takim zakresie znaczeniowym: „On jest dumny, on jest leń wstrętny”. „On jest zły, złodziej, batiar, wykreślony z dziennika”.

Okazuje się, że dzieci podają krótkie, treściwe, wprost wyczerpujące charakterystyki. Zdają sobie dobrze sprawę z przebiegu zachowań się kolegów, indukują do form lapidarnych. Wrażliwość osobników klasy na zachowanie się repetentów sprawia, że zjawisko drugoroczności, osoby repetentów są zbiorowami i indywidualnymi zagadnieniami centralnymi klasy.

W zakończeniu rozdziału podniosę zagadnienie reagowania i oświadczeń repetentów na opinie i wolne charakterystyki współkolegów. Reakcje te są protestujące, uzasadniające, motywujące, oddawane z pragnieniem samoociążenia. W wielu wypadkach brak oddziaływania stałego, zjawia się zahamywanie motoryczne, wyraz twarzy oddaje silne uczucie depresji. „To jest nieprawda, to takie kłamczuchy”. „One mię krzywdzą, one mnie nazywają Tenzwajlo”. „Oni mię bardzo wszyscy biją”. „Nie, to rozbójnik”.

Nauczyciel czasem nieświadomie roznieca w dzieciach negatywne nastawienie klasy do dziecka, jest czynnikiem odosobnienia, konfliktu, poczucia depresji, małowartościowości. Nieraz dziecko jest niezaradne, otamowane, bite w domu, dlatego sugestywne, uległe, nastawione — bez własnej reakcji czynnej — na zaczepki i napaści kolegów.

Między opiniami współkolegów a oświadczeniami repetentów istnieje sprzeczność wyraźna. Stwierdziłem, że zeznania obustronne dopełniają się. Konfrontacja wyjaśnia sporne sytuacje. Należy zaznaczyć, iż w reaktywnych oświadczeniach repetenckich jest duża chęć wyłgania się, obrony przed oceną, czy charakterystyką osoby starszej. Natomiast wypowiedzi jednostek niezaradnych, t. zw. ofiar losu, są słuszne i głębokie i dla nauczyciela winny być ewangelją wychowawczą, wiodącą do wyrównania krzywdzących upośledzeń.

Zdarzają się również sporne opinie wśród samych charakteryzujących. Zauważyłem, iż zjawiają się one na podłożu sympatii, antypatii, odosobnień, zaprzyjaźnień i t. d.

W każdej klasie znajdują się t. zw. „zdraycy stanu”, o tych opinia jest zawsze jednomyślna, np. o t. zw. „skarżypytach”. Chęć przysłużenia się nauczycielowi i zwrócenia uwagi na siebie są motywem podobnych postępowań.

SPRAWOZDANIA

JAN WŁADYSŁAW DAWID. Ostatnie myśli i wyznania. Nasza Księgarnia, 1935. Str. 209.

Nawet kiedy się już ma poza sobą dość rozległe studia filozoficzne i zajmuje się w rzeczach filozofii wręcz odmienne stanowisko od tego, jakie wyraża pośmiertna praca Dawida, — jest się nią głęboko poruszonym. Czuje się tutaj popod procesem myślowym głęboki i tajemniczy nurt tragicznego, mistycznego stawania się. Książka czyni wrażenie, jakie powstaje wobec udanego dzieła sztuki lub udanego systemu filozoficznego. Podobne wrażenie wywołują w czytelniku np. dialogi Platona. Życiowy dramat, wywołany tragiczmem śmierci bliskiej osoby, który z uczonego, pogrążonego w badaniach przyrodniczych, uczynił filozofa-mistyka, — znalazł w „Ostatnich myślach i wyznaniach” udane, filozoficzne i prawie artystyczne rozwiązanie (artystyczne już chociażby przez piękny, poryjający język o jakimś dziwnym, dramatycznym, gorącym rytmie).

Kiedy o mistykach mowa, trzeba zaczynać od woli. Prymat rozumu lub woli, wzięty za punkt wyjścia, decyduje o tem, czy ktoś jest racjonalistą czy irracjonalistą (mystykiem) w najbardziej ogólnem, a zarazem podstawowem znaczeniu tych terminów. W ten sposób wszystkie woluntarystyczne poglądy na człowieka i świat są mniej lub więcej irracjonalne i mistyczne i odwrotnie. Typowym przykładem — system Schopenhauera z wiecznie głodną, ślepą, pożerającą samą siebie wolą.

„Istotą człowieka, duchem jego, jaźnią — powiada Dawid — jest wola, jest ona człowiekiem samym. Czego człowiek chce i co czyni — tem się staje i tem jest. Uczucie, myśl — to stany powierzchnowe przez mózg przeżywane; życiem ducha, jego historją są akty woli” (str. 34).

Mistyczny woluntaryzm Dawida jest filozofją czynu, mistyczny woluntaryzm Schopenhauera — filozofją nicości, — pierwszy pragnie tworzenia życia — drugi wyzolenia się od niego. Jest to jedna para przeciwieństw w dziedzinie mistyki, druga — stanowi mistycyzm woluntarystyczny i ekstazyjno-spekulatywny takiego naprzykład Platona.

„Człowiek — mówi dalej Dawid — musi sam budować swe życie przez akty woli — to i tamto, przyszłe życie. Nic i nikt wyrzucić go w tem nie może: on musi stawać się, sam siebie stwarzać” (ibid.).

Można śmiało powiedzieć, że jakkolwiek będzie punkt wyjścia filozofującego Polaka, jeśli pozostanie on w swej filozofji Polakiem, punktem dojścia będzie zawsze filozofja czynu. Dlatego to mistyk Dawid spotyka się z realistą Cieszkowskim i z Brzozowskim, który godzi Kanta z Marxem. Zresztą w poglądzie na wolność woli jest Dawid kantystą. Wolność woli jest tylko odpowiedzialnością moralną. „Człowiek jest wolny, — to znaczy, że czuje się odpowiedzialny, pomimo iż wszystkie jego czyny są uwarunkowane” (str. 106 — 7). Według Dawida błędny, choć często spotykany, jest ten pogląd, iż główną cechą mistycyzmu jest kontemplacja, bierność, ucieczka od życia; „istotą pełnego, doskonałego życia mistycznego jest wola, czyn, działanie” (str. 135), gdyż „mistycyzm nie jest ani religją, ani filozofją, ani poezją, — jest osobistym dramatem przeżywanym” (str. 102).

W stanach mistycznych należy odróżnić elementy nieistotne i istotne. Do pierwszych należą: 1. teologiczne — wyobrażenia Boga, Chrystusa, świętych, wzięte z wierzeń religijnych, 2. gnostyczne: obrazy przedstawiające drugi świat, duchy, budowę świata, duszy i 3. pierwsiastki okultystyczne, medjumiczne: objawy jasnowidzenia, magicznego działania na odległość. Elementy istotne natomiast stanowią: 1. mocne poczucie duchowej rzeczywistości, istnienia pozacieleśnego, dusz indywidualnych, 2. stąd zatarcie się granic między „ja” i „nie-ja”, zlanie się mojej osobowości duchowej z powszechną duchowością świata, z bóstwem, absolutem i 3. pożądanie ofiary, czynu dobrego, bezinteresownego, przenikniętego miłością. W ten sposób wyróżnił Dawid w stanach mistycznych pierwsiastki stale od zmiennych, konieczne od przypadkowych; rozróżnienie to, zdaje się, kładzie kres popularno-laickim poglądom na istotę stanów, przeżywanych przez mistyków.

W stanach mistycznych człowiek osiąga swoiste mistyczne poznanie. Jakie ono jest i jaką ma wartość? Nie jest to wiedza teoretyczna, nie odkrywamy tu żadnych prawd powszechnych i koniecznych — poznać można jedynie przez doświadczenie mistyczne to, co w danym szczególnym wypadku ma robić dana jednostka. Jest to moralna wiedza oso-

bista, od subiektywizmu różna tem, że może być jednocześnie obiektywna. W poznaniu mistycznym poznający utożsamia się z rzeczą poznawaną, staje się nią.

„Całokształt mistycznego doświadczenia scharakteryzować możemy — pisze Dawid — jako doskonałe zespolenie świadomości i życia, przeżywanie albo realizowanie się świadomości, uczucia i poznania. Człowiek jest lub dąży, iżby był tem, co myśli, albo przeciwnie — myśli, poznaje to, czym i jakim jest w danej chwili jego życie. Nasuwa się tu paradoksalne napozór określenie: woli poznającej albo poznawania za pomocą woli” (str. 138).

Mystyk, to znaczy uosobienie woli poznającej, przeciwycięża zjawiskowość złudnego świata: zmysłów, intelektu, indywidualnego odosobnienia, poznaje i staje się rzeczywistością duchową, która jest kantowskim światem nounów, „rzeczą samą w sobie”. Co dla Kanta było tylko niepoznawalną możliwością, to dla mistyka jest poznawalną rzeczywistością. Lecz to poznanie i ta rzeczywistość, jako indywidualne i osobiste, są nieprzekazywalne, każdy je musi sam dla siebie zdobywać ciągle i nieustannie.

Zdawałoby się, że dla Dawida rzeczywistość mistyczna jest wyłącznie tylko stawianiem się, wielością i walką, słowem heraklityzmem mistycznym. Otóż stanowi to tylko pierwsze stadium w poznaniu mistycznym, drugim jest zespolenie się z tem, co trwałe, niezmiennie i jedno, to znaczy z Absolutem. W ten sposób Dawid wykrywa w doświadczeniu mistycznym dwa podstawowe, wywodzące się od Parmenidesa i Heraklita, poglądy na świat: statyczny i dynamiczny, które w tych dwu różnych stanach mistyczno-intuicyjnego doświadczenia mają swe źródło. W pewnej chwili rzeczywistość mistyka jest jednocześnie stawianiem się i spoczynkiem wbrew prawu sprzeczności, lecz mistyka nie dba o prawa wiedzy racjonalistycznej.

Dawid wyraża niezmiernie ciekawy i oryginalny pogląd na genezę konstrukcji metafizycznych: osiąga się je, według niego, na drodze doświadczenia mistyczno-intuicyjnego, nie zaś przez myślenie dyskursywne—wszelkie myślenie i wogóle spekulacja, dialektyka są czemś wtórnym, mianowicie sposobem, zresztą najzupełniej nieudolnym, przekazywania poznania zdobytego w doświadczeniu mistycznym.

„Czy ktoś, — pyta Dawid — kto doświadczenia tego nie ma, nie rozumie lub nie uznaje, może w konstrukcjach Platona, Hegla, Fichtego, Schellinga, widzieć coś więcej, jak igraszkę wyobraźni, „poecieję pojęć” albo arbitralne zupełnie, w powietrzu wiszące, hipotezy? Inaczej jednak zapatrywać się na nie będziemy, gdy zgodzimy się, że zadaniem tych konstrukcyj było objęcie pewnego szczególnego rodzaju doświadczenia i nadanie mu dyskursywnej i systematycznej postaci” (str. 145).

Trudno się jednak zgodzić na to w rezultacie utożsamienie genetyczne metafizyki z mistyką — pogląd Dawida staje się tu mimowoli głosem opinii szerokiej kół. Być może niektóre konstrukcje metafizyczne istotnie powstają na tej drodze, ale czy wszystkie? — to wolno zakwestjonować, — sam tylko przykład racjonalizmu kartezjańskiego już na to zakwestjonowanie pozwala. Tym mistycznym atakiem Dawida na metafizykę powinni się zająć wrośkiści, to, zdaje się, jest ich piętą Achillesową.

Jednym z najpiękniejszych wyznań Dawida jest to, które określa jego postawę wobec śmierci, posiada ono swój urok nawet dla negujących wszelką możliwość istnienia pozafizycznego.

„Człowiek, który umiera z wolą, postanawia i spełnia czyn śmierci, obejmuje dwa momenty: życie i śmierć, dwa życia, dwie strony, myślą i wolą jest już w drugim życiu, utwierdza to drugie życie. Każdy akt bohaterstwa, dobrowolnej śmierci, jest potwierdzeniem, jest faktem nieśmiertelności” (str. 42). To wyznanie jest jakgdyby stworzone na zasadę czy motto dla etyki heroizmu.

Jeszcze jednego niesposób pominąć: stosunku mistyki do religii. Dawid określa ją w ten sposób: „stany religijne i ich objawy mają się tak do religii, jej dogmatów, sakramentów, obrzędów, jak Madonna z kaplicy Sykstyńskiej do tysiąca kopii wśród wiernych, między modlitewniki wkładanych: dzieło osobistego geniuszu i wyrób fabryczny, udośćpiony dla potrzeb masy” (str. 20). Religie tylko w chwili narodzin, w osobach swoich założycieli czerpały ze źródła mistycznego poznania, potem w interesie własnym i życia broniły dostępu do niego. Najkonsekwentniejszy był tu kościół katolicki: palił wszystkich, u których życie mistyczne rozwijało się nazbyt bujnie, którzy chcieli tworzyć religie indywidualne. W ten sposób wyjął życie z sił mistycznych i sam się w rezultacie tych sił pozbawił — to właśnie, według Dawida, utworzyło kler bez powołania religijnego. Odrodzenie mistyczne jest zawsze indywidualne i możliwe tylko tam, gdzie jest odpowiedni

podkład psychiczny. To między innymi przemawia przeciwko wartości mistycznej kongresów eucharystycznych.

Filozofia mistyczna Dawida ukazuje się w porę, jej problematyka woli i czynu jest, mimo swe mistyczne pochodzenie, bliska racjonalistycznej problematyce woli tworzenia. Nowy to sprzymierzeniec przeciwko jednostronnemu klerkostwu i wszelkiej spekulatywnej gnozie.

D-r Włodzimierz Stępniewski

D-R M. GRZYWAK-KACZYŃSKA. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przedmową D-ra E. Claparède'a, prof. uniw. w Genewie. Str. 189. Nakładem Naszej Księgarni. Warszawa 1935.

Treść książki ujęta jest w cztery części: Zagadnienia i metody, gdzie znajdujemy zwięzły przegląd prac w tym kierunku u nas i zagranicą oraz wyjaśnienia odnoszące się do metody i warunków badania. Część druga, najlepiej opracowana, obejmuje materiał statystyczny, t. zw. przez autorkę *Badania wszcz.* Materiał faktyczny, zebrany w ciągu trzech lat na 1046 dzieciach płci obojga. W trzeciej części: *Badania w głąb (indywidualne)* zajmuje się autorka analizą „przyczyn powodzenia lub niepowodzenia szkolnego dzieci” (str. 93) ze strony osobowości dzieci, warunków życia w szkole i w domu. Na czwartą część: *Zakończenie* składają się ogólne wnioski i postulaty płynące z toku rozważań.

W zagadnieniu powodzeń i niepowodzeń szkolnych autorka staje „na punkcie widzenia dziecka, ażeby lepiej wniknąć w jego psychikę i wykryć te wszystkie czynniki, które wpływają dodatnio lub ujemnie na jego pracę” (str. 11). Badania odnoszą się do poszukiwania współczynnika korelacji między wiadomościami (umiejętnościami) szkolnymi (oznaczone przez autorkę przez I. S.), a inteligencją (sp. I. I.), stanem zdrowia i warunkami domowemi. Podstawową metodą były odpowiednie testy, badania lekarza szkolnego i warunków domowych przez wychowawczynię (str. 33). Największy współczynnik korelacji znajduje autorka między dwoma pierwszymi czynnikami (t. j. I. I. — I. S.). Tą drogą autorka stwierdza, że na powodzenie szkolne ucznia wpływa nie tylko inteligencja, ale i inne czynniki (str. 75), przyczem te inne czynniki działają na niekorzyść wyników szkolnych u dzieci inteligentnych, a na korzyść u dzieci mało inteligentnych. Badania indywidualne dotyczą osobowości dzieci „w całokształcie ich warunków życia w szkole i w domu” (str. 93) i mają na celu wykazanie „jakie czynniki obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i robią z dzieci zdolnych złych uczniów, a jakie czynniki, przeciwnie, podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i ze średnio inteligentnych dzieci robią dobrych uczniów” (str. 94). Do drugich zalicza autorka dzieła aktywność fizyczną, spokojny temperament, dobre warunki domowe, ambicję, łatwość wystawiania się (str. 120), do pierwszych zaś silną aktywność fizyczną i zły stan zdrowia, braki fizyczne lub psychiczne, złe warunki domowe, brak zdolności do wysiłku, przeciążenie i rozdźwięk między pracą szkolną a zajęciami pozaszkolnymi. Zaznaczają się przytem różnice między chłopcami a dziewczętami na korzyść tych drugich i między dziećmi młodszymi a starszemi na korzyść pierwszych.

W toku pracy autorka porusza cały szereg pierwszorzędných zagadnień, jak wartość oceny ze strony nauczyciela, obniżanie się sprawności szkolnej z wiekiem, promocyj i t. d. Naogół wyniki są trafne i zgodne z doświadczeniem pedagogicznym. W samej metodzie możnaby wytknąć pewne niedociągnięcia, jak np. nieustalenie roli w postępach szkolnych czynnika, zwanego przez autorkę wysiłkiem, lub niedostateczne uzasadnienie wpływu aktywności fizycznej, zbyt powierzchowne i ogólnikowe omówienie metody badań lekarskich (str. 59, 81) nie dające uzasadnienia dla podobnych wyników; również niektóre teoretyczne założenia (np. identyfikowanie inteligencji z możliwościami umysłowemi (str. 143) mogą budzić pewne wątpliwości. Ale nawet w kwestjach spornych książka nasuwa cały szereg inwencji teoretycznych, pobudza do myślenia, a już samem ujęciem w naukowe formy tak aktualnego w pedagogice problemu, jak przyczyny dobrych i złych wyników szkolnych, jest u nas poważnym krokiem naprzód.

M. O.

M. FRIEDLÄNDER. Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej.

Jest to mała broszurka zwięzła i treściwie opracowana. W pierwszym rozdziale swej pracy autor zwraca uwagę, że jakkolwiek polska reforma szkolna „podkreśla przede wszystkim rolę selekcyjną szkoły nowoczesnej”, to jednak nadal utrzymany jest w szkole system oceny wiadomości, a nie inteligencji szkolnej, co sprzeciwia się nowoczesnym poglądom.

Dalej autor analizuje pojęcie inteligencji szkolnej, t. j. rozważa poszczególne funkcje psychiczne, które się na nią składają, konstatuje niemiarodajność subiektywnych ocen owjej inteligencji szkolnej przez pedagogów, a także niestalość noty szkolnej. Ta niestalość stwarza, zdaniem autora, źródła konfliktów wewnętrznych u nauczycieli, przyczynia się do nieporozumień domowych, jest często podstawą tragicznych przeżyć młodzieży. Metoda testów, stosowana w szkole, może służyć właśnie jako narzędzie obiektywnej oceny. Autor postawił więc sobie za cel zbadanie, o ile test inteligencji stosowany w szkole może być pomocą pedagogiczną przy ocenie umysłowości ucznia w związku z oceną jej przez nauczyciela.

Dla rozwiązania tego zagadnienia autor przeprowadził badania na terenie jednej z klas gimnazjum żeńskiego żydowskiego w Krakowie. Klasa liczyła 45 uczennic i przedstawiała pewne trudności pedagogiczne.

Pomiary inteligencji przeprowadzono dwukrotnie. Po raz pierwszy testami Otisa w próbie Biegeleisena, po raz drugi stosowano testy zdolności intelektualnych Biegeleisena. Zgodność wyników badań w obydwu wypadkach okazała się duża. Spółczynnik korelacji, obliczony metodą Pearsona, okazał się 0,91, dowiódł więc wysokiej djagnostyczności użytych testów. Następnie przosno 8 nauczycieli, wykładających w tej klasie, o oszacowanie subiektywne zdolności intelektualnych swych uczennic. Szacowanie to ujawniło duży procent niezgodności w ocenach poszczególnych nauczycieli. Pomimo to, obliczając korelację pomiędzy testami Biegeleisena (TB) i testami Otisa (TO) a szacowaniem przez nauczycieli (SzN), autor znajduje tę korelację i to stosunkowo dużą. Korelacja ta ściślejsza jest pomiędzy TB i SzN niż pomiędzy TO i SzN. Spółczynnik korelacji (r) — dla TB—SzN = 0,77, podczas gdy dla TO—SzN, $r = 0,61$.

Dalej autor analizuje i interpretuje kilka wypadków wyraźnej niezgodności w ocenach zapomocą metody testów a oszacowaniem subiektywnym oraz stawia pewne wnioski, dotyczące przyczyn owjej niezgodności, dzieląc je na subiektywne, „leżące w nauczycielu” i obiektywne — „leżące poza nauczycielem”. Do subiektywnych przyczyn będzie zaliczone, między innymi, słabe zainteresowanie nauczyciela psychologią młodzieży, do obiektywnych — krótka znajomość ucznia i inne.

Pomiary inteligencji w danej klasie wykazały, że duży odsetek badanych posiada niedostateczny poziom rozwoju umysłowego, wymagany dla tego stopnia nauki. Jest to, zdaniem autora, przyczyną niezadowalającego stanu wiadomości nabywanych w szkole.

W wyniku przeprowadzonych badań autor stawia konkretne wnioski ogólne, w których wykazuje, jak wielką pomocą pedagogiczną staje się badanie inteligencji w szkole, jako uzupełniające i korygujące obiektywną ocenę, uświadamiające nauczycielowi jego własny stosunek do zagadnienia oceny ucznia, pozwalające na dokładniejsze określenie poziomu inteligencji danej grupy, przyczyniające się do indywidualizacji, rozbudzające zainteresowanie nauczycieli dla psychologii dziecka i młodzieży i t. p. Badanie testami („testowanie”, jak to autor nazywa) przez doświadczonych pedagogów, w związku z oceną inteligencji i wiadomości ucznia przez nauczycieli, może stać się ważnym instrumentem selekcji szkolnej. Z tych względów pożądanem byłoby, zdaniem autora, obowiązkujące badanie nowowstępujących do szkół powszechnych i zawodowych, badanie w wypadkach specjalnych trudności, badanie djagnostyczne i prognostyczne absolwentów szkół zawodowych. W związku z tem, wysuwa autor projekt przeszkalania nauczycieli w tym kierunku, tak, by w gronie nauczycieli istniał zawsze jeden nauczyciel „testolog”, w którego ręku skupiłyby się poczynania szkoły w tej dziedzinie.

Praca D-ra Friedländera jest jeszcze jednym apelem o wprowadzenie obowiązkowych badań psychologicznych na terenie szkół. Sprawa poruszana tak często przez psychologów szkolnych.

Czy koniecznem jest szkolenie „testologów” bez względu na to, że istnieją „psychologowie” szkolni, do których kompetencji ta właśnie dziedzina należy i którzy odbywają specjalne studia w tym kierunku — jest to zagadnienie, które podlegałoby dyskusji. J.

H. RADLIŃSKA. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa 1935.

W książce tej autorka zebrała szereg doświadczeń własnych i poczynionych z uczniami w ciągu długich lat teoretycznego oraz praktycznego rozwiązywania najbardziej istotnych zagadnień pedagogicznych. Oprócz tych prac znajdujemy tutaj artykuły zebrane z roz-

maiłych czasopism zagranicznych i polskich oraz przenośnicu wygłaszane na kongresach lub konferencjach. Materiał, na pierwszy rzut oka niejednolity, wiąże wspólne rozpatrywanie stosunku wychowawcy do środowiska społecznego. Z prac wcześniejszych, posiadających dziś już wartość historyczną, został wydrukowany (po raz pierwszy in extenso) referat H. Radlińskiej „Podstawy wychowania narodowego”, przedstawiający ideologię grupy niepodległościowej z przed dwudziestu pięciu laty, w których autorka uzasadnia konieczność oparcia pedagogiki na podstawach socjologicznych i stawia postulat powszechnego szkolnictwa. Druga część książki, zatytułowana: „Postawa wobec środowiska”, ustala punkt widzenia pedagogiki społecznej i określa pojęcie środowiska, uwzględniając nie tylko czynniki socjologiczne oraz biologiczne, ale również — duchowe. Analiza tego pojęcia prowadzi autorkę do rozróżnienia środowiska „obiektywnego”, „subiektywnego”, „bepośredniego” i „szerszego”. Z trzech postaw człowieka wobec środowiska społecznego, mianowicie: biernej, obronnej i twórczej (czynnej), autorka przyjmuje ostatnią jako najbardziej pożądaną w pedagogice socjalnej i propagując potrzebę rozszerzenia dotychczasowych, wąskich granic wychowania, zajmuje się sprawą przynależności społecznego wychowawców. Następną część książki zajmuje zagadnienie poznawania środowiska społecznego dla celów pracy wychowawczej. Tu znajdujemy niezwykle cenne uwagi, dotyczące wartości poszczególnych metod stosowanych w tej dziedzinie na terenie szkoły dokształcającej, a więc: obserwacji bezpośredniej, ankiet, statystyk, sprawozdań kierowników szkół, wywiadu i t. p., a zarazem poznajemy również wypróbowane sposoby utrwalania wyników badań. Szczególnie interesującym jest projekt reorganizacji zapisów szkolnych jako wstęp do systematycznych badań nad rozwojem i potrzebami dziecka, projekt poparty oryginalnym eksperymentem, poczynionym przez autorkę przy zapisie około 500 dzieci do I-jej kl. warszawskich szkół powszechnych w r. 1934. Również ciekawy, niezwykle aktualny materiał przynosi niniejsza książka w zestawieniu badań nad wpływem bezrobocia na dziecko. Część czwarta: „Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska” omawia potrzebę przystosowania szkoły powszechnej do rzeczywistych potrzeb wsi polskiej, skąd płynie postulat wieloklasowości szkół wiejskich, nawiązania łączności pomiędzy typani szkół w nowym ustroju szkolnictwa, walki z drugorocznością, selekcji, zorganizowanej pomocy społecznej i t. d. Obok szkół wiejskich autorka wiele uwagi poświęca sprawie reorganizacji szkolnictwa dokształcającego i tworzenia szkół rolniczych, któreby uwzględniały współczesne tendencje wsi w dziedzinie ekonomicznej, społecznej i kulturalnej. Końcowe rozdziały poruszają wciąż jeszcze niezrealizowaną należycie sprawę uniwersytetu ludowego, przykład osiedla szkolnego w Warszawie oraz wiejskiego domu ludowego (Peoples Palace) w stolicy. Książka H. Radlińskiej ze względu na wielką żywotność zagadnień, związanych z zamierzoną przebudową i rozbudową naszego szkolnictwa oraz ze względu na ściśle naukowe opracowanie całego szeregu palących spraw kształcenia zwłaszcza młodzieży warstw niezamożnych, powinna zainteresować nauczycieli szkół powszechnych, dokształcających i zawodowych.

P. R.

„Wychowanie i nauczanie” — przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Część II, opracował Kazimierz Sośnicki. Lwów — Warszawa — Poznań. Nakł. M. Arcta, Gebethnera i Wolffa, Książnicy-Atlas, Księgarni Św. Wojciecha, Naszej Księgarni. 1935. Str. 396. Cena zł. 4.20.

Pedagogie polskiej brak było dotychczas poważniejszych wydawnictw bibliograficznych, któreby umożliwiały i ułatwiały pracę pedagogowi-naukowcowi czy też praktykowi, pragnącemu dokładniej zorientować się w wydawnictwach z interesującej go dziedziny. Jedną z prób uzupełnienia tego braku jest zestawienie wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych „Książnicy-Atlas” w części I, oraz kilku innych największych firm wydawniczych w części II książki p. n. *Wychowanie i nauczanie*. Część I, opracowana przez d-ra J. Piątkę i d-ra K. Sośnickiego, wydana w r. 1932, zyskała zasłużone wzięcie, toteż przypuszczać należy, że i II część zainteresuje szerokie koła pedagogiczne. Tom ten zawiera wydawnictwa największych firm wydawniczych polskich w liczbie 219 dzieł pedagogicznych, wydanych po dzień 15 listopada 1934. Przytoczone są one na początku tomu w zestawieniu alfabetycznym oraz drugi raz działami: I. Wydawnictwa encyklopedyczne (tylko dwa: „Encyklopedia Wychowania” oraz „Świat i Życie”); II. Wydawnictwa poświęcone wychowaniu; III. Wydawnictwa poświęcone nauczaniu; IV. Organizacja i reforma szkolnictwa.

Podczas gdy ta część książki obejmuje tylko 34 strony, to część następną, zawierającą

„Zestawienie zagadnień pedagogicznych” obejmuje 350 stron. Podzielone są na działy: ogólny, psychologia ogólna, psychologia wychowawcza, wychowanie, szkolnictwo, dydaktyka i higiena, podaje ogromną ilość pozycji jako szczegółowych zagadnień z powyższych dziedzin, przytaczając w każdej pozycji odnośnie wydawnictwo, rozdział, ustęp, a często nawet stronę. Zestawienie to posiada wielką wartość dla zainteresowanego czytelnika, umożliwiając mu zorientowanie się, w których wydawnictwach może znaleźć dane, oświetlające interesujące go zagadnienie. Tak np. studiując kwestię instynktów lub pragnąc znaleźć materiał dla lekcji o instynktach przy nauce psychologii w kl. VIII gimn., znajdujemy w rozdziale „Instynkty” na str. 85 — 87 47 pozycji w różnych książkach. Na temat „Wychowanie społeczne” znajdujemy w rozdziale na str. 212 — 218 aż 117 pozycji i t. d.

Istotną wartość tych zestawień okazać się może w całej pełni dopiero przy posługiwaniu się nimi w praktyce. Wtedy też będzie można zauważyć braki w takich pracach i podzielić się swymi uwagami z autorem w myśl jego prośby, wyrażonej w przedmowie.

Przy pobieżnym przeglądaniu tomu nasuwają się przedewszystkiem refleksje co do zbyt szczegółowego ujmowania niektórych zagadnień, niepotrzebnie rozdrabnianych. Tak np. w rozdziale Państwo. Wychowanie państwa autor pod pojęciem *Etos państwowy* (czy może państwowe?) swe dzieło *Podstawy wychowania państwowego* rozdz. V, poczem następuje 12 pozycji, odnoszących się do tego zagadnienia etosu państwowego, dla których stale cytowanym jest rozdział V tej książki (str. 224—5); albo: w rozdziale *Czynności wychowawcze. Metody i środki* znajdujemy pod pojęciem *Milowanie dziecka* czytowaną książkę Kieffera *Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnym* cz. II r. IV (str. 171) poczem następują zdania, jak „Dzieci należy kochać z zupełnym oddaniem i zapomnieniem siebie”, „Dzieci należy kochać bez słabości”, „Kochać należy wszystkie dzieci” i t. d. przyciem wszędzie cytowanym jest ten sam rozdział IV książki Kieffera. Brak tu natomiast np. cytatu odnośnych partyj książki Fanciulliego „Czar dziecięctwa”. Niepotrzebne są szczegóły cytowane z książki Vaubana i Kurcewicza „Zasady i nakazy dobrego wychowania” (str. 188—9) i inne, których nie przytaczam.

Tu i ówdzie zauważyć można przeoczenia w zaszerzegowaniu niektórych zagadnień. Tak np. „Zyciowa doniosłość języka” albo „Matematyka w szkole i w domu” (str. 185) zapewne nie należą do działu „Zycie”. „Walka klas” zaś należą może raczej do działu „Społeczeństwo — Grupa” aniżeli do „Wychowania państwowego” (str. 226), taksamo „Zniesienie własności prywatnej (226) oraz „Walka klas a oświata” (230).

Rzucają się wszędzie w oczy dość liczne błędy drukarskie (np. str. 178, w. 6 zgóry, str. 200 w. 14 zdolu, str. 226 w. 10 zdolu, str. 227 w. 6 zgóry i t. d.). Odnośnie do treści zastanawia ubóstwo niektórych partyj, dowodzące malego zainteresowania naszych wielkich firm wydawniczych temi dziedzinami. Tak np. zaledwie pół strony zajmują pozycje, odnoszące się do dydaktyki przededytki filozoficznej, psychologii i metodologii (str. 364—5), ćwierć strony dydaktyka języków starożytnych (str. 352) i nowożytnych (353) i inne.

Wyżej oznaczone usterki w niczem nie obniżają wybitnej wartości bibliograficznej tej książki, niezbędnej wprost dla każdego nauczyciela, który czyta i studjuje. Pamiętać jednak należy, że poza zebranymi w tej książce wydawnictwami wielkich firm wydawniczych istnieje cały szereg, może równie wiele wydawnictw instytucyj naukowych, firm mniejszych, wydawanych własnym nakładem autorów oraz odbitek z czasopism, wydawnictw nigdzie niekatalogowanych, a ważnych i wartościowych. Byłoby niezmiernie ważnym zajęciem się także temi wydawnictwami, co nie wydaje mi się zbyt trudnym, o ile ma się do dyspozycji aparat księgarski, notujący każde wydawnictwo, dostające się do handlu księgarskiego. Próbę uwzględnienia i tych wydawnictw na małą skalę uczynił dr Stefan Frycz wydając *Cykl bibliografij dla rodziców, wychowawców, nauczycieli*. Ukazały się trzy tomiki: I. „Dzieci i młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa” (147 poz.), III. „Wychowanie ogólne i specjalne w teorii i praktyce” (272 poz.). Wszystkie: Poznań 1931 r., Drukarnia Mieszkańska.

M. Friedländer (Kraków)

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo-Bibliograficzny. Miesięcznik poświęcony akcji samokształceniowej, bibliograficznej i pomocom szkolnym. Rok II. Wrzesień, 1935. Nr. 1.

Stwierdzić należy na wstępie, że dalszy ciąg pracy poradniczej, rozpoczętej w poprzednim N-rze, nie usuwa w najmniejszej mierze ani jednego z zastrzeżeń, wypowiedzianych w numerze wrzesniowym naszego czasopisma. A zastrzeżenia te były dość poważne: nieujawnienie pełnego składu personalnego komitetu redakcyjnego, nakreślenie zbyt rozległego programu, grożące zawsze jego spłyleniem i wreszcie jako realizacja tego niebezpieczeństwa, dowolny i przypadkowy wybór dzieł beletrystycznych, omówionych w numerze czerwowym „Poradnika”.

Do wymienionych tutaj zastrzeżeń dołączyłbym ze swej strony szereg innych. Wobec faktu szerokiego rozpowszechnienia w dobie dzisiejszej prospektów rozmaitych wydawnictw o formie czasopism informacyjno-bibliograficznych, treści zaś — wybitnie propagandowej, zalecona być powinna w poważnym miesięczniku poradniczym jak największa oględność w wyborze omawianych publikacji, jak najdalej idąca wytrawność i niezależność osądu o nich. Tymczasem ton wszystkich recenzji „Poradnika” nie odbiega zupełnie od tonu reklamarskich wzmianek prospektów różnych firm wydawniczych. Niechcąc narazić się na zarzut głośności, przytoczę poniżej kilka charakterystycznych przykładów.

Oto np. początek omówienia wydawnictw „Biblioteczki młodzieży”: „Polska i świat współczesny” (Gebethner i Wolff):

„Biblioteczka młodzieży „Polska i świat współczesny” rozwija się coraz wspanialej. Biblioteczka ta spełnia wszystkie postulaty stawiane przez Ministerstwo W. R. i O. P. lekturze dla młodzieży szkolnej. Dowodem tego jest, że z trzydziestu kilku tomików do tej pory wydanych 10 zostało zatwierdzonych do lektury obowiązującej. Są to tomiki... i t. d. — wszystko oczywiście „przemile”, „aktualne”, „doskonale ujęte” i t. p. (str. 20 — 21).

Albo wzmianka o pewnej powieści: „z punktu wychowawczego polecenia godna, albowiem budzi ona zapal do życia, pełnię energii, wzmacnia siłę woli i hart ducha. Ministerstwo W. R. i O. P. poleciło ją z tych względów dla bibliotek szkolnych” (str. 26). Co wreszcie powiedzieć o komunikacie w dziale „Pomoc naukowej”, informującym o płytach gramofonowych, wypuszczonych przez pewną prywatną wytwórnę w porozumieniu z władzami szkolnymi, a zawierających szereg nagrań o zastosowaniu szkolnem? Styl tego komunikatu, nie zaopatrzonego ani jedną uwagą krytyczną, sprawia wrażenie nadesłanego ogłoszenia.

Radzi byłibyśmy, gdyby wrażenie to nie odpowiadało rzeczywistości, niechże jednak koledzy z komitetu redakcyjnego „Poradnika”, aby zatrzeć to wrażenie, zmienią radykalnie ton swego działu recenzyjnego, pamiętając o trafnym powiedzeniu: „c'est le ton qui fait la chanson”. Niech się wzorują w tym względzie na tonie dawnej „Książki” i dawnego „Poradnika dla Samouków” w jego katalogach rozumowanych. Niech zrozumieją, że właśnie poważny i rzeczowy ton tego wiekopomnego wydawnictwa budził dłań „oddźwięk w szerszych sferach społeczeństwa, czego dowodem listy czytelników, głodomorów umysłowych z różnych stron kraju i świata, nawiązujących listownie osobisty kontakt z redakcją Poradnika, nadsyłających spowiedzi swego życia i prośb o rady”. („Naucz. Poradnik samokształt.-bibliogr.” str. 8 — 9)¹⁾

A jak wyglądają katalogi rozumowane „Naucz. Poradn.” w dziale „Rozumowana bibliografja zagadnień”?

Jeżeli chodzi o wstępy do bibliografji poszczególnych zagadnień, to grzeszą one naogół pewną schematycznością, oraz brakiem żywości. To, co np. p. Stabrawa mówi o zadaniach centralnych pracowni przyrodniczych i pracy nauczyciela w związku z nowym programem przyrody martwej, nie wybiega zasadniczo poza ramy powszechnie znanych ogólników, a jest to jeszcze stosunkowo najlepszy ze wstępów w porównaniu z półstronicowym wprowadzeniem do zagadnienia drugoroczności (str. 4).

Gorzej przedstawia się sprawa ze wzmiankami „przeглядów”: bądź wpadają one w znany nam już ton zaleceń reklamarskich, jak cały „Przeгляд rozumowanej literatury, uzupełniającej naukę szkolną” (str. 20 — 21), bądź też ułożone są według bardzo skądinąd liberalnej zasady: „et haec legenda, et illa non omittenda”, uniemożliwiającej czyteln-

¹⁾ Nie rozumiem, mówiąc nawiasem, poco było obciążać szczuple rozmiary czasopisma wykazem treści tomów wydania nowego „Por. dla sam.”, kiedy można było, w porozumieniu z Kasą im. Mianowskiego, dołączyć poprostu do Nr. 1 katalog jej wydawnictw.

kowi właściwy wybór najbardziej dlań wskazanych książek. Dobrze się stało, że przynajmniej jeden z autorów, mianowicie p. Waszek, poprzestał w swych wzmiankach na krótkim podawaniu treści przytoczonych dzieł bez zaopatrywania ich w oceny: „cenne”, „wartościowe”, „bardzo przydatne”, „wprost nieodzowne” i t. p. tak, jak to czyni p. Stabrawa. I znów cisnie się pod pióro życzliwa uwaga: czy nie lepiejby było poprzestać w każdym numerze na jednym przeglądzie, ale zato starannie opracowanym, zachęcającym czytelnika do samodzielných studiów i umożliwiającym mu wybór tego, co jest naprawdę najważniejsze i „wprost nieodzowne”?

Streszczając nasze postulaty pod adresem redakcji „Naucz. Poradnika”, zaznaczyć musimy przede wszystkim, że zgadzamy się zupełnie z opinią, wypowiedzianą w poprzednim numerze „Ruchu pedagogicznego”: „wydawnictwo takie jest potrzebne i ma przed sobą warunki rozwoju, ale — musi koniecznie stanąć na wyższym poziomie”. „Jakże ten cel osiągnąć?” — zapyta się teraz ten i ów z członków Komitetu redakcyjnego „Poradnika”. Otóż, po pierwsze, zastanowić się nieco głębiej nad celowością i jasnością samego układu czasopisma w ramach jego ograniczonych możliwości; po drugie, zmienić radykalnie ton i zdobyć się na niezależność sądu („Sapere aude!”); po trzecie, wreszcie, wziąć razbrat ze wszystkim, co traci zaścianczolą szkolarką i belferstwem nieświętej pamięci konserwatywnych niemieckich czasopism pedagogicznych z ich ślepą wiarą w nieomylność wszelkich zarządzeń. I niech nie zwiodą kolegów z redakcji „Poradnika” wyrazy uznania niektórych czytelników, umieszczone w „Skrzynce zapytań i odpowiedzi”: jest to tylko zaufanie na początek, „na kredyt”, a cała rzecz polega na tem, aby nie utracić kredytu na przyszłość.

d-r Stefan Rudniański

Przegląd Socjologiczny. Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego. Tom III, zeszyt 1 — 2. Poznań 1935 r.

Trzeci tom redagowany przez profesorów F. Znanieckiego, J. St. Bystronia i J. Chałasińskiego „Przeglądu Socjologicznego” wśród wielu artykułów i recenzji zawiera trzy prace, zasługujące na szczególną uwagę. Pierwsza — to Maksa Weinreicha „Studjum o młodzieży żydowskiej”. Jest to obszernie sprawozdanie z badań socjalno-psychologicznych nad młodzieżą wschodnio-żydowską (Polska, Z. S. R. R., Rumunja, Litwa, Łotwa, Estonia, Czechosłowacja i Węgry), poczynionych przez utworzony w r. 1934, a kierowany przez autora Wydział Badań Młodzieży, sekcję Żydowskiego Instytutu Naukowego. Podkreślając odrębność społeczności grupy żydowskiej w zamieszkiwanych przez nią krajach, M. Weinreich rozpatruje problemy kultury i osobowości żydów oraz przytacza metody badania tych dwóch pojęć w odniesieniu do rasy semickiej. Praca oświetla psychikę żydowską w sposób ściśle naukowy, dotychczas u nas niepraktykowany i może przyczynić się do rozwiązania wielu trudności w tem zagadnieniu, a to dzięki metodzie pozbawionej wszelkich uprzedzeń. Drugi interesujący artykuł to Prof. F. Znanieckiego „Teorie subkultury i towarzyskości”. Znakomity socjolog polski rozpatruje spopularyzowane dotychczasowe teorie naturalnego egoizmu oraz naturalnej towarzyskości człowieka i krytykując tradycyjne punkty widzenia, poddaje obie teorie rewizji ze stanowiska współczesnej socjologii. To stanowisko prowadzi do tezy, że „wszelkie czyny społeczne zaczynają się od subiektywnego uprzedzenia, przemawiającego przeciwko przedmiotowi działania lub za nim”. Ostatnia wreszcie, zawarta w kwartalniku praca, mogąca zainteresować szerszy ogół pedagogów, to artykuł J. Szczepańskiego „Przejęcie z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży”. Został tu poddany szczegółowej analizie proces uspołeczniania dziecka w przełomowym okresie, mianowicie przy przejściu z rodziny do szkoły; jako materiał posłużyły życiorysy młodzieży śląskiej, zebrane przez Polski Instytut Socjologiczny w 1934 r. w liczbie 32, wiek młodzieży 17 — 21 lat. Autor tej pracy podaje przegląd najbardziej charakterystycznych wypowiedzi z życiorysów uczniów szkół powszechnych, zaznaczając swoje uwagi pod kątem społecznego. Udział dziecka w procesie tworzenia się grupy społecznej ze zbiorowości obcych sobie uczniów początkowej klasy J. Szczepański stara się określić jako walkę jednostki o stanowisko społeczne w tej grupie. Jednocześnie pewne nastawienia wobec szkoły (niezawsze pozytywne) dziecko przejawia od rodziny; w tej sprawie wspomniane życiorysy dostarczają najwięcej materiału, gdy samo życie w klasie jest bardzo skąpo zilustrowane. Pomimo tych luk artykuł stanowi cenny przyczynek do pracy nad nawiązaniem właściwego stosunku ucznia do szkoły.

T. R.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu R. W. w pow. Grójeckim. Porusza Pan niezwykle interesujący temat — W jakiej mierze i w jaki sposób prowadzenie kart indywidualnych uczniów na terenie klasy może przyczynić się do samokształcenia nauczyciela. Jest to zagadnienie nader ważne. Wiemy, że samokształcenia nauczyciela wprowadzone już są na teren przedszkoli, szkół porównywalnego rodzaju i średnich i przyznać trzeba, że niezawsze spotykają się z uznaniem pedagogów, którzy zresztą wysuwają zupełnie słuszne zastrzeżenia. Między innymi najważniejsze będą te, że bądź co bądź, nauczyciel, przemęczony pracą wychowawczą i dydaktyczną, przy nadmiernej liczebności klasy, nie jest w stanie wglębiać się w tajniki psychiki, a tak przy nadmiernej swego wychowanka. Inne głosy krytykują mocno projekty poszczególnych kart indywidualnych — obserwacyjnych. Na te dwa różne zastrzeżenia można odpowiedzieć jednocześnie. Być może, że dotychczasowe karty projektowane przez psychologów były pomyślane zbyt szczegółowo, bez uwagi na drogocenny czas nauczyciela, na który byłyby wyznaczane zbyt wąskie ramy, w które ma wtłoczyć swego wychowanka, zużyły ilością pytań, jakie nauczyciel miał sobie postawić, analizując osobowość ucznia. Nie braly one pod uwagę możliwości nauczyciela. Ale sam fakt użyteczności prowadzenia kart indywidualnych, choćby tylko przez wzgląd na nauczyciela, jest niezaprzeczony. Być może, projektowanie karty indywidualnej ucznia winno być uskuteczniane tylko przez osoby zainteresowane bezpośrednio, t. j. przez nauczyciela samego, który chce, może i będzie ją wytworzyć. (Głos psychologa będzie w tym wypadku tylko głosem doradczym). Fakt tworzenia karty indywidualnej przez nauczyciela pobudzi jego zainteresowanie w tym kierunku. Zainteresowanie jest bodźcem do samokształcenia. Niema samokształcenia bez zainteresowania.

W jakiej mierze prowadzenie kart indywidualnych może wpływać na samokształcenie? Jest to bardzo proste.

Nauczyciel rejestrując, analizując, porównyując swe spostrzeżenia, dotyczące poszczególnych jednostek, coraz bardziej wprawia się w wyodrębnianie zaobserwowanych zjawisk, cech psychicznych, przejawów, reakcji i t. p. Bogactwo zdobywanego drogą rejestracji materiału staje się ogromne i daje coraz to nowe tematy i zagadnienia do rozwiązania. Wypełnianie karty indywidualnej uczy ostrożności i sprawiedliwości w sądach, powoduje zastanawianie się, dążenie do obiektywizmu. Poznanie — daje klucz do metod postępowania, jest źródłem nowych odkryć i doświadczeń.

Poznanie bogatego materiału ludzkiego, z jakim nauczyciel ma do czynienia, daje podstawę do takiej pracy wychowawczej, która przynosi rezultaty. Pracy istotnie twórczej, takiej, która poza praktycznymi wartościami, przynosi wewnętrzne zadowolenie.

Jeśli chodzi o praktyczną stronę prowadzenia kart indywidualnych, jest to temat nadający się do dłuższego omówienia — nie wiem zresztą, czy potrzebne są Panu jakiegoś wskazówki w tej dziedzinie, ponieważ nie Pan o tem nie wspomina w swoim liście. Jeżeli tak — proszę mi dać znać o tem, a w następnym nr-ze „Ruchu” spełnię Pana życzenie.

J. Jasnorzewska

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

675

Czasopisma Zw. N. P.

ROCZNIKI

Wydział wydawniczy Związku N. P. posiada na składzie roczniki następujących czasopism:

- „Ruch Pedagogiczny” — z lat 1920, 1923, 1926, 1931, 1932, 1933, 1933/34, 1934/35.
- „Polskie Archiwum Psychologii” — 1926/27, 1927/28, 1930, 1931, 1932, 1933/34, 1934/35.
- „Polska Oświata Pozaszkolna” — 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934/35.
- „Przewodnik Pracy Społecznej” — 1934/35.
- „Roboty Ręczne i Rysunki” — 1927, 1928, 1929, 1930, 1932, 1933, 1933/34.
- „Rysunek i Zajęcia Praktyczne” — 1934/35.
- „Praca Szkolna” — 1929, 1933/34, 1934/35.
- „Muzyka w Szkole” — 1932/33.
- „Śpiew w Szkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Teatr w Szkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Ogniwo” — 1928, 1929, 1932, 1933, 1933/34, 1934/35.
- „Gimnazjum” — 1933/34, 1934/35.
- „Praca w Klasach Łączonych” — 1933/34, 1934/35.
- „Miesięcznik Literatury i Sztuki” — 1934/35.
- „Przedszkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Szkoła Specjalna” — 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35.
- „Szkoła Doksztalająca Zawodowa” — 1933/34, 1934/35.
- „Wychowanie Fizyczne w Szkole” — 1933/34, 1934/35.

Cena każdego rocznika — zł. 4.—

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU MOŻE NABYC ROCZNIKI WYMIENIONYCH CZASOPISM PO CENIE 4 ZŁ. ZA ROCZNIK BEZ OPŁACANIA KOSZTÓW PRZESYŁKI.

Zamówień można dokonywać blankietem nadawczym P. K. O. 435 — Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

„NASZA KSIĘGARNIA“
POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Anderson G. L. — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych	4.—
Bover P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualne dzieci i młodzieży	11.—
Dziecko wsi polskiej (praca zbiorowa pod red. M. Librachowej	7.—
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	
Kiken J. d-r — Badanie eksperymentalne nad ortografią	3.—
Kuchta J. d-r — Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna	6.50
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem	—90
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	3.80
Litwin A. i Wiącek S. — Praca domowa ucznia szkoły powszechnej	3.50
Marcinkowski I. M. — Praca indywidualna w szkołach dla najmłodszych	
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Mysłakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—
Zylberberg J. — Szkolnictwo powszechne w Austrii (austriacka szkoła podstawowa)	3.—

NAKŁADY OBCE:

Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.60
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Szczerbowski H. — Boje o Polskę Marszałka Józefa Piłsudskiego	3.—
Kor St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—