

ROK XXV

GRUDZIEŃ 1935
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 4

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 — Tolstoj jako pedagog.

J. Czarnecki — Uczniowie drugoroczní (dok.).

SPRAWOZDANIA:

Le Self-Gouvernement à l'école (M. W.).

Z. Denelówna: Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida (L. Langholz).

D-r A. A. Michael: Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwachsinnige und normale Kinder (H. W.).

A. Adler: Homoseksualizm (H. W.).

Encyklopedia Wychowania. Tom II, z. 5 — 6 (T.).

Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (H. H.).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

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.

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

Ruch Pedagogiczny

TOŁSTOJ JAKO PEDAGOG

(Z powodu 25-lecia śmierci).

Osobliwość miejsca, które zajmuje Tolstoj w dziejach pedagogiki, polega na tem, że w jego osobowości połączyli się genialny artysta oraz pedagog-praktyk z teoretykiem reformy szkolnej. W życiu i twórczości Tolstoja są wszystkie te trzy strony jego indywidualności tak ściśle wzajemnie związane, że nie jest możliwe wyłączyć Tolstoja jako pedagoga z całokształtu jego osobowości. Wszak najlepsze z jego pedagogicznych pism są artystycznymi opisami jego praktycznej działalności w szkole, i wiele jego najlepszych dzieł artystycznych było bezpośrednio spowodowanych przez tę ostatnią.

I.

W rzeczy samej pierwsza pedagogiczna działalność Tolstoja, zaczęta przez niego jesienią roku 1859, kiedy miał 31 lat, wykazuje te same cechy stylowe, co i jego pisma literackie pierwszego okresu jego rozwoju. Wtedy Tolstoj, wydawszy już swą trylogję autobiograficzną, „Sebastopol” i szereg innych powieści (miedzy niemi „Trzy śmierci”), był już uznanym pisarzem. Zaliczano go do „realistów”, i sam Tolstoj powiedział w swym „Sebastopolu”, że jedynym jego bohaterem jest prawda. Jednak zgodnie z podwójnym sensem słowa „prawda” myślał przytem Tolstoj nietylko o prawdzie teoretycznej, to jest o wiernym opisie rzeczywistości, lecz przede wszystkim o sprawiedliwości. Prawda moralna była właściwym motywem realizmu Tolstoja. Swoistość realizmu Tolstoja, przez którą się odróżniał od wszystkich innych przedstawicieli kierunku realistycznego, polegała na tem, co możnaby nazwać „metodą zdemaskowania”: realizm był dla Tolstoja narzędziem negacji, mianowicie środkiem ujawniania moralnego fałszu konwencjonalnego życia społecznego, i przytem nietylko życia społeczeństwa jemu współczesnego, lecz całej kultury wogóle. W ten sposób Tolstoj, jako realista, był nietylko genialnym naśladowcą powieściopisarzy angielskich 18-go stulecia (Goldsmith, Stern), lecz też wiernym uczniem Rousseau'a, którego wpływ na siebie sam Tolstoj, będąc już 77-letnim starcem, ocenił w następujący sposób: „Od mego 15-go roku życia Rousseau był moim nauczycielem. Rousseau i ewangelja, oto są dwa wielkie i dobroczynne wpływy, które przeżytem w ciągu swego życia. Rousseau się nie starzeje. Właśnie przed kilku dniami

wpadły mi w ręce niektóre z jego pism, i znowu przeżyłem to samo uczucie duchowego podniesienia i podziwu, które było przeżyciem mych lat młodzieńczych, kiedy po raz pierwszy czytałem Rousseau'a".

Tolstoj zupełnie podziela główny motyw Rousseau: jego potępienie kultury, jako źródła moralnego zwyrodnienia ludzkości. Wszystkie zewnętrzne wady kultury — własność, nierówność i niewolnictwo człowieka — są według Tolstoja spowodowane przez podział pracy, stanowiący podstawę kultury. Wynikiem jego jest to, że ludzie tracą swą niezależność, stają się niewolnikami pewnego zawodu i dążą do utrzymania się przy pomocy cudzej pracy. Będąc podległymi zawodowi, tracą swą bezpośredniość i całość, stają się niby ułamkami człowieka, oraz ofiarami form i narzędzi, przez nich samych stworzonych. Z tej utraty przez człowieka jego całości wypływają wszystkie wewnętrzne grzechy kultury: kierowanie się samym rozumem, stąd sztuczność i pozbawienie się osobowości, tak, że człowiek zamiast tego, żeby zostać samym sobą, dąży przedewszystkiem do tego, żeby żyć tak, jak inni. Razem z zewnętrzną wolnością człowieka zostaje więc w kulturze stracona i jego wolność wewnętrzna.

Podobnie jak u Rousseau'a, tak i u Tolstoja wypływa z jego negacji kultury pewien ideał pedagogiczny. Jest to ideał wychowania swobodnego, t. zn. wychowania, które, nie stawiając sobie żadnego określonego celu pozytywnego, zasadniczo nie chce przymuszać dziecka do czegokolwiek, co tkwi nie w samej jego naturze, lecz w kulturalnym życiu dorosłych. „Dopiero co urodzone zdrowe dziecko, twierdzi Tolstoj, zupełnie odpowiada wszystkim wymaganiom doskonałej harmonii wobec prawdy, piękna i dobra, którą nosimy w sobie... Nasz ideał leży poza nami, a nie przed nami. Wychowanie psuje ludzi, a nie udoskonala ich. Im bardziej dziecko jest zepsute, tem mniej ma być wychowane, tem bardziej potrzebuje wolności”.

Bardziej dokładna analiza mogłaby jednak stwierdzić różnicę w sposobie potępienia kultury przez Rousseau'a i Tolstoja. Rousseau jest bardziej intuicjonistą: wszystkie wady i grzechy kultury wypływają według niego z intelektualizmu. Tolstoj jest bardziej moralistą: główny grzech kultury polega na dążeniu człowieka, aby ciężar pracy przełożyć na innych. Będąc realistą, przeciwstawia Tolstoj kulturze nie hipotetyczny stan przyrody, jak to czynił Rousseau, lecz realne pracowite życie ludu wiejskiego. Dlatego jego ideał pedagogiczny nosi o wiele bardziej konkretny i realny charakter niż wymyślona, abstrakcyjna przyroda Rousseau'a. Tolstoj dobrze widzi sztuczność pojęcia przyrody Rousseau'a i dlatego idzie głębiej niż Rousseau w udowodnieniu ideału swobodnego wychowania. Nie zaspokaja się także napisaniem pedagogicznego romansu, lecz stara się wcielić w życie swe poglądy pedagogiczne. W swych dobrach, w Jasnej Polanie zakłada Tolstoj szkołę dla dzieci chłopów i staje się sam nauczycielem w tej szkole, podobnie do Eugenjusza Baumana, bohatera słynnego wówczas romansu Auerbacha „Nowe życie”. W tym romansie popularnego niemieckiego pisarza znalazł młody rosyjski hrabia ku swemu zdumieniu swą własną wyidealizowaną postać (dzieło Auerbacha zdaje się wpadło do ręki Tolstoja dopiero po założeniu przez niego jego szkoły). „Pójście w lud”, które dopiero później stało się masowem zjawiskiem w kołach inteligencji rosyjskiej, było wówczas sentymentalnym ideałem niektórych kół literackich w Niemczech. Próba Tolstoja była jednakże czemś zupełnie niesłychanem w całej pedagogice dotychczasowej. Nie można jeszcze i dzisiaj bez wzruszenia czytać „Kroniki

Szkoły Jasnopolańskiej", gdzie Tolstoj opisuje jej czyny i dni. Jest to i z punktu artystycznego jedno z najlepszych pism Tolstoja. W szkole Jasnopolańskiej nie było tego wszystkiego, co się obejmuje wyrazem „karność szkolna”: określone rozkłada lekcji, obowiązku przychodzenia w określonej porze, dzwonek, kar lub jakichkolwiek represyj za spóźnienie na lekcję lub wyjście z lekcji. Z drugiej strony nie było także i tego pedantyzmu, który charakteryzuje wiele późniejszych prób wychowania swobodnego. „Nikt z sobą nic nie przynosi — ani książek, ani zeszytów. Lekcji do domu się nie zadaje. Niedosć na tem, że nie noszą nic w rękach, nie mają nic również do noszenia w głowie. Żadnej lekcji, zrobionej wczoraj, uczeń nie musi pamiętać dzisiaj. Nie męczy go myśl o przyszłej lekcji. Ma przy sobie tylko siebie, swe wrażliwe usposobienie i pewność, że w szkole będzie dzisiaj tak samo wesoło jak wczoraj”.

Tej swobodzie uczniów towarzyszyły czasem zjawiska, zastanawiające nauczycieli. „Czasem — opowiada Tolstoj — kiedy lekcje były ciekawe i było ich dużo (bywa nieraz do siedmiu długich godzin dziennie), a dzieci się zmęczyły, albo przed świtem, kiedy w domu przygotowywano piece do łaźni, nagle na drugiej czy trzeciej lekcji popołudniowej dwóch, czy trzech chłopców wbiega do sali i pośpiesznie biorą czapki. — Cóż to? — Do domu. — A lekcje? przecież śpiewy. — A dzieci mówią: — Do domu — odpowiada jeden, wymykając się ze swą czapką. — Ale kto mówi? — Dzieci poszły. — Jakże to? — pyta zdumiony nauczyciel, który przygotował się do lekcji. — Zostań. — Ale do sali wbiega drugi chłopiec z rozgorączkowaną, zakłopotaną miną. — Czego stoisz? — woła gniewnie na zatrzymanego, który w niezdecydowaniu gniecie czapkę: — dzieci już, patrz, gdzie, już przy kuźni chyba. — Poszły? — Poszły. — I obaj wybiegają, wołając z zadrzwi — Dowiedzenia, Iwanie Iwanowiczu. — A co to za dzieci, które postanowiły iść do domu, jak to postanowiły, — Bóg wie. Kto postanowił, nie dowiedzie się w żaden sposób. Nie naradzały się, nie zmaływały, poprostu zachciało im się do domu. Dzieci idą! — i zastukały nóżki po stopniach, któryś tam zwałił się ze stopni i skacząc i wpadając w śnieg, wymijając się na wąskiej ścieżce, pobiegły dzieci z krzykiem do domu. Takie wypadki zdarzają się raz albo i dwa razy na tydzień. Nauczyciel jest dotknięty, przykro mu — nikt temu nie zaprzeczy, ale też nikt nie zaprzeczy, że wskutek jednego takiego wypadku o ile większe znaczenie zyskuje te pięć, sześć, a czasem i siedem lekcji dziennie dla każdej klasy, które wytrzymują dzieci swobodnie i chętnie każdego dnia”.

Szkoła dawała niewątpliwie dobroczynne skutki: pod względem nauczania dzieci opanowywały np. czytanie w ciągu trzech, czterech tygodni, gdy w szkołach sąsiednich traciło się na to kilka miesięcy. Oryginalny charakter uczniowskich wypracowań, bogata treść programów nauczania, zawierających przyrodznawstwo, historję, rysunki, śpiew były dla tych czasów czemś zupełnie zdumiewającym. Co się tyczy zachowania się dzieci, to dla przestępstw, tak się często zdarzających w szkołach o przymusowym porządku, nie było w szkole jasnopolańskiej wogóle miejsca. W porównaniu ze sprytnością przez Jean Jacques'a organizowaną „naturą”, która miała najzupełniej izolować Emila od złych wpływów życia kulturalnego, szkoła Jasnopolańska była jak najściślej związana z realnem życiem ludu i otaczającego ją środowiska. W ten sposób zdawała się gwarantować swym uczniom rzeczywistą wolność, nie tylko ten pozór wolności, który był udziałem Emila. Wiadomo przecież, że Emil „nic nie

robił prócz tego, co sam chciał robić", ale i nic nie chciał oprócz tego, co Jean Jacques chciał, żeby Emil robił.

Tolstoj był na tyle świadomym znaczenia swego odkrycia pedagogicznego, że przeżywał powinność, nawet wewnętrzny mus informowania szerszej publiczności o swej próbie i jej teoretycznego udowodnienia. W tym celu odbywa podróże po Niemczech, Szwajcarii i Francji, aby na miejscu zapoznać się ze stanem oświaty ludowej w krajach, które w tej dziedzinie posunęły się najdalej. Podróż ta tylko potwierdza jego pierwotną intuicję. Dochodzi do wniosku, że wychowawcze znaczenie współczesnej szkoły jest nader niewielkie. Szkoła jest oderwana od życia. Na tem polega główna jej wada. Tolstoj przekonał się o tem ostatecznie, jak mówi, w czasie podróży swej na południe Francji, gdzie miał zbadać zakłady szkolne dla ludności robotniczej.

„Ani jeden chłopiec w tych szkołach nie umiał rozwiązywać, t. j. złożyć, najprostszego zadania na dodawanie i odejmowanie. A równocześnie robili działania z liczbami oderwanymi, mnożąc przez tysiąc zrécznie i szybko. Na pytania z historii Francji odpowiadali napamięć dobrze, ale na wrywki otrzymałem odpowiedź, że Henryk IV był zamordowany przez Juljusza Cezara. To samo z geografji i historii świętej.

To samo z pisowni i z czytania. Człowiek, który chciałby sobie wytworzyć wyobrażenie o oświacie narodu według jego szkół, pomyślałby napewno, mówić Tolstoj, że naród francuski jest ciemny, brutalny, obłudny, zabobonny i niemal dziki. Ale dość wejść w stosunki, pomówić z kimś z ludu, aby się przekonać przeciwnie, że naród francuski jest prawie taki sam, za jakiego się uważa: jest pojętny, rozumny, towarzyski, wolnomysłny i doprawdy cywilizowany. Spójrzcie na robotnika miejskiego w wieku lat trzydziestu: on już napisze list bez takich błędów jak w szkole; czasem ma pojęcie zupełnie trafne o polityce, a więc i o nowszej historii i geografji... Często rysuje i stosuje w swem rzemiośle formuły matematyczne. Gdzież się tego wszystkiego nauczył? Mimowoli znalazłem na to odpowiedź w Marsylji, kiedy zacząłem się włóczyć po ulicach, szynkowniach, kabaretach, muzeach, pracowniach rzemieślniczych, przystaniach i księgarniach. Ten sam chłopiec, który mi odpowiedział, że Juljusz Cezar zamordował Henryka VI-go, znał bardzo dobrze historję „Czterech muszkietierów" i „Hrabiego Monte-Christo". W Marsylji znalazłem 28 tanich wydawnictw, od 5 do 10 centimów, ilustrowanych... Pozatem muzeum, biblioteki publiczne, teatry, kawiarnie, dwa wielkie kabarety... W każdej z tych kawiarni wystawia się sceny z komedyj, deklamuje wiersze. I oto, według powierzchownego obliczenia, piąta część ludności otrzymuje codzienną ustną naukę, tak jak uczyli się Grecy i Rzymianie w swych amfiteatrach. Czy to dobra, czy zła oświata, — to inna sprawa; ale ona jest — ta nieświadoma oświata, ileż razy silniejsza od przymusowej. Otóż ta nieświadoma szkoła, która podkopała się pod szkołę przymusową uczyniła jej treść prawie niczem".

Lud kształci się więc nie dzięki szkole lecz wbrew jej. „Wszędzie główna część kształcenia ludu zdobywa się nie w szkole, lecz w życiu. Gdzie życie jest pouczające — jak w Londynie i Paryżu i wogóle w wielkich miastach, tam lud jest oświecony; gdzie życie nie jest pouczające — jak po wsiach, lud nie jest oświecony, mimo że szkoły są zupełnie jednakowe tu jak i tam. Kierunek i ruch oświaty ludu jest zupełnie niezależny, a po większej części nawet przeciw-

stawny względem tego ducha, jakim pragnie się natchnąć szkoły ludowe. Oświata idzie własną drogą niezależnie od szkoły”.

Jeżeli zatem szkoła chce być rzeczywiście czynnikiem kształcenia, musi się stościć z życiem. Nie izolować się od życia, lecz ściśle się z życiem związać. Z ironią mówi Tolstoj o pedagogach, którzy budują na wsi szkoły według ostatniego słowa techniki pedagogicznej. Takie szkoły wyrwiają dzieci z ich środowiska codziennego. Są dalekie od życia i tracą przeto swe znaczenie jako miejsce kształcenia. Możliwość za pieniądze, które kosztuje jedna taka szkoła, wybudować kilkanaście szkół, więcej odpowiadających środowisku dziecka wiejskiego. Szkoła nie powinna przenosić chłopca wiejskiego zaledwie na kilka godzin do innego otoczenia. Jeżeli chce być dalszym ciągiem i uzupełnieniem życia, powinna dzielić życie jego otoczenia, to znaczy np. mieścić się w izbie, w polu. Życie i kształcenie stanowią jedność, i tylko konsekwencją tego poglądu było, że Tolstoj później, jak wiadomo, rozwinął swą teorię pedagogiczną w całą naukę życia.

Swoboda mieści się nie w „przyrodzie”, lecz w życiu. Wychowanie nie musi się narzucać dziecku. Jego zadanie polega jedynie na tem, żeby rozwiązać siły kształcenia, samorzutnie działające w życiu samem. Tem się różni negatywne wychowanie Tolstoja od takiegoż wychowania Rousseau'a, który chce, żeby Emila wychowywała sama „przyroda”, będąca wszak u niego zastąpioną przez „ministra przyrody” (ministre de la nature), jak Rousseau pewnego razu nazywa Jean Jacques'a. Udowadniając swój negatywny ideał wychowania, Tolstoj rozróżnia dwa pojęcia: kształcenie i wychowanie. „Wychowanie jest przymusem, niewolącem działaniem jednej osoby na drugą w celu ukształtowania takiego człowieka, który nam się wydaje dobrym; a kształcenie jest swobodnym stosunkiem ludzi, mającym jako podstawę potrzebę pozyskiwania wiadomości przez jednego, a udzielania już pozyskanych przez innego. Nauczanie jest środkiem zarówno kształcenia, jak wychowania. Różnica między kształceniem a wychowaniem polega tylko na przymusie, do którego prawo przynajmniej sobie wychowanie. Wychowanie jest kształceniem niewolącem, kształcenie jest swobodne”. „Wychowanie jest dążeniem jednego człowieka do uczynienia innego takim samym, jakim sam jest”. Jest to „doprowadzenie do zasady dążenia do moralnego despotyzmu”. Ale czy mamy prawo czynić z innych ludzi nasze podobieństwo? Czy jesteśmy lepsi od dzieci, szczęśliwsi od nich? Czy możemy powiedzieć z ręką na sercu, że nasze życie jest dobre i że mamy prawo gwałtem zmusić innych, aby byli tacy jak my, aby mieli ten sam smak, te same pojęcia moralne, aby zajmowali się temi samymi sprawami? Nie, powiada Tolstoj, „wychowanie, jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów, jest nieprodukcyjne, bezbarwne i niemożliwe. Prawo wychowania nie istnieje. Nie uznaje go, nie uznawało i nie uzna całe wychowywane młode pokolenie, zawsze i wszędzie buntujące się przeciw gwałtowi wychowania”.

Kiedy kościół przepisuje określone wychowanie, to uważa, że posiada absolutną prawdę, tajemnicę zbawienia. Kto nie jest wychowany w określony sposób, nie będzie zbawiony, i dlatego kościół ze swego punktu widzenia ma prawo wychowywać, t. j. przymusowo prowadzić ludzi do zbawienia. Tak samo państwo ma na swój sposób prawo do przymusowego wychowania ludzi. Ma na widoku własne istnienie, własne samozachowanie. Potrzebni mu są urzędnicy, sędziowie, żołnierze, i kształtuje przymusowo ludzi odpowiednio do swoich

potrzeb i celów. „Ale wy, liberalni pedagodzy, — pyta Tolstoj, — wy nie posiadający, według własnych słów waszych, absolutnej prawdy i twierdzący, że wychowujecie dzieci nie dla postronnych celów państwa, lecz dla ich własnego dobra, — jak udowodnicie to prawo wychowania? — Ja nic nie wiem i nic nie przypuszczam, a wy uznajecie i przypuszczacie nowe, dla nas nie istniejące prawo jednego człowieka do czynienia z innymi ludźmi takich, jak mu się zachce”. Pozwólcie dzieciom wiedzieć, na czym ich dobro polega. Wiedzą to niegorzej od was. Pozwólcie im przeto wychowywać się samym i iść drogą, którą sobie same obiorą. Jeśli wychowanek jest celem w sobie, wychowanie jako takie traci swój sens. Niema bowiem moralnego prawa gwałcenia innych ludzi, bądź nawet dla własnego ich dobra, a zwłaszcza niedopuszczalne jest przymuszanie dzieci przez dorosłych, którzy przecież sami są tak samo zepsuci jak i nieszczęśliwi.

Wychowanie nie daje się usprawiedliwić. Rację ma tylko kształcenie, jako swobodne, wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości, to znaczy kształcenie takie, jakie samorzutnie wywołuje samo życie. Dlatego, jeżeli szkoła chce się stać pozytywnym czynnikiem w rozwoju człowieka, musi ona wyrzec się jakiegokolwiek przymusu. Z zakładu wychowawczego musi się stać miejscem kształcenia. Nauczyciel nie może mieć żadnej władzy nad uczniami. Zadaniem szkoły jest tylko dawać dzieciom możliwość nabywania wiadomości. Uczniowie muszą mieć prawo wyboru tego, co jest ich rzeczywistą potrzebą, do czego mają prawdziwe zainteresowanie. Dopiero taka szkoła będzie ogniskiem tak wolności, jak życia.

Negując wychowanie, Tolstoj nie może uznawać i pedagogiki, jako wiedzy o wychowaniu. Czy nie sprowadza się dla niego pedagogika do teorii nauczania, którego przecież swobodne kształcenie nie wyłącza? Jednak Tolstoj zaprzecza stanowczo jakiegokolwiek metodyce naukowej. „Niema — pisze, omawiając metody nauczania czytania — ani wyłącznie złej, ani wyłącznie dobrej metody. Wada każdej metody polega na wyłącznym naśladowaniu owej metody, i najlepszą metodą jest brak jakiegokolwiek stałej metody, owszem w połączeniu ze znajomością i stosowaniem wszystkich metod, oraz z wynajdywaniem nowych sposobów nauczania w miarę trudności, zawsze od nowa objawiających się podczas nauczania. Najlepszą metodą byłaby ta, która mogłaby odpowiadać na wszystkie możliwe trudności, mogące powstać przed uczniem, ale to nie byłaby już metoda, lecz sztuka i talent”. Każdy nauczyciel musi wytworzyć sobie swą własną metodę, metodę żywą, stale zmieniającą się w zależności od konkretnego ucznia i indywidualnej sytuacji. Jedynym jego zadaniem jest bowiem „czynić myśl uczniów aktywną”, a to osiąga się tylko w ten sposób, że nauczyciel „uważa każdą trudność w rozumieniu jego słów przez ucznia nie za wadę ucznia, lecz za swą własną wadę”, i przeto „stara się rozwijać w sobie zdolność wynajdywania coraz nowych sposobów nauczania”. „Każdy nauczyciel mimowolnie dąży zawsze do przyswojenia sobie metody nauczania, która jest dla niego najwygodniejsza. Im wygodniejsza jest dla nauczyciela jego metoda, tem mniej wygodna jest ona dla jego ucznia”. Dopiero wtedy, kiedy nauczyciel zdola przezwyciężyć ową przyrodzoną skłonność do mechanizmu, staje się on naprawdę nauczycielem, którego nie może zastąpić żadna metoda ani żaden podręcznik.

Wobec nauczania więc Tolstoj broni taksamo zasady wolności, pojętej w sen-

się radykalnej negacji jakiegokolwiek przymusu. Czy udało się Tolstojowi ująć ten przedmiot swych marzeń — wolność — przy pomocy sieci negacji? Czy uczniowie szkoły Jasnopolańskiej byli naprawdę wolnymi? Najlepszą odpowiedzią na to pytanie będzie następujące, przez samego Tolstroja dokładnie opisanie zdarzenie z życia jego szkoły.

„Latem podczas przebudowy domu z gabinetu fizycznego zginęła butla lejdej-ska, a parę razy ginęły ołówki i zginęły książki w czasie, kiedy już cieśle, ani malarze nie pracowali. Zapytaliśmy chłopców. Najlepsi uczniowie, najdawniejsi nasi wychowawcy, starzy nasi przyjaciele zacerwienili się i przerazili tak, że każdy sędzia śledczy pomyślałby, że ich zmieszanie jest jawnym dowodem ich winy. Ale ja ich znałem i mogłem ręczyć za nich jak za siebie. Rozumiałem, że sama myśl o podejrzeniu głęboko i boleśnieby ich dotknęła: chłopiec, którego nazwę Teodorem, natura uzdolniona i wrażliwa, zbladł, drżał i płakał. Obiecali powiedzieć, jeżeli się dowiedzą, ale szukania winnych odmówili. Po paru dniach znalazł się złodziej — chłopiec z odległego dworu. Namówił też chłopca włościańskiego, który przyjechał z nim z tej samej wsi, i razem chowali skradzione rzeczy do kuferka. Odkrycie to wywarło dziwne uczucie u ich kolegów: jak-gdyby ulgę, nawet radość, a zarazem pogardę i litość dla złodzieja. Zaproponowaliśmy, aby sami wyznaczyli karę: jedni zażądali wychlostania złodzieja, ale koniecznie przez nich samych; inni powiadali: przyszyć mu znak z napisem „złodziej”. Kara ta, ku naszemu wstydowi, była przez nas używana dawniej, i właśnie ten sam chłopiec, który sam przed rokiem nosił napis „kłamca”, najusilniej żądał teraz tego znaku dla złodzieja. Zgodziliśmy się na znak i kiedy dziewczynka go przyszywała, wszyscy uczniowie z radością spoglądali na skazanego i wydrwiwali go. Żądali jeszcze obostrzenia kary: „przeprowadzić ich przez wieś, zostawić im znaki aż do świąt”. Skazani płakali. Wiejski chłopiec, namówiony przez koleżę, zdolny bazarz i żartowniś, wesoly i biały grubasek, ryczał wprost w niebogłosey; drugi główny przestępca, o garbatym nosie, suchych rysach, mądrej twarzy, był bladey, zęby mu szczękały, oczy dziko i nienawistnie spoglądały na cieszących się kolegów, a chwilami twarz wykrzywiła się dziwnie do płaczu. Czapka z porwanym daszkiem włożona była na tył głowy, włosy potargane, ubranie uwalane kredą. Wszystko to zdumiało mnie i innych, tak jakbyśmy to pierwszy raz widzieli. Nieżyczliwa uwaga wszystkich była skierowana na niego. I on ro boleśnie odczuwał. Kiedy, nie oglądając się za siebie, z opuszczoną głową, jakimś, jak mi się zdawało, krokiem przestępca, poszedł do domu, i dzieci pobiegły hurmem za nim, drażniąc go tak jakoś nienaturalnie i z tak dziwnym okrucieństwem, jakgdyby zły duch kierował niemi wbrew ich woli, coś mi mówiło, że to niedobrze. Ale reszta została jak była i złodziej chodził ze znakiem przez całą dobę. Od tego czasu, jak mi się zdawało, zaczął się gorzej uczyć, i nie było go już widać w zabawach, rozmowach z kolegami, poza szkołą... Pewnego razu przyszedłem do szkoły, wszyscy uczniowie z jakimś przerażeniem opowiedzieli mi, że ten chłopiec znowu ukradł. Z pokoju nauczyciela ściągnął 20 kopiejek miedziami, i złapali go, kiedy chował pieniądze pod schodami. Powiesiliśmy znowu napis, — znowu zaczęła się ta sama potworna scena. Zacząłem go upominać, jak upominają wszyscy wychowawcy; obecny przy tem chłopiec, już starszy, gaduła, począł go także upominać, powtarzając słowa, zasłyszane prawdopodobnie od ojca-stróża: „Raz ukradnie, to i drugi ukradnie”. Mówił łatwo i z rozmysłem:

„jak przywyka, od dobrego umyka”. Stało mi się przykro, odczuwałem prawie gniew na złodzieja. Spojrzałem na twarz ukaranego, jeszcze bleśdzą, cierpiącą i okrutną, przypominałem sobie, nie wiem dlaczego, więźniów, i nagle ogarnął mnie taki wstyd i wstręt, że zerwałem z niego głupi znak, kazałem mu pójść, dokąd chce, i nagle przekonałem się nie rozumowo, lecz całą swą istotą przekonałem się, że nie mam prawa dręczyć tego nieszczęśliwego dziecka i że nie mogę z niego zrobić tego, coby mi się podobało i coby się podobało prze-mądrzałemu stróżowskiemu synowi”.

Czy wypadek ten w opisie Tolstoja nie dowodzi, że dzieci w szkole jasnopolańskiej nie były swobodne? Pozwolono im samym według własnego zapatrywania ustosunkować się do odkrytego faktu, ale one ustosunkowały się do niego według cudzych zapatrywań, przypomniawszy sobie stosunek nauczycieli i ojca-stróża i naśladować to, co wiedziały, wskutek czego ograniczony bądź co bądź pewnymi względami sąd nauczyciela wypaczył się w chaotyczny sąd tłumu. Może ktoś powiedzieć, że winne tu były pozostałości nawykowe dawnej szkoły z jej karami, od których nauczyciele nie mogli się od razu uwolnić, albo przyzwyczajenia rodzinne, które dały dzieciom zły przykład. Ale na tem właśnie polega całe zagadnienie: czy dzieci mogą być wolne od wpływu dorosłych — wszystko jedno, w szkole czy w rodzinie? Błąd Tolstoja, jak wogóle wszelkiego czysto negatywnego określenia wolności, polega na zbyt ciasnym pojmowaniu przymusu: przymus jest znacznie powszechniejszy, niż wydaje się na pierwszy rzut oka. Ten zorganizowany przymus, który jest znany pod nazwą „karność” i który Tolstoj zamierzył znieść, jest częścią przymusu wogóle, objawiającego się w tysiącu obstępujących dziecko działań i wrażeń, od których nie zdoła go uwolnić nikt prócz niego samego. Usunięcie przymusu zorganizowanego wzmacnia tylko i ujawnia silniej przymus niezorganizowany, który, obstępując dziecko ze znacznie większą uporczywością, zdolny jest pozabawić je własnej woli w wyższym stopniu, niż świadomy swego zewnętrznego narzucania przymus „karność”. Sam Tolstoj nie mógł tego nie zauważyć. „Pomimo częstego powtarzania dzieciom, przyznaje się Tolstoj, że mogą wychodzić, kiedy im się podoba, wpływ nauczyciela jest tak silny, że bałem się w ostatnich czasach, aby porządek lekcyj, rozkładów i stopni nie skrępował ich niepostrzeżenie dla nich samych do tego stopnia, aby zupełnie się poddali przebiegłości naszej rozstawionej sieci porządku, aby stracili możliwość wyboru i protestu”. I dlatego właśnie Tolstoj rad był w duszy tym nieprzewidzianym wyjściom dzieci z lekcji, o czem opowiada w swej „Kronice”. Czy nie trzebaby czasem sztucznie inscenizować wolności (zgodnie z Rousseau'em), aby dzieci czuły się wolnymi? Czy nie zastępuje się i tutaj prawdziwej wolności, która przecież przedewszystkiem oznacza autonomję osobowości, subiektywnem pozuciem wolności, ba, nawet samowolą?

Tolstoj określa kształcenie jako swobodne wzajemne oddziaływanie równych sobie osobowości. Podobnie wszystkim rodzajom anarchizmu, popełniającego błąd czysto negatywnego określenia wolności, przypuszcza i Tolstoj, że wolność, której żąda, jest faktem w jednakowej mierze istniejącym w duszy każdego człowieka i tylko z zewnątrz potępionym przez nierówność socjalną. Mniema, że dopiero żąda równości ludzi, którzy będąc uwolnionemi staną się natychmiast równymi. W rzeczywistości Tolstoj już zakłada faktyczną równość wszystkich ludzi i omija ten fakt, że ludzie (małe dziecko z jednej strony, stróż

ze wspomnianego powyżej zdarzenia i sam Tolstoj, ze strony drugiej) nie są w rzeczywistości równi. „Wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości” nie daje się urzeczywistnić dlatego, że niema osobowości, które byłyby faktycznie, a nie tylko prawnie równymi. Nic dziwnego więc, że Tolstoj wkrótce sam poczuł niesłuszność swego negatywnego pojmowania wolności, przeżył złą dialektykę, w tem pojmowaniu zawartą. Samorozkładanie negatywnej wolności stało się jednym z najsilniejszych przeżyć osobistego doświadczenia Tolstoja. „Spodziewałem się, pisze Tolstoj dwadzieścia lat później w swej „Spowiedzi”, że zdołam obejść tę zasadniczą trudność wychowania tem, że pozostawię samym chłopcom wiejskim wybór tego, czego mają się uczyć. Teraz sam się śmieję nad tem, kiedy wspominam, jak się kręciłem i to tylko dlatego, żeby uczynić zadość mej żądzy nauczania, chociaż w głębi duszy doskonale wiedziałem, że nie mogłem uczyć tego, czego naprawdę trzeba, bo sam nie wiedziałem czego trzeba... Dlatego, że nie miałem jasności, tyle męczyłem się... Także mętną zdawała mi się moja działalność w szkole, tyle wstrętu odczuwałem widząc jak nieszczerze wykrzywiam się w swem czasopiśmie, chcąc za każdą cenę wszystkich uczyć i skrywając przytem, że sam nie wiem czego mam uczyć, — że na serjo zachorowałem bardziej psychicznie niż fizycznie, rzuciłem wszystko i pojechałem na step, ku Baszkirom — oddychać świeżem powietrzem, pić kumys i żyć życiem zwierzęcem”.

II.

Czy wynika z tego, że ideał swobodnego wychowania, który Tolstoj wskrzesił z bezprzykładną konsekwencją w 60-tych latach ubiegłego stulecia, jest w istocie swej bezowocnym? Życiowe doświadczenie samego Tolstoja stanowczo zaprzecza temu. Po 10 latach, już po napisaniu „Wojny i Pokoju”, Tolstoj znowu wraca do działalności pedagogicznej. Podczas swego drugiego okresu pedagogicznego Tolstoj wciąż trwa przy swem dawnem teoretycznym stanowisku. „Jedynym kryterjum pedagogiki—pisze—jest wolność, jedyną metodą jest doświadczenie. I po piętnastu latach nie miałem powodów ani na włos zmienić ten mój pogląd”. „Nikt oczywiście spierać się nie będzie, że najlepszy stosunek między nauczycielem i uczniami, to stosunek naturalności, i że przeciwieństwem wobec przyrody jest przymus. Jeżeli to jest prawda, to probierz wszystkich metod polega na mniejszej czy większej przyrodzoności stosunków i zatem w mniejszem czy większem używaniu przymusu podczas nauczania”.

Jednak ta sama zasada nabywa tym razem już nowego znaczenia. Podczas pierwszego okresu Tolstoj był niby oślepiiony nową, przezeń odkrytą prawdą. Wtedy miała ta prawda dla niego znaczenie zasady bojowej i dlatego pojmował wolność czysto negatywnie i bezwzględnie. Takie pojmowanie zasady wolności nadawało się z jednej strony jaknajlepiej do ogólnego udowodnienia nowej teorii wychowania, a z drugiej strony dla konsekwentnego zastosowania w praktyce. Jednak dla konkretnej pedagogiki nie zostało przy takim pojmowaniu miejsca: pogląd ów zaprzeczał przecież wszystkim metodom i uznawał tylko te metody, które, będąc za każdym razem na nowo odkrywane przez nauczyciela i mogąc być przezeń zastosowane tylko w indywidualnej sytuacji pewnego niepowtarzającego się momentu, nie stanowią już metod w ścisłym sensie tego słowa. Jeśli w artykułach czasopisma „Jasnaja Polana” znajdują się nawet pewne konkretne wnioski z powszechnej zasady, to Tolstoj podaje je jednak zaw-

sze w postaci prostego opisu tych prób, powodzeń i niepowodzeń, w które tak obfitowała „Kronika Szkoły Jasnopolańskiej”. Podczas swego drugiego okresu Tolstoj chce już wszakże przekroczyć granice tej tylko „przeżytej” pedagogiki. Chce podnieść wyniki swego osobistego doświadczenia pedagogicznego do teorii i przeto do pewnego rodzaju metody. Przez to, że zasada wolności nabywa w ten sposób znaczenia pozytywnego, traci oczywiście na swej bezwzględności. Z absolutnego i gotowego faktu wychowania, który może tylko bądź całkowicie, od razu zaistnieć albo też zupełnie chybić, staje się wolność, niewidocznie dla samego Tolstoja, procesem, który zachowując swą bezwzględną ważność, może być w empirycznym postępie wychowania urzeczywistniony zawsze tylko częściowo i względnie.

„Dawniej mi zarzucano i wiem, że i teraz będzie mi jeszcze zarzucane: w jaki sposób może być ustalona granica wolności dopuszczalnej w szkole? Na to odpowiem; granica tej wolności określa się sama przez siebie, zależy od nauczyciela, od jego wiadomości i jego zdolności. Wolność nie może być zgóry przepisana. Wolność nie jest właściwie prawidłem, lecz jest tylko probierzem przy porównywaniu między sobą szkół i metod nauczania. Szkoła, w której mniej używa się przymusu, jest lepsza... Sposób nauczania, zakładający większą srogość, jest gorszy”. Tolstoj nie zaspokaja się obecnie już tem, że zgóry neguje całą tradycję pedagogiczną i jakkolwiek pedagogikę teoretyczną, lecz podaje konkretną krytykę współczesnej mu nauki wychowania, a bogate owoce tej krytyki przyjmują samorzutnie formę pozytywnych zasad nowej pedagogiki. W siedemdziesiątych latach ubiegłego stulecia Tolstoj jawnie wyraził to, co dopiero w początku następnego stulecia stało się wspólnym dorobkiem nowej pedagogiki.

Wspomnijmy, czem była pedagogika tych czasów. Był to triumf i prawie całkowite jedynowładztwo herbartyzmu, a w szkole ludowej pestalozzizmu w postaci, kanonizowanej przez Diesterwega. Zasada nauczania elementarnego w tej pedantycznej formie, która była jej przydana jeszcze w Iwerdonie przez Schimida, panowała bezwzględnie. Tak samo i w Rosji nowa metoda zwyciężyła prawie zupełnie w osobach znanych autorów podręczników, Bunakowa i Jewtuszewskiego. Wychodzenie z elementów, pedantyczne ilustrowanie owych prostych elementów przy pomocy przedmiotów, znajdujących się w najbliższym otoczeniu, przejście od jednego elementu do następnego dopiero po zupełnym wyczerpaniu elementu poprzedniego, co uważane było za rzekomo konieczną przesłankę jakiegokolwiek trwałego postępu w nauczaniu, — oto były metodyczne zasady, na których się opierały wszystkie nowe metody tych czasów, „metoda pogładowa”, „metoda dźwiękowa”, „interpretacyjna metoda czytania” i t. d. „Nauczycielowi — powiada Tolstoj — wydaje się łatwą rzeczą najprostszą i najogólniejszą, a uczniowi wydaje się łatwą rzeczą złożoną i żywą. Wszystkie podręczniki nauk przyrodniczych zaczynają od praw ogólnych, podręczniki języka — od definicji, historii — od podziału na okresy, nawet geometryja — od definicji przestrzeni i punktu matematycznego. Prawie każdy nauczyciel, kierując się tą samą drogą myślenia, zadaje jako pierwsze wypracowanie określenie stołu lub ławki i nie daje się przekonać, że, aby określić stół albo ławkę, trzeba stać na wysokim stopniu rozwoju myślenia filozoficzno-dialektycznego, i że ten sam uczeń, który płacze nad wypracowaniem o ławce, pięknie opisze uczucie miłości lub złości, spotkanie Józefa z braćmi lub bójką z kolegą”.

Nauczaniu elementarnemu, które systematycznie buduje złożoną rzeczywistość życiową z prostych elementów abstrakcyjnych, przeciwstawia Tolstoj ideę początkowego nauczania, mającego za swój punkt wyjścia złożoną, „globalną” rzeczywistość, otaczającą dziecko, i dopiero powoli przychodzącego do prostych elementów, z których ona się składa. Definicje, prawidła, objaśnienia o charakterze teoretycznym mają być podane dziecku dopiero wtedy, kiedy dziecko już posiada pewien materiał doświadczeń, zebranych przez nie przy pomocy samodzielnego spostrzegania rzeczywistości. Zadaniem ich jest tylko objaśnić dziecku jego doświadczenie, odpowiadając na te pytania, które sobie samodzielnie z powodu swego doświadczenia postawiło. Prawdziwa poglądowość, mówi Tolstoj, uprzedzając krytykę herbartowskiego pojęcia poglądowości przez Natorpa, nie jest to bierna poglądowość ilustracyjna, poglądowość guzików przy nauczaniu arytmetyki albo rysunków przy nauce czytania, lecz samodzielność rozumu, który sam postawiwszy sobie problem, stara się go samodzielnie rozstrzygnąć. Konkretnie jest nie to, co się narzuca zewnętrznym zmysłom dziecka, lecz to, co jest ciasno związane z jego aktywnością życiową, co dziecko może bezpośrednio zastosować, przekształcić w czyn. J. Dewey, który wybudował na tej zasadzie całą swoją dydaktykę, rozwija tylko, sam tego nie wiedząc, myśl Tolstoja, chociaż Tolstoj nie zdołał jej udowodnić przez dokładnie rozwiniętą pragmatyczną teorię poznania. Ponadto Tolstoj wypowiedział w swej krytyce pedagogiki niemieckiej jeszcze jedną ideę współczesnej pedagogiki, mianowicie ideę „globalnego”, czyli łącznego nauczania i wypowiedział ją z niewątpliwą jasnością: początkowe nauczanie, prawi Tolstoj, ma wychodzić z samego życia, życie zaś nie zna podziału na pojedyncze przedmioty nauczania, tworząc całkowity i jednolity kompleks zjawisk.

Gdyby Tolstoj ograniczył się tylko do krytyki współczesnej mu teorii pedagogicznej, to wyrażone przezeń przytem pozytywne myśli pozostałyby tylko ciekawą antycypacją niektórych zasadniczych poglądów pedagogiki dwudziestego stulecia. Jednak Tolstoj nadał im nowe genialne ucieleśnienie, tym razem artystyczne — w swych słynnych „Czterech czytankach”. Owe dzieło Tolstoja, które kosztowało go wiele lat (1868 — 1872) wyteżonej pracy, dla którego, jak sam pisze „trzeba było przestudjować grecką, indyjską, arabską literaturę, nauki przyrodnicze, astronomję, fizykę i które oprócz tego wymagało straszliwej pracy nad językiem”, stanowi swoiste zjawisko w całej literaturze światowej. W pierwszym wydaniu, które wyszło w czterech zeszytach p. t. „Abecadło hr. L. N. Tolstoja”, zawierało w sobie rosyjski i cerkiewno-słowiański elementarz, arytmetykę (w każdej z czterech części), metodyczne wytyczne dla każdej części i „ogólne przepisy dla nauczyciela”. Główną jego treść stanowiły jednak cztery czytanki, które zostały potem rozpowszechnione w wielu milionach egzemplarzy, będąc przetłumaczone na kilkanaście europejskich i azjatyckich języków. Swe pedagogiczne i artystyczne znaczenie zachowały i po dziś dzień. W tych „Czterech czytankach” wielki pisarz podał całą encyklopedję początkowego nauczania, doskonałą nie tylko pod względem artystycznej swej formy. Każda z czterech książek zawiera bajki, baśnie, powiastki o treści historycznej i przyrodniczej, wypisy z poezji ludowej; w pierwszym wydaniu były też załączone opowiadania z bibliji i ewangelji, oraz kilka legend o świętych. Baśnie są wzięte w większej części z Ezopa i ze źródeł indyjskich albo napisane przez samego Tolstoja. Opowiadania i powiastki są napisane taksamo prze-

ważnie przez samego pisarza, tylko niektóre są opracowaniami z Victora Hugo, Hebela i innych autorów, opowiadania historyczne zaś są wzięte przeważnie z Herodota i Plutarcha. Jako bajek Tolstoj użył po większej części ludowych bajek rosyjskich, wziął też kilkanaście bajek arabskich i indyjskich. Z bajek ludowych Tolstoj załączył do swych czytanek tylko jedną, mianowicie bajkę Andersena o nowem ubraniu króla. Wśród wielu mniejszych powiastek w czytankach pojawiły się poraz pierwszy takie perły pióra Tolstoja, jak „Bóg prawdę widzi” i „Jeniec kaukaski”.

Jakakolwiek moralizująca tendencja zostaje zupełnie obcą wszystkim tym opowiadaniom i powiastkom, stanowiącym wzór plastycznej zwięzłości stylu. Są wśród nich takie, które zawierają w sobie kilka skąpych w słowa zdań. Epicki duch, duch „Wojny i Pokoju” przenika ową wzniosłą sztukę. W świecie istnieje najwyższe, nieodmienne i niechybne prawo, któremu wszystko jest podporządkowane, i prawo to jest prawem dobra, — oto światopogląd owego dzieła Tolstoja. Taksamo jak i jego ulubiony bohater z „Wojny i Pokoju”, ów prosty i „okrągły” w swej ludowej mądrości Platon Karawajew, umie i autor „Czytanych czytanek” widzieć wszędzie „dobrokształt” (blagoobrazje) życia. Moralny ład ów jest istotą życia i od samych ludzi zależy zobaczyć go i wydobyć z głębi życia na powierzchnię. Oto przykład malutkiej powiastki, znajdującej się zaraz na początku czytanki, w której Tolstoj wyraził ten swój światopogląd: „We wsi umarł chłopczyk; jego matka płakała u łóżka, a na ulicy słychać było jak śpiewano pieśni. Las po drzewie nie płacze”.

Na specjalną uwagę zasługują w czytankach Tolstoja opowiadania o treści przyrodniczej. Swoisty charakter ich polega na tem, że wszystko, co Tolstoj chce powiedzieć czytelnikom z zasadniczych pojęć fizyki, chemii, zoologii, botaniki, jest podane wyłącznie na przykładach doświadczeń codziennego życia wiejskiego. Uogólnienia mają samorzutnie powstać w duszy młodego czytelnika. Samo opisanie, jako takie, ogranicza się wyłącznie do poszczególnych zjawisk, mogących być przez każdego spostrzeżaniami. Podstawę tych opowiadań często stanowi prawdziwe zdarzenie z życia autora (np. „Złe powietrze”). Czytelnik nigdy nie musi przyjmować coś na wiarę. „Większa część należących do tego działu opowiadań, pisze Tolstoj, ma przedewszystkiem za cel wywołać u uczniów samodzielne pytania z różnych dziedzin wiedzy”, przy czem „odpowiedzi na te pytania zależą od wiadomości i umiejętności nauczyciela”. „Z dziedziny przyrody wybrałem nie to, co zwróciło moją uwagę w książkach, lub to, co przypadkowo wiem, nawet nie to, co uważam za warte poznania, lecz to, co jest jasne i piękne; i jeżeli coś wydało mi się być wystarczająco jasnym i pięknym, starałem się wyrazić to w sposób właściwy”. „Wszystko musiało być pięknym, zwięzłym, prostym i przedewszystkiem jasnym”, — oto była reguła postawiona sobie przez autora. Dla osiągnięcia tego „trzeba było ogromnej pracy nad językiem”. Tolstoj mówi, że „wszystko przerabiał po dziesięć razy”. „Opowiedzieć, czem była dla mnie ta długoletnia praca nad abecadłem, jest bardzo ciężko”, — pisze Tolstoj w liście do przyjaciela podczas drukowania pierwszego wydania.

Jak daleko odszedł Tolstoj w tem swoim genialnym dziele od tego ideału czysto negatywnej wolności, którego jeszcze przed dziesięciu laty z taką zapalczywą konsekwencją bronił w swem czasopiśmie pedagogicznym! Wówczas pisał on w swym znanym artykule „Czy chłopskie dzieci mają się od nas uczyć pisania,

czy my od nich?" Co następuje: „Uczyć dziecko i wychowywać je jest niemożliwe i bezmyślne i to z tej prostej zasady, że dziecko stoi bliżej niż ja, bliżej niż każdy dorosły owego ideału prawdy, piękna i dobra, do którego chciałbym je w swej pysze doprowadzić... Dziecko potrzebuje odemnie tylko materiału, żeby samo przez się harmonijnie i wszechstronnie się nim napęlić. Kiedy pozostawiłem chłopcu zupełną wolność i przestałem go uczyć, napisał taką wspaniałą powiastkę, której niema podobnej w całej literaturze rosyjskiej. Dlatego jestem głęboko przekonany, że nie można uczyć dzieci, zwłaszcza dzieci chłopskie, pisania wypracowań, zwłaszcza wypracowań o charakterze artystycznym. Wszystko, co możemy uczynić, to tylko pokazać im, jak mają przystąpić do pracy. Prace piśmienne dzieci są zawsze prawdziwsze, piękniejsze i moralniejsze od takich samych prac dorosłych”. — To było przed dziesięcią laty. Teraz jednak Tolstoj kilka razy przerabia i nawet skraca do połowy, chcąc je umieścić w swej czytance, to przez jego ucznia Wasię Morozowa napisane opowiadanie „Życie żołnierki”, które go wtedy tak zachwyciło i które było właśnie powodem do napisania przez niego przytoczonego powyżej artykułu. Czy oznacza to, że Tolstoj za czasów „Czterech czytanek” wyrzekł się podstawowej zasady swego pierwszego okresu pedagogicznego? Dla takiego twierdzenia nie mamy dowodów. Czytanki Tolstoja są całkowicie przeniknięte zasadą wolności: wielki pisarz zdołał tutaj swem natchnieniem artystycznym przezwyciężyć jakąkolwiek tendencję, jakąkolwiek dokuczliwą natarczywość ze strony autora i jakiegokolwiek narzucanie z zewnątrz tych czy owych poglądów. W czytance niemożna zatem znaleźć ani cienia „pedagogiczności”. Aby osiągnąć ten cudowny rezultat, Tolstoj niewątpliwie musiał długo i uporczywie „uczyć się u chłopskich dzieci”. Jednakże czytanki Tolstoja też ze swej strony uczą: uczą swego czytelnika przez swój styl szlachetnej monumentalności, przez swój epicki stosunek do świata, nawet już przez swój porządek rozmieszczania treści. Pewien przymus niewątpliwie kryje się w czytankach, przymus, który nie narzuca się z zewnątrz, lecz wabi czytelnika piękną pogodą swej artystyczności. Jest to przymus na usługach wolności, przymus praw artystycznych, pobudzający do twórczości. Ale przecież jest to przymus. Jak artysta Tolstoj przezwyciężył swą własną ideę czysto negatywnej wolności. Stawszy się momentem szerszej całości, całości arcydzieła artystycznego, wolność straciła swą bezwzględną negatywność i przeto stała się pierwiastkiem płodoczynnym. Zamiast bezwzględnego przeciwstawiania się przymusowi, bez którego trudno wyobrazić sobie wielkie dzieło artystyczne, zdołała połączyć się z przymusem, wchłonąć jego w siebie, jako moment jej podporządkowany, i napęlić się w ten sposób treścią pozytywną.

III.

Że „nauka życia” Tolstoja, stanowiąca w ostatnim okresie jego działalności główny przedmiot jego zainteresowań i dążeń, była w istocie swym niczem innym, jak konsekwentnym rozwinięciem pedagogicznych poglądów jego pierwszego okresu, — nie wymaga to chyba specjalnego dowodzenia. Konsekwentna negacja kultury, głoszenie prostoty życia, teoria niesprzeciwiania się złu, — wszystko to znajdowało się w zarodku już w tem negatywnem pojęciu wolności, które stanowiło optymistyczne podłoże pierwszego pedagogicznego okresu Tolstoja (1859 — 1862). Późniejsza nauka życia Tolstoja jest wnioskiem z tego

negatywnego pojmowania wolności. Jeżeli podczas swego drugiego okresu pedagogicznego (1871 — 1875), który był jednocześnie szczytem jego twórczości artystycznej, Tołstoj przezwyciężył negatywność własnego pojmowania wolności i uczynił je przeto żywnym dla pozytywnej teorii nauczania, to trzeci okres w rozwoju Tołstoja, którego początek przypada na lata osiemdziesiąte, oznacza przeciwnie — stanowcze zwycięstwo negatywnego żywiołu jego myślenia. W ciągu tego ostatniego okresu swego życia, stojącego całkowicie pod znakiem jego etycznej teorii negatywnego dobra, realizującego się przez niesprzeciwianie się złu, Tołstoj nie wracał już do działalności pedagogicznej. Stawszy się nauczycielem życia, wodzem licznej sekty zwolenników, Tołstoj przestał być pedagogiem. Jego nauka życia, wyrósłszy z jego teorii pedagogicznej, rozbiła ją od wewnątrz. Te pisma Tołstoja, które zwykle zaliczano do tak zwanego „trzeciego okresu pedagogicznego”, są prawie wyłącznie listami do adeptów, listami, w których Tołstoj wyraża się swych pierwotnych poglądów pedagogicznych. Tołstoj tym razem szczerze oświadcza: „Rozdział między pojęciami wychowania i wykształcenia, wprowadzony przezemnie w mych pedagogicznych artykułach tych czasów, jest sztuczny. Wychowanie i kształcenie są wzajemnie nierozzerwalne. Nie można wychowywać, nie podając wiadomości; a każde poznanie, a zatem kształcenie, oddziałują wychowawczo”. W innym liście Tołstoj pisze: „Dzieci znajdują się zawsze — i młodsze tembardziej — w stanie, nazywanym przez lekarzy pierwszym stopniem hipnozy. Tylko dzięki temu stanowi można dzieci uczyć i wychowywać. Ta ich podatność do hipnozy czyni je zupełnie zależnymi od przymusu dorosłych, i dlatego jest konieczne zwrócić jaknajwiększą uwagę na to, co i jak my im sugerujemy. Ludzie są zawsze więc nauczani i wychowywani przy pomocy sugestji i to w sposób podwójny: świadomie i nieświadomie... Świadomą sugestją jest nauczanie, kształcenie, nieświadomą — przykład, wychowanie w węższym znaczeniu słowa, czyli, jakbym chciał je nazwać, oświata”.

Owszem, twierdzi Tołstoj jeszcze wciąż, że „wolność jest koniecznym warunkiem każdego kształcenia tak dla ucznia jak i dla nauczyciela”, i że „jakikolwiek pogróżki karami i wabienia nagrodami (czy też związanymi z wykształceniem przywilejami), przymuszające do nabycia pewnych wiadomości, nie tylko nie dopomagają do prawdziwego kształcenia, lecz mu jak najbardziej przeszkadzają”. Jednak, o ile Tołstoj obecnie przypuszcza, że dzieci znajdują się w stanie hipnozy i zatem nie mogą samodzielnie wybierać dóbr kształcenia, o tyle nie wątpi już o prawie dorosłych do kształcenia i wychowywania dzieci. Owa absolutna podstawa, której Tołstoj daremnie szukał podczas swego pierwszego okresu i której brak właśnie spowodował zaprzeczenie przez niego rzekomemu prawu dorosłych przedłużać się duchowo w swych dzieciach, — Tołstoj ją teraz odkrył. Przynajmniej tak mu się zdawało. Nauka niesprzeciwiania się złu i cała oparta na niej etyka negatywnego dobra, która jest według teraźniejszego zdania Tołstoja „centralnem praktycznem prawem życia”, oraz „jedyną prawdziwą religiją”, — oto jest też „ostatnia i wystarczająca podstawa całego wychowania”: „dlatego jest dobre i ma być rozwijane w dzieciach wszystko to, co wiedzie do zgody, podczas gdy wszystko, co wiedzie do przeciwnego, musi być bezwzględnie potępiane”.

Kierując się znalezionym probierzem życia, Tołstoj ustala trzy główne przedmioty kształcenia — religię z filozofją, przyrodę i matematykę, oraz „trzy

główne sposoby udzielania tych wiadomości" — języki, sztukę plastyczną i muzykę ze śpiewem, dopełniając owe sześć głównych przedmiotów nauczania robotami ręcznymi, jako przedmiotem siódmym. Najważniejszym ze wszystkich przedmiotów jest jednak według teraźniejszego zdania Tolstoja „nauka o tem, co dla człowieka jest najpotrzebniejsze”, mianowicie moralna filozofja, która stanowi jednocześnie jedynie prawdziwą religję. Tolstoj nie odczuwa obecnie już żadnych wątpliwości: „Wystarcza — mówi — żeby ludzie pomyśleli na serjo nad zagadnieniami życia, — i ta sama jedyna religijna oraz moralna prawda objawi się im, jako stanowiąca istotę wszystkich nauk, poczynając od Kryszny, Buddy, Konfucjusza, aż do Chrystusa i nowszych myślicieli religijnych”. Aby dowieść owej istotnej jedności wszystkich religij i moralnych teoryj, Tolstoj opracowuje swój znany „Kraąg Czytania”, do którego wybiera z pism wszystkich „najlepszych myślicieli ludzkości” to, co według jego zdania wyraża w sposób najlepszy jedną i tę samą, absolutną i niezmienną prawdę.

Niezmierne charakterystyczne jest to przekształcenie pierwotnej negacji kultury w abstrakcyjny synkretyzm filozoficzny, w który wpada Tolstoj w końcu życia. Przed czterdziestu laty Tolstoj śmiało przyznawał się, że nie zna absolutnej prawdy. Ta wiedza swej niewiedzy przemienia się teraz w pewność posiadania niechybnej i niezachwianej podstawy świata, dostępnej rozumowi każdego, kto chce ją poznać. Wobec tej absolutnej i prostej w swej oczywistości prawdy zacierają się wszystkie różnice, wszystkie odcienie myśli ludzkiej. Dlaczego nie można narzucić prawdy tej wszystkim ludziom? Wystarcza ją jasno wypowiedzieć i obudzić ludzi ze stanu hipnozy, w którym się znajdują. Tolstoj nie zatrzymuje się przed tem, żeby narzucać odkrytą przezeń prawdę nawet „najlepszym nauczycielom ludzkości”: przecież gwałtownie wyrывa z żywej tkaniny ich myśli to, co zdaje się mu być jedynym prawdziwym sensem ich nauk. Abstrakcyjna powszechność, w którą wpada „Kraąg czytania”, oznacza nie przewyżczenie negacji, lecz raczej jej dogmatyczne zeszytywnienie. Z zasady żywej i bojowej negacja staje się sumą abstrakcyjnych nakazów, gotową, raz na zawsze znaną i wypowiedzianą prawdą, jednakowo znajdującą się we wszystkich naukach filozoficznych i religijnych. Wystarcza ją tylko „zrozumieć”, aby zło zostało ze świata raz na zawsze usunięte. Negacja traci w tym abstrakcyjnym synkretyzmie swą pierwotną ruchliwość, swój dynamizm i przez to przestaje też być żyzną zasadą pedagogiczną. „Kraąg czytania” nie jest przewyżczeniem negacji, lecz jej samorozkładem. Przewyciężywszy negację jako artysta w swych „Czterech czytankach”, Tolstoj w mierze tem większej uległ jej jako moralista, stawszy się w „Kregu czytania” ofiarą abstrakcyjnej powszechności, w którą się negacja ostatecznie zdegenerowała. Jeżeli „Cztery czytanki” stanowią szczyt pedagogicznej twórczości Tolstoja, to „Kraąg czytania” oznacza jej niewątpliwy schyłek.

Bardzo pouczający jest los Tolstoja, jako pedagoga. W sposób jaskrawy i swoisty wyraża Tolstoj tak prawdę jak fałsz ideału wychowania swobodnego. Tak przed nim jak i po nim miał ten ideał swych zwolenników. Berthold Otto, Szacki, Montessori i tyłu innych zawdzięczają właśnie temu ideałowi swe najlepsze sukcesy. Wszyscy oni doświadczyli jego braki i w większej czy w mniejszej mierze, w zależności od swojej zdolności przewyżczenia tego ideału, musieli przeżyć i jego klęskę. Nikt z nich jednak nie przeżył problematyki tego

ideалу z taką siłą i głębią jak Tolstoj. Nikt nie zdołał go sformułować z taką konsekwencją, przezwyciężyć z taką genialnością, żeby potem z taką stanowczością wyczerpać go aż do końca, nie bojąc się nawet paść jego ofiarą. Ten fakt, że dzisiaj tak dobrze rozumiemy braki tego ideału, nie może umniejszyć jego wiekiustego znaczenia. W swej krytycznej sile bowiem ideał wychowania swobodnego zostaje niewiedzącym: dzięki niemu odnawiała i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Ten ideał należy przeżyć i przejść. Pedagog, który nigdy nie ulegał czarowi tego ideału, który, nie przemyślawszy go do końca, zgóry przemądrzale zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem. Po Tolstoju nie można już bronić wychowania przymusowego w zwykłym znaczeniu tego słowa: raz na zawsze ukazał złudę przymusu, oderwanego od wolności.

Sergiusz Hessen

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

(Dokończenie)

VIII. SZKOŁY WIEJSKIE I PRYWATNA MIEJSKA RUSKA.

Materiał, zebrany w ośrodkach wiejskich, jest dość obfity, by mógł służyć do celów porównawczych; w ujęciu końcowem nastąpi próba zestawienia drugorocznych dzieci wiejskich z miejskimi.

Cechy swoiste wpływów wsi na drugoroczność wystąpiły wyraźnie u dzieci dochodzących z okolicy do szkół; przedewszystkiem wybitnie działała znaczna odległość, powodująca liczne absencje, zajęcia w domu, nędza, choroby, złe warunki mieszkaniowe, anormalne stosunki rodzinne i t. p. Zrąb przyczyn zasadniczo ten sam, co u repetentów miejskich, z tem, że pomaganie w pracy rodzicom jest stałem, wprost nieuniknionem zjawiskiem wsi. Ten fakt wiąże się z jej strukturą zawodową: rodzina wiejska tworzy ścisłą społeczność pracy; jeśli istnieją odosobnienia, scysje, zaprzyjaźnienia w rodzinie, to głównie na tle współpracy lub odsuwania się od zajęć, w których każdy członek rodziny już około 5-tego roku życia musi wziąć stosowny do swego wieku udział systematyczny. Z bezpośredniego doświadczenia czerpię wnioszek, iż istnieje podział funkcji w rodzinach wiejskich między wszystkich, tworzących rodzinę.

Taki stan rzeczy koliduje z uczeniem się. Naogół dzieci wolą lekką pracę fizyczną, unikają żmudnej pracy szkolnej, do której częstokroć nie mają należitych środków; braki w książkach, zeszytach, innych przyborach są dość częste u dzieci wiejskich, zwłaszcza drugorocznych. Ponadto należy podnieść fakt, iż jedno- czy dwuizbowe mieszkanie jest w okresie zimowym stałym terenem różnorodnych zajęć, uniemożliwiających uczenie się dziecka. W toku opracowania zaobserwujemy ciekawą postawę rodziców z ośrodków wiejskich do pracy szkolnej ucznia. Panuje ustosunkowanie się wybitnie krytyczne, wrogie i nader często tradycyjne.

1. Repetenci szkół wiejskich.

Anormalne stosunki rodzinne są najczęściej podłożem drugoroczności w szkołach wiejskich. Wywiady w domu, informacje nauczycieli o stosunkach domowych niezabicie o tem przekonywują. Oto wykaz (liczba wskazuje ilość zanotowanych wypadków):

Matka umysłowo chora na tle bankructwa, chłopak odosobniony, zaniedbany — 1; ojciec (matka) zarobnik, nędza — 2; matka zarobnica—brak ojca—3; ojciec alkoholik, matka żebraczka, brat — złodziej — 3; ojciec pijak — 2; przymusowa lub chętna ciągła pomoc w domu — 6; bójkі między rodzicami, ojciec tyranizujący (ma kochankę) — 2; rodzice rozwiedzeni (chłopak przy ojcu zarobniku) — 1; pólsierota (brak matki), na służbie u brata — 1: ustawiczne procesy sądowe — 1; warunki mieszkaniowe wybitnie niehygieniczne (kozy, króliki razem) — 7.

Powyższy przegląd wyraźnie nieprzychylnych warunków do uczenia się dotyczy większości rodzin wiejskich. Zaledwie kilku (3) repetentów pochodzi z zamożnych rodzin, które dbają o uczenie się dzieci. W jednym przykładzie nawet zbytnio córkę rozpieszczają, powodując u niej zanik nastawień do pracy. Podkreśle ponadto kilka momentów.

Swoistą cechą wiejskich warunków mieszkaniowych jest brak podłogi; ta należy do rzadkości; ten brak silnie się wyraża w chronicznych zaziębieniach, chorobach dzieci.

Innym rysem, szczególnie w ośrodkach wiejskich obserwowanym, są wzmożone kary cielesne, o których słyszymy wyraźnie w dwóch wypadkach. Lęk, zahukanie, zatamowanie lub rozwydrzenie energii pochodzi z tego źródła u dzieci wiejskich. W nawiasie dodam, że nastawienia rodziców wiejskich wobec dzieci są skrajne; to zjawisko obserwujemy na przykładach repetentów. Obecnie skonfrontuję domowe warunki uczenia się drugorocznych pozostałych ośrodków wiejskich.

Wieś P. (4-ro klasówka) : 8 repetentów, dziewcząt 5, chłopców 3.

Rodzice rozwiedzeni, córka u matki, nędza (czuła opieka, warunki mieszkaniowe niezłe) — 1; dłuższy brak ojca (wyjazd do Argentyny), bieda (warunki mieszkaniowe dogodne) — 1; wzmożone kary cielesne ze strony ojca, bójkі i kłótnie między rodzicami, ojciec zarobnik — 1; ojciec tyranizujący żonę, ma kochankę — 1; odosobnienie rodziny od wsi na tle heretyckiego wystąpienia („badacze Pisma Świętego”), uciezka dwojga dzieci z domu — 1; chroniczna choroba matki — 1; niekorzystne warunki mieszkaniowe — 1. Wieś H. (1-no klasówka), 6-ro repetentów.

Choroba gruźlicy kości (dziedziczne), matka chora na nerwy — 1; choroba umysłowa ojca (na tle wstrząsu) — 1; kłótnie i bójkі między rodzicami — 1; macocha — 1; wychowanie w domu obcym: tyranizacja ze strony ciotki, wyręczanie się i zaprzęganie w stałą pracę fizyczną — 2; pomoc w domu — 1; łepianka (komorne) — 1; liche, nieznośne warunki mieszkaniowe — 3.

Na podstawie wymienionych faktów dochodzimy do wniosku o swoistości sytuacji rodzinnych wsi. Prócz rysów charakterystycznych, wymienionych powyżej, spostrzegamy bardzo często w rodzinach wiejskich gwałtowne konflikty, głównie na tle majątkowym; ośrodkami starć są rodzice. Na tle gorących scysy zanika w dziecku szacunek dla rodziców już we wczesnym dzieciństwie, gdy jest wciągane do nadmiernej pracy fizycznej, dysproporcjonalnej do sił i niezgodnej z nastawieniem na przyjemność, swobodną grę nurtujących energii.

Wyliczone warunki są anormalne, utrudniające nie tylko uczenie się dzieci, lecz także hamujące i niszczące ich stan witalny, zasięg biologicznych sił. Powody drugoroczności są zatem przejrzyste.

Czynnik kryzysu szczególnie i swoiście działa w małorolnych i zarobniczej rodzinach wiejskich, zwłaszcza w wypadkach liczego rodzeństwa (np. wieś P.: 10-ro, 6-ro, 5-ro. Różne zajęcia, stanowiące dotychczas podstawę egzystencji, straciły obecnie sens, jako stałe źródło dochodowe, np. wiercenie studzien, rolne zarobki, drobne rzemiosła i t. p. Niskie ceny produktów rolnych pozbawiają chałupnicze rodziny możliwości oświetlenia, opału, przeciętnego odżywiania i t. p. W atmosferze poczucia braku minimalnych szans materialnych żyją repetenci wiejscy. Zaledwie kilku drugorocznych żyje w dogodnych warunkach mieszkaniowych i personalnych (np. wieś P. — 2; wieś H. — 1). Pozytywne ustosunkowanie się do szkoły jest rzadkie. Wnioski wyciągnięte z opinii nauczycieli i analiz przyborów, książek rzucają wyraźne światło na postawę rodziców wobec szkoły.

Ciekawe są fakty dotyczące stanu witalnego drugorocznych, np. wieś P. Budowa wąta, słabe zdrowie, anemja, twarz blada — 11; słuch przytępiony, kalectwo — 1; jąkanie — 2; bóle głowy — 1; zapalenia, skłonności do zaziębien — 1; budowa przeciętna, stan witalny normalny — 7.

Stan witalny repetentów jest naogół zły, utrudniający uczenie się. Mamy tylko kilkoro dzieci zdrowych, uzdolnionych fizycznie do pracy umysłowej. Podłożem chorób, osłabień, budowy wątłej są liche warunki mieszkaniowe, złe odżywianie, chodzenie boso, brudny wygląd ciała, ubrania. Charakterystyczny jest wygląd zewnętrzny repetentów w ośrodkach wiejskich. Można przypuszczać z powyższych wyłuszczeń, że jest zaniedbany, niechlujny — niemal u wszystkich badanych. Pobieżny przegląd fotografii utwierdzi w tem przekonaniu. Dzieci miejskie nawet ze sfer najuboższych nie są tak zaniedbane. Ubogie rodziny wiejskie, pełne troski o byt witalny, nie interesują się wyglądem zewnętrznym dziecka „na codzień”. Bose nogi, brudne ubranie i ciało — oto zasadnicze rysy zewnętrznego wyglądu wiejskich dzieci.

Swoiste jest ich nastawienie motoryczne: wśród dzieci miejskich przeważa postawa ruchliwa, wybitnie nerwowa, drugoroczni wiejscy — w większości wypadków — są ociężały, operują ruchami nieskoordynowanymi i niezgrabnymi. Zapewne przepracowanie fizyczne i marne odżywianie stanowią podłoże ociężałego nastawienia motorycznego. Pełne wyładowanie swobodne następuje najczęściej w drodze wiodącej ze szkoły. Ociężałość motoryczna idzie w parze ze zrzęnością praktyczną ruchów, ćwiczonych w zajęciach gospodarczych.

Ścisłe się wiąże z wyglądem zewnętrznym stan książek, zeszytów i innych przyborów ucznia. Dziecko starannie ubrane, czyste przynosi schludne książki, porządne zeszyty; zauważyłem kilka wypadków staranności. Przeważa jednak niechlujny wygląd zeszytów, książek, notatek i innych przyborów szkolnych. Najważniejszym tu rysem jest niezdatność wielu podręczników do użytku szkolnego. Braki w kartkach (głównie początek i koniec książki), przetłuszczone, wysmarowane, pozaginane i pomięte kartki i okładki — oto cechy, uniemożliwiające lub utrudniające uczenie się. Gdzieindziej podniosłem fakt odkupywania za tańszą cenę zdartych książek, co zraża ucznia do nauki, zabijając w nim nastawienie estetyczne. Niechlujny wygląd zeszytów jest nader częstym zjawiskiem u repetentów. Szczególnie u dzieci wiejskich, nie tylko u drugorocznych, trudno o porządek w przyborach szkolnych. Brak teczek, owijanie w brudną chustkę, noszenie w rękach brudnych przez dłuższą odległość, brak specjalnych schowków na książki i stolika do pracy —

oto czynniki zewnętrzne niechlujności. U drugorocznych w grę wchodzi ponadto zaobserwowane zniechęcenie do uczenia się.

Charakterystyczne są zainteresowania i ekspresje rysunkowe repetentów. Książki, zeszyty, pudełka, ławki są terenem bazgroł, wycinanek, karykatur, dorysowań, nalepianek, rysunków zwierząt, zwłaszcza ptaków. Zasięg spostrzeżeń dzieci wiejskich jest węższy od zakresu obserwacji dzieci miejskich, natomiast jest nierównie gruntowniejszy, wykończony — z powodu względnej niezmienności, małej ilości i naturalnego rozmieszczenia podmiotów zewnętrznych. Dlatego ujęcia rysunkowe wiejskich dzieci są wyraźne, zdecydowane i zawierają charakterystyczne rysy zjawisk. Znalazłem dosyć przykładów sprawności rysunkowej u repetentów, którzy na tej drodze, jak to wyżej podkreślałem, zdobywają uznanie kolegów i nauczycieli.

Natomiast raz u drugorocznych nadmierna ilość błędów, powstających głównie na tle fonetycznym. Już sam fakt dwujęzyczności odbija się fatalnie na wyrażaniu się zarówno w języku polskim, jak i ruskim. W badaniach przytoczone są liczne przykłady braków zasadniczej orientacji ortograficznej, składowej i stylistycznej.

Braki w książkach, zeszytach, piórach, ołówkach zdarzają się dość często. Obserwowałem kilkakrotnie scysje, konflikty na tle tych braków. Występuje tu wyraźna sprzeczność między oddziaływaniami szkoły i domu, zapadająca głęboko w postawę dziecka, zarówno wobec nauczyciela, jak i rodziców. Powstaje rozdwojone nastawienie, ciągły konflikt, przechodzący w zdawkowe traktowanie pracy i spraw szkolnych lub wrogie, rozgoryczone ustosunkowanie się do rodziców (z luźnych obserwacji na innym terenie).

Pozostają do omówienia w tym paragrafie trzy kwestie sprzężone: opinia nauczyciela, kolegów i domu o repetentach i problem reakcji drugorocznych na działania wymienionych czynników. Oświadczenia nauczycieli biegną w trzech kierunkach, którymi są: a) zachowanie, postawa uporu czy uległości, odosobnienia na lekcjach, odosobnienia i zaprzęgnięcia socjalne i t. p., b) uczenie się, przebieg pracy, nastawienie na wyniki, trudności, funkcje mnemiczne, uważanie i t. d., c) stosunki rodzinne, omówione powyżej.

ad a) Dadzą się wydzielić dwa skrajne typy zachowań się repetentów, obserwowane już u drugorocznych dzieci miejskich: otamowane i żywe, pulsujące ruchami i czynnościami. Poprzednio podkreśliłem, że u dzieci przeważa typ pierwszy. Obydwa rodzaje zachowania się są odosobnione od treści lekcji. Spostrzegamy wśród repetentów niemal czystych intrawertyków i ekstrawertyków. Oto przykład zachowania się intrawertyka ze wsi P.: „...czasami nie wie, co się z nią dzieje, zamyśla się na lekcjach, myśli o czymś innym...” Wieś H.: „...jest nieszczerzy, zamknięty w sobie, na wszelkie uwagi reaguje milczeniem, spuści głowę do ziemi, zacerwieni się i nie wie co odpowiada. Zauważyłem, że stroni od towarzysstwa. Jest bardzo apatyczny. Uparty, często ulega biernie silniejszym. Jest nieufny... jest beznadziejnym melancholikiem... czuje swą małowartościowość i mówi dlatego do matki, że z niego nic nie będzie”.

Opiniodawcy narzekają na ekscesy niektórych repetentów: odciągają współkolegów od pracy na lekcji, podkopują szacunek dla nauczyciela, szerzą ignorancję materiału nauczania. Dość często obserwują postawę uporu, zaciętości, zdecydowanej nieustępliwości, to znów nadmiernej uległości i sugestywności. Zatem sprawdza się nasza teza o skrajnych nastawieniach repetentów. Jeszcze

w jednym fakcie ona się wyraża: w postawie nieufności wobec nauczyciela. ad b) Uczenie się drugorocznych wiejskich jest naogół w stanie oplakania godnym. Niewiele mamy przypadków poprawy zdecydowanej i pozytywnych nastawień do pracy. Zamiłowania drugorocznych biegną w kierunku praktycznym: roboty ręczne, kobiece, niekiedy rachunki, śpiew, rysunki — oto zajęcia, którym się oddają, zaniedbując się zupełnie w innych przedmiotach. Niemal każda badana repetentka lubi robótki kobiece, w których znajduje kompensację.

Szczególnie charakterystycznym rysem drugorocznych jest postawa nieufności wobec własnych sił. To nastawienie wiąże się ze zniechęceniem do pracy, abnegacją. Nieliczne są zjawiska zainteresowań i ochoty do uczenia się. Nauczycielstwo narzeka na brak zadań u drugorocznych, odpisywanie domowych wypracowań, zapominanie przyborów szkolnych, rozdwojenie uwagi na lekcjach i t. p. Brak pamięci, „roztrzępianie”, t. j. rozpierchła uwaga, przeskakująca, płynna, brak wytrwałości, nieumiejętność zorganizowania pracy — oto najlichniesze rysy, charakteryzujące repetentów.

Nastawienie na wyniki jest znów skrajne. Pewna część drugorocznych usiłuje zaimponować wytworami widzialnymi, sensorycznie działającymi, inni wykazują niechlujstwo, niedbałość zdecydowaną o wyniki.

Bardzo częste są absencje u repetentów wiejskich. Najczęstszą przyczynę stanowi znaczna odległość domu dziecka od szkoły. Ponadto dzieci dużo czasu tracą na dochodzenie do szkoły i powrót z niej; obserwowalem szczegółowo te „podróże” i ich wyniki: włóczęgostwo, zaziębienienia, absencje, znudzenie, niechęć, opieszałość, postawę przymusu i t. p.

Nauczycielstwo podnosi w opinjach momenty: „tępoty”, niskiej inteligencji, zaniedbania się w pracy, braku elementarnych podstaw i t. p. Są dzieci, które powtarzają klasy po raz trzeci. Jest to znak pewnej niezaradności szkoły i braku współpracy jej z domem. Problemy te są trudne, wymagają ciągłych, systematycznych wysiłków.

Przejdźmy zkolei do postawy rodziców wobec dziecka, jako ucznia szkolnego. Wypowiedzi niektórych rodziców traktować należy oględnie; są zabarwione podejrzliwością i uprzedzeniem politycznym. Problem „ukraiński”, rozniecany przez skrzętnych prowodyrów, wżera się do styczości wychowawczych, mających na celu osobiste dobro dziecka. Nie mogą się powstrzymać od wniosku, że tylko silna i zdecydowana ręka, działająca systematycznie, powstrzyma „propagandę” problemu. Piszący te słowa czerpie z wielu bezpośrednich doświadczeń, dowodzących, iż nastawienie „ukraińskie” jest podłożem niechętniej — w wielu wypadkach — postawy rodziców grecko-katolickich wobec dziecka, jako członka szkoły, którą traktują jako zło konieczne, o ile nie zaspokaja dosyta instynktów „patriotycznych”. Kult odrębności — to najczęściej manifestacja niechęci wobec Państwa. Następnny paragraf obejmuje szczegóły zaobserwowane tej sprawy. Innych stałych czynników wrogiego ustosunkowania się wobec szkoły nie zauważyłem w oświadczeniach rodziców i opiekunów. Naogół postawa jest obojętna, nieingerująca systematycznie w uczeniu się dziecka. Mamy tylko kilka wypadków „napędzania” do nauki i oświadczeń niechęci do pracy.

Pozatem objawy wrogiogo nastawienia, np. „matka bardzo niesympatyczna,

brudna, narzeka na dzieci, analfabeta, do szkoły nie ma zaufania, twierdzi, że to niepotrzebne”.

Zjawisko drugoroczności powstaje również na podłożu skomplikowanych sytuacji rodzinnych, których głośnie echo słychać w rozmowach z rodzicami. Przedewszystkiem angażowanie dziecka w pracę domową, następnie liczne rodzeństwo, którego członkowie biegną po sobie w najkrótszym następstwie wieku — stanowią przyczyny stałe drugoroczności.

Opieka rodzicielska w obserwowanych rodzinach wiejskich jest minimalna i zdawkowa. Dość liczne są wypadki chorób u dzieci.

Pólsieroctwo i wychowanie w domu obcym są sytuacjami, uniemożliwiającymi uczenie się.

Zrozumiałe są wypadki narzekań na upór, zaciętość, bojaźliwość dzieci — są to reakcje na gwałty zadane (przeciążenie pracą, częste napomnienia, kary cielesne).

Osoby matek, ojców, opiekunów nie budzą sympatii: brudny wygląd zewnętrzny, to zjawisko niemal zawsze występujące, postawa podejrzliwości, dość częsta — oto cechy zasadnicze.

Opinia współkoleżanek i współkolegów jest wszechstronna. Tej cechy brak opinjom miejskich dzieci. W środowisku wiejskim wszyscy się bezpośrednio znają; o scenach małżeńskich dzieci dobrze wiedzą, tembardziej o stosunkach rodzinnych swych współkolegów. Opinie uczniów o repetentach docierają do różnych stron ich życia, czego nie obserwujemy w rozmowach z dziećmi miejskimi. Różnica wsi i miasta jest pod tym względem dosyć wyraźna. Na dwie grupy rozpadają się, jak można wnioskować z opinii współkolegów, repetenci: jedni są odosobnieni, odbici od zespołu klasowego, inni zaprzyjaźnieni — w roli wodzów. I tu obserwujemy skrajne nastawienie drugorocznych. Odbicie się od klasy następuje na rle niskich szans w postępach; zwykle z poprawą ocen u drugorocznych wiejskich biegnie postawa władcza wobec klasy. Podkreślenia godne jest wnikanie współkolegów w przykre sytuacje rodzinne. Uczniowie doskonale znają przyczyny zahamowania się, ośpienia, drugoroczności i t. p. Narzekają niejednokrotnie na niektórych repetentów-malkontentów, którzy im wyrządzają krzywdę, biją ich i dystansują na każdym kroku. Reakcją jest ironja, organizowanie obrony i zbiorowy napad. Szczególnie dokuczają kolegom repetenci-prowodyrowie po wyjściu ze szkoły; wtedy są załatwiane wszelkie „porachunki”.

W koedukacyjnych zespołach koleżeńskich zdarzają się odosobnienia na rle różnicy płci. Np. jeden z chłopców-repetentów stałe przeszkadza koleżankom w zabawach, męczy je, okazuje skłonności sadystyczne.

W zakończeniu paragrafu zastanowimy się nad kilkoma wyjątkowymi wypadkami.

Badany K. ma lat 12, jest „nałogowym” repetentem. Nędza, scysje między rodzicami, liczne rodzeństwo, nieznośne warunki mieszkaniowe — oto tło, na którym wyrasta badany. Chód, mowa — opóźnione. Chroniczna pochorbowa skłonność do zaziębień. Chłopiec odczuwa przykre położenie rodzinne, popadł w głęboki, wewnętrzny konflikt: ambicja, nadmierna zuchwałość i poczucie niskich szans w nauce i materialnych — oto sprzeczne czynniki. Konflikt wyładowuje w ekscesach szkolnych — w bójkach, ustawicznych utrudnieniach pracy kolegom, zuchwałej postawie wobec nauczycielki i t. p. Bity

codziennie w domu szuka ślepego odwetu. Zadnych znaków wdrożenia socjalnego: całkowite odosobnienie od treści szkolnych, zastrasząca ignorancja. Na osobną uwagę zasługuje S. Ustawicznie bezmyślny, zupełnie odosobniony zarówno od zespołu klasowego, jak i treści lekcji: „gdy czegoś S. nie umie, to zapytany nawet nie wstaje, pochyla głowę, zaczyna dreptać nogami, ścisła dłoń, a wargi zaczynają drgać”. Obecnie daje objawy aktywności. Warunki domowe naogół sprzyjające. Odosobnienie terytorjalne (dom wśród lasu) ma pewien związek z odosobnieniem socjalnym.

Inny chłopiec: Matka chora, ojciec pijak bił żonę i zachęcał syna do bicia, aż zbita położyła się do łóżka i „czeka śmierci”. Chłopiec zastępca ojca w pracy domowej (ojciec fornałem we dworze), przestał chodzić do szkoły, zamierza go „rodzić” poślą w następnym roku.

2. Prywatna szkoła ruska.

Dotychczas konfrontowałem te same źródła z różnych ośrodków. Dostrzegłszy wszędzie te same objawy i przyczyny drugoroczności obok swoistych, związanych z terenem (wieś, miasto).

Badania w szkole tej są nieliczne, gdyż dzieci albo wcale nie władają językiem polskim (jak to dostrzegłem w kl. I), albo nim tak słabo operują, że doświadczenia szersze były niemożliwione. Pięć rozmów, kilka opinii nauczycielki oraz trzy wywiady w domu tworzą materiał, który nowych momentów, związanych bezpośrednio ze zjawiskiem drugoroczności, nie wnosi do badań. Natomiast wymaga podkreślenia fakt czulszej opieki ze strony szkoły i domu nad dziećmi, zwłaszcza chorowitemi i słabymi. Nastawienie rodziców wobec szkoły jest pozytywne i nie może być inne, skoro zdecydowali się na dobrowolne płatne (10 zł. miesięcznie) zaszeregowanie dzieci.

Drugoroczność jest w szkole ruskiej niezbyt częstym faktem. Możliwość drugoroczności zwiększa dopływ słabo uzdolnionych, chorowitych dzieci ze szkoły polskiej, gdzie z powodu nadmiernej frekwencji nie znalazłyby indywidualnej opieki, którą im daje prywatna szkoła ruska.

Szanse materialne rodziców są naogół niskie: badanym brak wielu książek, kilku chłopców jest obdartych, źle odżywionych. Opłata czesnego pochłania w wielu wypadkach całe źródło dochodowe, przeznaczone na cele szkolne. Fascynuje fakt decydowania się na szkołę prywatną, mimo niskich szans materialnych. Bezsprzecznie działa tu moment ukraińskości szkoły.

IX. BADANIA LWOWSKIE.

Krótkie przejrzyste charakterystyki dwudziestu kilku chłopców jednej ze szkół lwowskich stanowią materiał opracowany w tym rozdziale. Jest to materiał zbyt skąpy do celów porównawczych; chodziło tylko o uchwycenie zjawiska drugoroczności w kilkunastu wyjątkowych sytuacjach rodzinnych i w nieco anormalnych jednostkach.

Oto jak charakteryzuje syn zachowanie się ojca: „Oj, czasem się upije, jak ma pieniądze, połowę da mamie, połowę przepije, robi awantury w domu, wszystkich bije... tato z mamą się awanturuje”.

Na tle takich warunków krzywdzących wegetuje chłopiec, odosobniony od rodziny (bicie), jak od kolegów („bo brudny, ma wszy, nie uczy się, chodzi

poza szkołę, mówi głupstwa, patrzy się z podejba, bije się”), zupełnie zaniedbany, niechlujny.

Poniższy wykaz utwierdzi w przekonaniu o decydującym — w wielu wypadkach — wpływie warunków domowych na zjawisko drugoroczności:

bezrobocie, opilstwo, awantury ojca, dysonanse małżeńskie: (zasilek, brat na posadzie — nie pomaga).

Starszy brat opój i awanturnik.

Matka praczka u chorej pani, matkę chłopiec widuje dwa razy w miesiącu.

Ojciec numerowy na dworcu, 6-ro w domu.

Brak ojca (długa choroba) śmierć brata.

„Czasem nie ma co jeść”, mieszkanie 1-izbowe.

Sutereny, matka dozorczyń, mieszkanie wilgotne, kaszle, obiady bezpłatne. Z luźnych informacji i obserwacji wiem, jak straszne są sutereny, zwłaszcza podwórzowe, w większych ośrodkach miejskich. Piszący te słowa mieszkał z konieczności kilka tygodni w suterenach podwórzowych, zatem czerpie również z osobistego doświadczenia. Obserwowałem wtedy chłopca — współlokatora: twarz anemiczna, ruchy wybitnie nerwowe, ostre, bezdomność, noclegowanie w domu obcym. Interesująca jest kwestja braku jakiegokolwiek ingerencji miarodajnych czynników w tak groźne warunki mieszkaniowe, z punktu widzenia higieny społecznej wprost niedopuszczalne. Choroby i osłabienia, odosabiające od treści szkolnych, są zwykłymi następstwami dziedzicznymi i mieszkaniowymi.

Oto „opowiada (matka), że jest najstarszy z żyjących dzieci — dużo chorował — miał zapalenie mózgu i zatrucie organizmu zastrzykiem lekarskim, że go ledwie odratowano. Gdy miał lat 8 dopiero poszedł do szkoły, ledwo mówił, bełkotał, nikt z uczących nim się nie zajmował, dopiero w kl. IV, i zaczyna powoli się rozwijać. Matka nic nie wiedziała o szkole specjalnej. Lekarka — specjalistka powiedziała, że koło 15-go roku powinien się normalnie rozwijać. Wogóle jest wstrzymany w rozwoju i cofnięty. W szkole bardzo grzeczny, w domu zły, niedobry, dokuczliwy”. Również inny chłopiec był w szkole specjalnej. „Umiął rachunki, teraz (dwa tygodnie ostatnie) zupełnie stumaniał”. Inni reperenci pracują ale nieudolnie; nie potrafią się zdobyć na samodzielne wyniki.

Klasa, obarczona podobnymi dziećmi, posiada wybitnie utrudnione warunki pracy, zwłaszcza, że nadmierna frekwencja niweczy próby indywidualnej systematycznej opieki nad dziećmi upośledzonymi umysłowo czy sytuacyjnie.

Charakterystyczne są fotografie omawianych chłopców. Oto wykaz:

„Twarz blada, oczy lekko nabrzmiałe, twarz pospolita, upośledzona, ubrany bardzo nędznie”.

„Twarz tępa, typ mongolski”.

„Jasny blondyn, oczy niebieskie. Twarz pociągła, lekkie rumieńce. Oczy podbite, ubrany czysto, bardzo porządnie, usta lekko otwarte.

„Piegowata twarz blada, przygnębiona”.

Anormalne sytuacje rodzinne, dziedziczne utrwalają się w zewnętrznym wyglądzie dziecka.

Jeśli do niskiego stanu witalnego dodamy moment perseweracyjnego przygnębienia, odosobnienia i poczucia niższych szans życiowych, otrzymamy obraz typu, nad którym należy rozciągnąć specjalną opiekę, gdyż normalna szkoła

jest dla niego terenem ciągłej walki, brutalnych bójek, w których krzywdzi lub jest mocno dystansowany. Szczególnie trudne jest wdrożenie socjalne typu mniej lub więcej upośledzonego.

Obecnie zastanowimy się szczegółowiej nad objawami drugoroczności chłopców, trudnych do prowadzenia (stosunki rodzinne, upośledzenia). Warunki domowe niektórych chłopców były nieuchwytnie. Przypuszczać należy z obserwacji ciągłych, fotografii, analizy przyborów, że niemal wszyscy repetenci z badań lwowskich żyją w utrudniających uczenie się i hamujących żywotność warunkach domowych.

Obserwacja ciągła narzuca wniosek o bezradności, braku orientacji i elementarnych umiejętności chłopca. Odosobniony od kolegów (brudny, wszy), z którym stacza walki, zahukany, wykazuje nader słabe tempo motoryczne. Nie jest wdrożony w lekcje, niema w nim ani cienia samodzielności, ciągle jest wspomagany w odpowiedziach. Na tle poczucia zasadniczych trudności w osiągnięciu rezultatów własnych rodzi się w osobniku odosobnienie, utrwalane przez współkolegów w związku z niechlujnym, zaniedbanym wyglądem zewnętrznym i brakiem elementarnych orientacji chłopca.

Najciekawszym dzieckiem jest W. Drugoroczność na nim słabo się odbija, gdyż chłopak jest anormalny, bez oznak jakichkolwiek tendencji intelektualnych. Oto przyczyny:

„Gdy był mały, uderzono go w głowę, rana niezagojona, pęk białych włosów w tem miejscu”. Wygodne warunki mieszkaniowe nie wyrównują ciężkiej sytuacji zdrowotnej. Chłopiec niewdrożony socjalnie, jakkolwiek koleżeńki. Zapewne odczuwa przykre położenie, skoro „w szkole bardzo grzeczny, w domu zły, niedobry, dokuczliwy”. Z luźnych obserwacji wiem, jak dziecko skrzywdzone systematycznie w miarę wieku dokonywuje zemsty na sprawcach — rodzicach, rodzeństwie etc.

Jedynym terenem, na którym uczeń zyskać może na znaczeniu i uznaniu u nauczyciela, jest staranność w utrzymaniu przyborów. Analiza stwierdza u W. porządek, czystość.

Interesujący jest K., były uczeń szkoły specjalnej. Daje podobne objawy, co W. Przechodzi okresy przyrępienia. Ciekawe są socjalne zachowania się tego chłopca; oto: „zły — gryzie, bije — bił nauczycielkę. Zły, kopie szczybie, drapie, głupstwa mówi, bardzo niechlujny”. Chłopiec jest otoczony specjalną i indywidualną opieką, widocznie rodzice posiadają szanse materialne. Niestety nie posiadamy bliższych informacji o stosunkach rodzinnych, które niejednokrotnie w większych ośrodkach są nieuchwytnie. Objawem drugoroczności i upośledzenia, które to momenty silnie się tu wiążą, jest kompensujące zachowanie się dziecka, który, podobnie, jak W. szuka odwetu na sprawcach i niesprawcach chronicznej tragedji.

Zaniedbanym chłopcem, również, jak S., jest J. „Ubrany bardzo ubogo”. „Wyciera nos ręką”. Spotykamy u tego chłopca wyraźne objawy drugoroczności i upośledzonych sytuacji rodzinnych. „Otwiera usta (nie odpowiada). Stoi bezmyślnie, tępo. Usta ciągle otwiera. Ziewa. Przewraca oczami. Coś gryzie. Patrzy tępo w mapę... Oblizuje się... Siedzi i nie drgnie. Ustami rusza. Analiza przyborów daje okropne wyniki; stwierdza zupełne zaniedbanie, niechlujność, liczne błędy”. Zapewne i niski stopień vitalności utrudnia chłopcu uczenie się. Jest to typ wąty, jak niemal wszyscy repetenci z badań lwowskich. Nie

okazuje pragnień wybicia się, kompensacji, które objawia w sposób zdecydowany B. w dziedzinie zewnętrznych widzialnych wytworów i własności. Chłopiec Z. stara się uchwycić stałą podstawę uznania, sympatii w szkole (zeszyty bardzo porządne). Bardzo lubiany, cichy, spokojny, wesoły, sympatyzuje z W., mieszkają blisko, chciałby być w wyższej klasie. Lubi się uczyć, ale „historja ciężko mu przychodzi”, gdyż sytuacje rodzinne są wybitnie niesprzyjające: matka bezrobotna (praczka), którą widuje dwa razy w miesiącu, brak ojca.

Podobne tendencje do uznania, znaczenia objawia półsierota (brak ojca); chłopiec w uczeniu się bardzo zaniedbany. Liczne błędy, zahamowane odpowiedzi są zapewne objawami drugoroczności.

Jednoizbowe mieszkanie rodziców nie sprzyja chłopcu D., który „lubi się uczyć, lecz to mu trudno przychodzi”. Parter. Okno na podwórzu. Czasem nie ma co jeść. Oto warunki hamujące próby uczenia się i groźne dla zdrowia. W przyborach szkolnych chwiejna staranność, oddająca konflikty, wynikłe z niskich szans materialnych domu. Na terenie koleżeńskim znajduje kompensacje.

Refleksy drugoroczności znać też wyraźnie w zachowaniach się i przyborach U., które są brudne, niechlujne, niemniej jednak świadczą o wielkiej dozie pilności i pracy — nieudolnej. Indywidualna i umiejętna opieka jest wskazana, jak dla wszystkich chłopców z badań lwowskich. Wybitnym objawem drugoroczności jest przygnębienie na twarzy.

Na osobne omówienie zasługują jeszcze dwaj chłopcy: J. i G. Pierwszy znajduje się w zdystansowanych warunkach rodzinnych: bezrobocie i bankructwo ojca, niskie szanse materialne, konieczne wydatki (mieszkanie, utrzymanie) — oto momenty zaogniające stosunki domowe i utrudniające uczenie się chłopca. Ten, jak i kilku innych, szuka uznania u nauczyciela i kolegów, objawia chęć postawienia się zapomocą staranności i solidności, jaką wkłada w utrzymanie książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. G. posiada nierównie lepsze warunki mieszkaniowe i rodzinne (ojciec urzędnik w firmie fabrycznej), natomiast odczuwa pozostałości szkarlatyny i dyfterji wzmożonej. Objawia wybitne nastawienia nerwowe, utrudniające pracę. Analiza przyborów stwierdza niezdecydowaną staranność, objaw drugoroczności.

W zakończeniu zwrócimy osobną uwagę na niektóre zdecydowane objawy drugoroczności u wszystkich chłopców.

Obserwacja ciągle dostarcza bogatych wniosków. Skrajne nastawienia motoryczne: wybitnie nerwowe ruchy o wzmożonym tempie, lub zahamowane, znicerchomiale, ociężałe — oto objawy drugoroczności w zakresie ruchliwości. Obserwacje ciągle niektórych repetentów wykazują nadmiar nerwowych ruchów, odprowadzających uwagę, liczne momenty znudzenia, czynności somatyczne, manipulacje odosabniające i t. d. W tych wszystkich aktywnościach odosobnionych zrywa się kontakt z lekcją.

Siedzenie w ławce jest męką dla dzieci słabo uzdolnionych i dla tych właśnie — nadmiar trudności zniechęca, budzi odrazę do ich źródła — nauczyciela i materjału. Zjawisko tej niechęci występuje u wielu repetentów. Kontakt z nauczycielem jest dla nich niejednokrotnie przekleństwem, budzi nienawiść czy drwiny, np. H.: „Pani kazala mu odpowiadać — drwi: „Ja mam odpowiadać?”.

Znaczna część repetentów — niemal wszyscy — ma poczucie własnych sił i ogarniania treści przedmiotów, które nie stały się powodem drugoroczności. Obserwacje ciągle stwierdzają liczne fakty chęci pokazania się i zaimponowania,

wyrównania sytuacji, np. Z.: „powtarza słowa, rusza głową, patrzy na mnie, podpira palcem brodę, robi miny, otwiera usta, pokazuje palce, chce odpowiadać... gryzie palce, bawi się ciągle palcem koło ust, puka pięścią w stół, pokazuje palce: chce odpowiadać”.

Nieraz zauważyłem u nauczycieli momenty ignorowania zgłaszania się drugorocznych do odpowiedzi, które mogą być ośrodkiem zbiorowych i wartościowych zainteresowań zespołu klasowego. Dlatego zrozumiałe są takie zachowania się drugorocznych: „ziewa: zakrywa ręką usta, nudzi się, opiera się na stole, patrzy na mnie, na uczącego, bawi się pod ławką, bawi się rękoma, drapie się pod okiem, dłubie w uchu”. Zadziwiająca jest wogóle masa somatycznych czynności drugorocznych podczas lekcji. Sfera ich ruchliwości nadmiernej jest ograniczona do minimum: pozostaje ciało własne, miejsce, raczej „półmiejsce” w ławce i przybory szkolne. Doszliśmy do ciekawego spostrzeżenia, że manipulacje ruchowe koncentrują się właśnie około trzech wymienionych podłoży, a najczęściej około ciała własnego.

Znamionami objawami drugoroczności są liczne błędy i brzydkie, niedbale pisano. Do rzadkości należy repetent, imponujący wytworami bez błędów; np. J.: „zeszyt geograficzny wybitnie porządnym — rysunki śliczne, bardzo staranne, wskazują na zdolności; bez błędów (dobrze). Zeszyt przyrodniczy bardzo porządnym, rysunki śliczne. Zeszyt rachunkowy bardzo porządnym”.

Należy podkreślić fakt, iż objawy drugoroczności u różnych osobników nie są bynajmniej jednolite, lecz niejednokrotnie sprzeczne; przykładem — wytwory repetentów; jedne z nich są staranne, imponujące, inne wręcz niechlujne. I tu śledzimy skrajne nastawienia u drugorocznych wobec książek, przyborów, wytworów graficznych. Obserwacje ciągle narzucają wniosek o skrajności nastawień motorycznych. Badania lwowskie, obejmujące różnorodne okazy repetentów, implikują wymienione wnioski.

X. LOSY REPETENTÓW PO OPUSZCZENIU SZKOŁY.

W rozdziale „Osoby repetentów” da się spoznać galerję dzieci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych, które komplikują los chłopca, czy dziewczyny. Ten rozdział rzuci światło na wydalonych ze szkoły lub nałogowo repetujących. Materiał zebrany dostarcza bogatych i obfitych szczegółów.

Załamaniem, wykojeniem, oto zasadniczy moment byłych drugorocznych nałogowych. Przykre konstelacje rodzinne są podłożem takich dewjacji, jak kradzież, włóczęgostwo, opilstwo, wydalanie ze szkoły, więzienie i t. d. Brak ojca, niezadanie i przeciążenie matki opieką i pracą stwarzają warunki wykojenia. Repetowanie jest symptomem włóczęgostwa (chodzenie poza szkołę), a nieraz specjalnych uzdolnień. Popęd konstrukcyjny, zamiłowania techniczne, wywołują rozbudzoną w szkole energję, odosobniając chłopca od treści szkolnych. Jeden z nich: „zajmuje się konstrukcją maszyn, często przepoławia zegarek, aby zbadać jego wnętrze, rysuje i wyrabia misterne rzeczy z drzewa”. Inteligentna matka kieruje chłopca do szkoły technicznej. Częściej los dziecka się załamuje, plan pierwotny nie urzeczywistnia się, zwłaszcza, że ukończenie szkoły powszechnej jest utrudnione.

Charakterystyczne są pesymistyczne nastawienia młodzieży do przyszłości zawo-

dowej, ku której ciąży jej uzdolnienia. Oto wypowiedź: „Syn z tego planu nie był zadowolony, mówiąc, że nie dostanie posady”. Istnieje silna dysproporcja między sferą zamiłowań, marzeń, uzdolnień, a przyszłością realną, którą dostrzega chłopiec z ławy szkolnej. Powstaje umotywowana depresja, dezorganizacja sił intelektualnych. Nastawienie władcze, marzenie o samodzielności i szerokim zakresie twórczego działania wpadają w scysję z fazą próby i terminu. Rozbudzone zainteresowania techniczne o silnym podkładzie umiejętności i wiadomości, ignorowane przez majstra, który nie dostrzega uzdolnień, buntują się, usamodzielniają. Następuje eksmisja lub dobrowolne opuszczenie cudzego warsztatu pracy. W przygodnej robocie palą się ognie marzeń, uzdolnień.

Nałogowi repetenci, jak widać, nie zawsze są osobnikami o załamanej strukturze duchowej. Nadmiar kierunkowych zainteresowań, a więc właśnie solidna struktura duchowa, jest nieraz czynnikiem drugoroczności. W parze z pędem nastawień kierunkowych biegnie silne dążenie do wyzwolenia, swobodnego wyładowania energii w formach zabawowych, sportowych, często w lekturze znajdując ujęcie kompensacja: pragnienie przeżywania wielkiego, egzotycznego świata sublimuje się w zachłannym czytaniu książek awanturniczych, podróżniczych. Nastawienie zabawowe, poczucie żywotności, budzi popęd erotyczny, sublimujący się w zamiłowaniu do dobranej lektury lub znajdujący ujęcie w stosunku do realnych postaci.

Na tle wyluszczonego nastawienia i aktywności zjawiają się częste absencje, ucieczki z lekcji. „Z chwilą ukończenia 7-ej klasy uczył się dopiero swobodny i dalej do szkół za żadne skarby świata nie chce chodzić”. Przyjrzyjmy się chłopcu M., pozbawionemu od niemowlęctwa opieki rodzicielskiej. Już w wieku przedszkolnym staje się włóczęgą. Trudno szkole ujarzmić typ włóczęgi odprowadzającego swe dezorganizowane siły, zainteresowania w zgraną grupę koleżeństwa, dla której terenem zabaw jest ulica.

Znany jest fakt, iż sieroty, półsieroty wcześniej się usamodzielniają i dojrzejwią w poglądach, sferze erotycznej, uczuciowości socjalnej.

Motywe włóczęgostwa i zaszerogowania w zespół włóczęgów są konflikty chłopca z domem. Dziecko uporczywie dystansowane i odosobniane za grzech drugoroczności szuka terenu własnego, na którym dążenie do mocy i znaczenia znajduje kompensację.

„Matka go ustawicznie gani, namawia do pracy”.

„Matka i siostra wypędzały go do szkoły, której unikał na rzecz zabawy”.

Niejednokrotnie chłopak zastępuje ojca, jako najstarszy, co uniemożliwia mu uczenie się. Dzieci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych są niesystematyczne, niezaradne i niechlujne w pracy szkolnej, którą traktują zdawkowo. Losy Z. przynoszą skomplikowaną sytuację rodzinną (choroba ojca: złamanie nogi, przeprowadzka, śmierć matki, pomaganie ojcu w pracy murarskiej) powodują roczne, dwuletnie przerwy w nauce.

Losy W. przynoszą ciekawe konsekwencje braku ojca i opieki macierzyńskiej: „Uczył się bardzo źle, bo w każdej klasie siedział po dwa lata, wdawał się z innymi chłopakami. Kłamał i kradł”.

W wyjątkowych sytuacjach rodzinnych dziecko nie ma nawet możliwości dorobienia się elementarnych wartości szkolnych, dlatego traci grunt i odosobnia

się od szkoły, zapracowując się w domu (zastępca lub pomocnik ojca) uprawiając włóczęgostwo.

Marzenie o własności, motyw postawienia się, albo elementarny popęd głodu, popychają chłopców do kradzieży drobnych rzeczy (kury, zboże). Często motyw towarzyski wybitnie działa: „za pieniądze sprzedawanych gołębi, kupował sobie papierosy”. „Funduje swoim kolegom kino lub papierosy i w ten sposób traci zarobione pieniądze”. Palenie papierosów jest symptomem postawienia się, górowania, dlatego chłopcy tak często palą, choć wielu zrywa później z nawykiem chłopcim. — Zatarg z nauczycielem, napaść czynna, powoduje usunięcie ze szkoły. Chłopiec staje się odrazu malkontentem. Wiele mamy faktów niewychowawczych w ośrodkach kształcenia, nauczyciel często nieświadomie wywołuje zatarg, czasem prowokuje niemal wroga, postawę dziecka, zamiast przemyśleć dokładnie każdą akcję wychowawczą. Daleko jeszcze do racjonalizacji i umożliwienia emocjonalnego praktyki pedagogicznej w większości nauczycielstwa. Groźba skargi przed rodzicami — pośrednia groźba kija, budziła u dziewczynki dojrzewającej (VII kl.) ostry szloch spazmatyczny i nieustanne błaganie o przebaczenie.

Poczucie krzywdy doznanej, zadanej przez wychowawczynię, alarmuje w losach R. „lubiałem chodzić do szkoły i chętnie uczyłem się, jednak za naukę swoją nigdy nie otrzymałem zapłaty. Inni uczyli się o wiele gorzej odemnie, to oni mieli zawsze dobre świadectwo i nie repetowali”. Postawa oceniająca wymaga obiektywizmu i miłości socjalnej w sferze najgorętszych osobistych zniechęceń, konfliktów, uprzedzeń. Podłoże niechęci, oburzenia implikuje konflikt w uczniowo-wolucjonalnej strukturze dziecka. Następuje załamanie: zahukanie, otamowanie energii, albo wykolejenie: rozbój, napaść T.: „w IV. kl. gimn. pokłócił się z pewnym profesorem i przy pomocy kilku kolegów wybił profesorowi szyby z okien”.

Ciekawe są scysje dziecka z rodzicami, gdy zamilowanie do pracy szkolnej różnie — zatamowane groźbą ignorowania planów uczenia się. Oto S.: „Rodzice zmuszali go do pracy. Mimo groźby, że nie poślą go do szkoły, pracował, uczył się... zapal minął...” Drugoroczność wespół z destrukcyjnym działaniem rodziców otamowała energię, rosło pesymistyczne nastawienie, konflikty, plany z chybnymi próbami realizacji. Włóczęgostwa, kradzież z głodu — oto dewiacje. Kara więzienia rozogniła konflikt poczucia niskiej wartości z pragnieniem znaczenia i samodzielności do stopnia samobójstwa. Jest to wynik sytuacji rodzinnych. Nalogowi repetenci zajmują najniższe pozycje socjalne: służąca, murarz (miał być technikiem), szewc, rębacz, stolarz: zarobnik dzienny. Wraz z opadaniem szans w uczeniu się dzieci zarzucają swe plany, marzenia, które tworzą mocno sfermentowany ośrodek w strukturze duchowej. Człowiek w postawie socjalnej staje się upośledzony; w podświadomości kipi oburzenie, niekiedy świadomie zaognione i uległość wobec otaczającej sfery ludzi prowadzących interesy, mających powodzenie. Ideał Deweya, Kerschensteina: uduchowienie pracy, są skrzywdzone w szkole dzisiejszej i dzisiejszych stosunkach socjalnych. Toteż moment wykolejenia z linii życiowej na tle zjawisk drugoroczności jest dość częsty. Znacznej „wprawy” nabywa już repetent w szkole, organizując socjalne zachowania się, dezorganizując zaś rolę lekcyjną i oddziaływania nauczyciela. R.: „Wyrósł z niego włóczęga, złodziej,

grandziarz i t. d. Nie da on człowiekowi spokojnie przejść przez ulicę. Za grandy uliczne siedział już dwa razy, zamknięty w magistracie”.

W parze z rozbojem, kradzieżą idą kontakty erotyczne: „Wynikiem zbliżenia erotycznego jest dziecko, za które matka musi płacić. Teraz matkę przeklina, kłóci się z nią, a nawet podniesie rękę na nią”. Podobna scysja ma miejsce w innym wypadku Z. „Rano ubierał się do szkoły, ale to była tylko osłona dla rodziców, gdyż badany do szkoły wcale nie szedł, lecz w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów przebywał w miejscach nieodpowiednich”. Ze szkoły go wydalono. Przedwczesne wyżywianie się erotyczne spotykamy również u dziewcząt w wyjątkowych sytuacjach rodzinnych.

Losy F. tworzą ciekawy spłot: ojciec — złodziej, matka, siostry — źle się prowadzą, śmierć ojca, kradzież — więzienie. Osobnik był prowodyrem w klasie: „koleczy z obawy okazywali mu szacunek i posłuszeństwo, nazywano go „Olek bariar”. Pomocnik ojca w złodziejskim fachu. Repetowanie dwukrotnie po trzy lata kończy edukację”. Obserwujemy zupełną rozbieżność i brak kontaktu między domem, dzieckiem a szkołą. W grono współkolegów wnoszący tacy „prowodyrowie” ferment tyranji, rabunku, napaści. Charakterystyczne są losy D.: w planie życiowym widnieje zawód księdza. Zaprzyjaźnienie z chłopcami włóczęgami wykoleja chłopca. Zbiorowe czy indywidualne włóczęgostwo nie wymaga, jak praca uczenia się, samopanowania i ujęcia swych sił w kierunek, chyba, że przeradza się w napad, kradzież, bójki, żebractwo. Są to dość częste objawy włóczęgostwa. Mam bezpośrednio podpatrzony przykład: losy J. przynoszą ciekawe momenty eksmisji chłopca ze szkoły. Nauczycielka wraz z dziećmi przeprowadziła kampanję wygnania: „chłopcy się szturkali i pani mię wygnana: marsz ze szkoły, zabieraj się”. Chłopak ten — doświadczony włóczęga — żebrak, mógł celowo w błąd wprowadzić, gdyby nie próba czytania, któremu ledwie podolał. Według zeznań osób starszych jest również, gdy się nadarzy sposobność, złodziejem, co mogło być motywem wydalenia. Przykry jest fakt, że szkoła nie potrafiła wykonać funkcji specjalnej opieki. Jest ona jeszcze, niestety, chwilową przychodnią — szkoły, w których tętnią uczucia rodzinne, nastawienia indywidualizujące należą do rzadkości. Dlatego prawie nigdy nie zastępuje domu w sferze opieki duchowej, która się opiera na wnikaniu, wyrzucając ze siebie masę wykolejeńców, ludzi spaczonych. J. głęboko jest przywiązany do domu, któremu dostarcza wyniki pracy żebraczej. Przepuszczenie, iż działa tu wpływ rodziców jest słuszne (zeznania osób starszych), gdyż chłopiec jest sugestywny. Na fotografii jest to typowy włóczęga: ociężałość postawy, brud, ubranie w strzępach, oto charakterystyczne cechy. Postawa nieustannego błagania odbija się w wyglądzie oczu, twarzy, ruchów: piętno niższości i wyrafinowanej uległości. Jednostka małowartościowa w sensie socjalnym.

Podobnym okazem jest O., wnuk pijaka. Komplikuje tu sprawę również moment upośledzenia umysłowego, które stało się motywem wysmiania, eksmisji ze szkoły i z domu, na służbę. Założenia dziedziczne wybitnie działają w losach nalogowych repetentów, wykolejonych włóczęgów, tępych żebraków. Są to jednostki zupełnie odosobnione. Osobniki normalne pod względem umysłowym organizują się w partję włóczęgów-żebraków, złodziei, nieco upośledzone — luzem, bez opieki, odsobnieni, uprawiają antisocjalny zawód — w sferze

uczuciowej normalni. J. dokładnie rozumie swą przeszłość i wyjaśnia ją logicznie: uczucia krzywdy, zupełnego zdystansowania tętnią w wyznaniach.

XI. WNIOSKI I UWAGI KONCOWE

Subtelna i zrównoważona praktyka szkolna uwzględnia trzy dopełniające i przenikające się postawy: badawczą, wychowująco-wdrażającą i oceniająco-kontrolującą.

Wnikanie psychologiczne — intuicyjne, czy oparte na obserwacjach i badaniach — jest trudne, bo wymaga fachowych studiów systematycznych i inteligentnego samokształcenia. Przeladowanie klas jest zasadniczym czynnikiem zewnętrzny, utrudniającym badania. Ponadto brak inspiracji ze strony władz jest momentem rozgrzeszającym szablonową pracę szkolną.

Na przykładzie zjawiska drugoroczności łatwo jest wykazać wychowawczą płodność naukowych badań.

Uchwycenie rodzimego podłoża wiedzy do indywidualizacji w różnych — możliwych w realizacji — postaci.

Świeclica wymaga czulego, systematycznego nadzoru i stałych podstaw materalnych; biblioteka, czytelnia, elementy rozrywkowe, specjalne pomoce naukowe — oto konieczne instrumentalne składniki świetlicy. Puszczanie w zorganizowany ruch tak przemyślanej świetlicy — osłabiającej drugoroczność — wymaga rozkładu sił gospodarczych, czem zająć się winny odpowiedzialne czynniki, zwłaszcza, że oszczędność, wynikająca z racjonalnej likwidacji drugoroczności, jest tu poważnym wskaźnikiem. Na podstawie poczynionych badań (głównie wywiadów), wypada podnieść niewystarczalność świetlic w osłabianiu drugoroczności.

Terenem wzmoczonej akcji powinien być także dom ucznia. Istnieją mieszkania, uniemożliwiające uczenie się dziecka; przecież większość ich jest źródłem różnorodnych trudności, które nauczyciel może i powinien łagodzić, czy usuwać. Skromny stolik do pracy, stałe urządowanie dla ucznia w drugiej izbie, wolnej od ruchu, służbowe i regularne przydzielanie ze specjalnego funduszu przyborów, książek dla dzieci, stałe porozumiewanie się zarówno z uczniem, jak domownikami o przebiegu, sposobie i warunkach uczenia się — oto elementarne czynniki, likwidujące drugoroczność. Nietylko z poświęcenia, ale i służbowego obowiązku idący wgląd w sytuację rodzinne nasunie możliwości zapewnienia uczniowi warunków mieszkaniowych do pracy.

Osoby rodziny stanowią też niejednokrotnie poważne utrudnienie: konflikty, posługiwanie się dzieckiem w pracy, stała, obserwowana kilkakrotnie przeze mnie nagonka domowników na ucznia, półsieroctwo, opieka obca i t. d. Oto sytuacje, w które nauczyciel winien wkraczać wraz z innymi wpływowymi czynnikami.

Np. stałe zatrudnianie ucznia w domu winno się spotkać z opozycją racjonalną i taktowną nauczyciela. Absencje, zwykle niebadane dokładnie, są reżansem sytuacji domowych; wymagają środków zaradczych ze strony opiek szkolnych; na terenie gmin, wspomnianych opiek, komitetów rodzicielskich winien nauczyciel — nietylko kierownik — prowadzić systematycznie akcję współpracy z domem rodzicielskim, jeśli nauczanie w szkole ma być wydajne i uznane. Indywidualny wgląd nauczyciela w stosunki domowe winien być

punktem wyjścia w tej akcji, a punktem dojścia: racjonalna, owocna reakcja i reforma zbiorowo urzeczywistniana.

Inną sferę komplikacji jest życie socjalne uczniów, zarówno na terenie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Nauczyciel, jeśli zdawkowo likwiduje zatargi, czy inne wykroczenia dziecięce, powoduje obustronne poczucie krzywdy, lub jednostronną, wzmożoną ambicję na rzecz uczucia upośledzenia drugiej strony. Bez intuicyjnych wglądów i stałych badań jest nieuchwytnie pasmo kolizyj, przestępstw dziecięcych. Do przykrych odosobnień, czy wygórowanych władczych ambicji nie powinien nauczyciel dopuszczać — umiejętną taktyką. Gmina szkolna, troskliwie prowadzona, winna być ujęciem dla nurtujących w zespole klasowym energii. Zatrudnienie racjonalne i stałe zainteresowań samorządnych — oto wytyczna dla pracy wychowawczej nauczyciela na terenie samorządów klasowych. Np. zmysł i pociąg organizacyjny dzieci winien się wyrażać samodzielnie w gminach szkolnych. Tylko subtelne wglądanie w styczności socjalne uczniów umożliwi owocne prowadzenie samorządów dziecięcych.

Specjalną opiekę trzeba dać osobnikom tępych, biednym, reprezentom z wyjątkowych sytuacji rodzinnych, upośledzonym ze strony kolegów i t. p. Obawa przed ironją współtowarzyszy, pragnienie uniknięcia prześladowań — oto czynniki, zabijające samorządny i zdrowy pęd do mocy, wzmożona aktywność marzeniowa ujmuje w nurty chorobliwe, zdeptane energie. Wydajność ucznia wybitnie zależy od węzłów socjalnych, w jakich żyje na terenie klasowym. Drugoroczni są najmniej wydajni; dystansowani przez kolegów czy nauczycieli, zapadają w otchłań walki, odwetów, upokorzeń, ambicji. Marzenia na jawie podczas lekcji są osnute głównie na kontaktach z rówieśnikami i nauczycielem. Kompleksy uczuciowe utrudniają uczenie się. Zatem nastawienia nauczycieli winny być tembardziej wobec drugorocznych subtelne, wnikliwe, ratujące ich pozytywne ustosunkowania się do wartości, jakie przynosi szkoła. W przeciwnym razie dziecko staje się malkontentem wobec otoczenia i świata dóbr kulturalnych; rzuca kamieniem potępienia w najwyższe wartości, wykoleja się, traci kontakt z kulturą duchową, by oddawać się wyłącznie witalnym potrzebom.

Zagadnienie to jest skomplikowane pochodzeniem drugorocznych z domów najuboższych.

Przytoczone sprawozdanie statystyczne Buseman'a nasunęło konieczność zastosowania środków zaradczych przeciw zjawisku drugoroczności (*Zeitschrift Päd. Psych.* 33/9). W trzy grupy ujął on społecznie zaszerogowanie się repetentów. Grupę pierwszą stanowią dzieci rodziców średniozamożnych jak: rolników, kupców, rzemieślników i średnich urzędników — niżsi urzędnicy i robotnicy, mający pewne wykształcenie — robotnicy zwyczajni.

	repetowały z powodu choroby:		
raz:	dwa razy:	trzy razy:	
I. 22%	9%	0%	
II. 2%	4%	1%	
III. 29%	21%	3%	

Taki stan wypływa ze złych warunków życiowych. Złe odżywianie wprowadza zdrowe dzieci w chorobę, a chorym nie pozwala go odzyskać. Z tego to po-

wodu dzieci rodziców mniej zamożnych opuszczają częściej naukę i zaniedbują się w niej.

Grupa I.	Grupa II.	Grupa III.	
17%	18%	29%	6— 7 lat
25,5%	25%	28,5%	8— 9 lat
27%	34%	26%	10— 11 lat
32,5%	25%	16,5%	12—14 lat

Jak wykazuje statystyka, dzieci pierwszej grupy repetują najczęściej od 12 — 14 lat. Druga grupa 10 — 11, a III grupa od 6 — 9 lat. Im niższa warstwa społeczna, tem we wcześniejszym wieku dzieci repetują. Im słabszy bowiem organizm dziecka, tem z większą siłą działają życiowe niedomagania rodziny. Brak pracy ojca rodziny oddziałuje ujemnie przedewszystkiem na dzieci. Dzieci, we wczesnym wieku nawiedzane chorobami, repetują częściej. Ze względu na brak uzdolnienia najwięcej dzieci repetuje w wieku od 6 — 7 lat. Niedociągnięcia dzieci w szkole zależą też od ilości rodzeństwa. Im więcej jest rodzeństwa, tem częstsze są choroby, tem szybciej przenoszą się choroby zakaźne. Jeżeli porównamy dzieci mające rodziców a sieroty, dzieci rodziców rozwiedzionych, to zobaczymy, że u tych ostatnich repetowanie jest objawem częstszym. Nagłe wypadki w rodzinie, jak: śmierć, niezgodne współżycie rodziców, wpływa też ujemnie na rozwój umysłowy dzieci.

Jak wykazują badania nauczycieli obserwujących dzieci szkolne, element repetycki nie jest zjawiskiem bezpodstawnego wyróżnienia pewnych jednostek, ale są to jednostki naprawdę niezdolne. Temu twierdzeniu musimy się bliżej przypatrzeć. Byłoby stchórzeniem przed odpowiedzialnością, gdybyśmy bez dokładnych badań słabsze jednostki skazali na repetywanie.

Błędnem byłoby mniemanie, że zawsze największy procent repetyentów jest wśród warstw niższych, mających utrudnione warunki życiowe i między ułomnymi. Kilkakrotnie zbadano zniechęcenie, bojaźń u repetyenta. Lekceważony przez kolegów, staje się sam dla siebie bezwartościowym — niedocenia sam siebie.

Środowisko (nowi koledzy) zniechęca go do pracy.

Spodziewaliśmy się, że intensywna praca repetyenta, przerabiającego drugi rok ten sam materiał, osiągnie większą miarę. Tę nadzieję spotyka zawód. W jednej szkole przeprowadzono badania na dzieciach, które miały tylko jednego brata lub siostrę, które, jak wykazały poprzednie badania, o połowę mniej repetują. Z pośród 1500 dzieci 262 (16,1%) już repetowało. Jest to stosunkowo mały procent.

W rodzinach wielkich dzieci młodsze repetują częściej.

Miarą w badaniach były ostatnie oceny z matematyki i języka niemieckiego, z których wyliczona średnia arytmetyczna wahała się między 1 stopniem bardzo dobrym a niedostatecznym.

		1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Chłopcy:	Cofn.	0.2%	0.4%	18.2%	22.7%	35.5%	15.9%	7.3%	1.2%	0.6%
	Repet.	—	—	6.4%	11.4%	37.9%	27.1%	15%	2.1%	0%
Dziewczęta:	Cofn.	0.6%	0.6%	21.9%	15.8%	38.1%	15.4%	7.2%	0.4%	0.2%
	Repet.	—	—	2.5%	9.9%	37.6%	34.6%	13.6%	2.5%	0%

Według statystyk najwięcej jest repententów między temi jednostkami, które już częścięj repetowały i których wiek przekroczył o połowę wiek tych jednostek, które jeszcze nie repetowały.

Mogłoby się zdawać, że praca dzieci, które przed 3 — 4 laty repetowały, jest taka sama jak tych, które nie repetowały. Tak jednak nie jest. Porównanie to dało gorszą klasyfikację repententów, zależnie od tego, przed ilu laty repetowały. Poniższa tabelka wykazuje, o ile niższemi są stopnie repententów od innych współkolegów, którzy tylko o rok młodszy:

W I E K :	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	14 lat
Chłopcy:	2.75%	2.90%	2.93%	2.80%	2.90%
Rep.	3.26%	3.50%	3.20%	4.25%	3.05%
Dziewczęta:	2.70%	3.05%	2.70%	2.75%	2.75%
Rep.	3.25%	3.25%	3.50%	3.15%	3.55%

Zadaniem pedagogów jest wyszukanie sposobów usuwających element repententki. W dzisiejszych czasach repetowanie nie jest pomocą, ale jest karą dla dzieci, którym warunki życiowe nie pozwoliły na postępy, lecz cofnęły w rozwoju.

Wyniki Buseman'a są podobne do rezultatów, zebranych w mej pracy, która nie mogła się rozrość do zamierzonych rozmiarów, a to z powodu przykrego faktu, że szkoły nasze jeszcze nie są otwartym terenem dla naukowych badań — jakkolwiek na dnie drobiazgowych dociekań jest nieustanna troska o dobro dziecka.

Mgr. Józef Czarnecki — Kraków

SPRAWOZDANIA

Le self - gouvernement a l'école. Publication du Bureau International d'Education Nr. 38. Genève. Bureau Intern. d'Education 1934, str. 166.

Powyzsza publikacja sklada się z trzech części. Pierwsza, najobszerniejsza, to ogólne studjum, oparte na ankiecie, przeprowadzonej na temat samorządu szkolnego. Na tę ankietę Biuro otrzymało 518 odpowiedzi z krajów europejskich i pozaeuropejskich, nie licząc w tem danych, dostarczonych wcześniej, bo już w r. 1932 przez Niemcy. W ankiecie wzięła również udział Polska przy czynnem współdziałaniu Min. W. R. i O. P. Ankieta, zawierająca w całości około 50 pytań, podzielona jest na kilka działów, które dotyczą następujących zagadnień: a) początek i przebieg doświadczenia; b) opis doświadczenia; c) rezultaty w zakresie wychowania moralnego, umysłowego, społecznego; d) zastrzeżenia i spostrzeżenia osobiste. Rezultaty ankiety według powyższych punktów opracował J. Heller, członek Sekcji w Dziale Poszukiwań Międzynar. Biura Wychowania.

Samorząd w większości wypadków został wprowadzony w szkołach już po wojnie światowej, przyczem duży wpływ na nauczycieli, podejmujących realizację tego zagadnienia, miała literatura pedagogiczna. Bardzo różnorodne odpowiedzi, dotyczące przebiegu doświadczeń oraz zmian dokonywanych w zakresie samorządu szkolnego, doprowadzają do następującego wniosku: naogół ewolucja samorządu szkolnego postępuje równolegle do rozwoju metod pedagogicznych, w ścisłym związku z warunkami zewnętrznymi oraz nowymi ideami, wniesionymi w życie szkolne. Poszczególne odpowiedzi charakteryzują odpowiednie etapy rozwoju omawianego zagadnienia. Bardzo ciekawe są odpowiedzi dotyczące bezpośredniego opisu danego samorządu szkolnego, a więc wieku dzieci, wśród których został wprowadzony, ich płci, środowiska społecznego, inteligencji, różnorodnych

form samorządu i t. d. Ciekawe są również zestawienia odpowiedzi co do rezultatów osiągniętych wśród dzieci przez samorząd. W ogromnej większości odpowiedzi wypadają pozytywnie.

Część druga książki wypełniona jest rozprawą Jana Piaget'a p. t. *Uwagi psychologiczne o samorządzie szkolnym*. W artykule tym Piaget wykazuje zgodność wyników ankiety z założeniami psychologii.

Część trzecia wreszcie przynosi trzy niewielkie prace, dotyczące zagadnienia samorządu w Polsce (d-r Adam Zieleniczyk — *Rozwój historyczny samorządu w Polsce*), w Czechosłowacji (A. Kantová — *Wychowanie zbiorowe w szkole elementarnej wyższej doświadczalnej w Pradze* — Nusle w latach szk. 1930 — 32) oraz we Francji (M. Colombain — *Samorząd we współdzielniach szkolnych Francji*).

Taką jest w najogólniejszych zarysach treść omawianej przez nas publikacji. Zainteresuje ona niewątpliwie wszystkich nauczycieli, a już specjalnie tych, którzy sami mają kontakt z samorządem szkolnym. Więcej jeszcze — sądzimy, iż wobec dużej wartości książki, winna ona znaleźć się w rzędzie tych, które będą tłumaczone na język polski, celem udostępnienia jaknajszerszemu ogółowi nauczycielstwa.

M. W.

ZOFJA DENELÓWNA. *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. 1935. Str. 224.

Jan Władysław Dawid zajmując w historii pedagogiki polskiej stanowisko przelomowe, od niego datuje się bowiem początek polskiej wiedzy o wychowaniu.

Kiedy myślimy o wychowaniu, mamy na względzie albo idee wychowania albo praktykę wychowawczą. Bardzo często łączymy te obie sfery. Tak je łączyli razem wszyscy pedagogowie europejscy, tak je łączyli i polscy. Platon i Arystoteles, Kwintylijan i Seneka, pedagogowie średniowiecza, renesansu (Vives, Montaigne, Modrzewski, Rey), wieków późniejszych (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piramowicz, Trentowski), od idei, od jakiegoś idealnego obrazu, który miałby być rezultatem pracy wychowawczej, przechodzili odrazu do praktyki pedagogicznej i dawali wskazania, jak należy pokierować wychowaniem, aby się ten obraz idealny ziścił. Należy dodać, że wskazania te niezawsze były oparte na solidnych podstawach. Ale dopiero od połowy XIX w. stwierdzono, że wychowanie jest procesem wielce skomplikowanym, że zależne jest od całego szeregu czynników, które należy dokładnie poznać i że dopiero na znajomości tych czynników można budować i formułować wskazania praktyczne. Pomiędzy ideą a praktyką pedagogiczną stanęła wiedza o wychowaniu, która nie tylko poleca, co trzeba robić, ale podaje także powody, dla których tak a nie inaczej należy postąpić. Wylania się w obrębnie „orbis scientiarum” nowa dziedzina, wyjaśniająca mechanizm i proces wychowania jako specyficzną działalność ludzką.

Gorącą wiarą w naukę, a zarazem usilowaniem naukowego rozwiązania problemów wychowawczych wypełniona jest twórczość pedagogiczna Dawida, o której napisała książkę p. Denelówna. Z życiorysu (Rozdz. I) dowiadujemy się o duchowej atmosferze domu rodzinnego wielkiego pedagoga, o konfliktach wewnętrznych młodego studenta uniwersytetu, o poszukiwaniu drogi właściwej, o różnorodności pól działania, o bogactwie zainteresowań umysłowych i o wielkiej pracy na polu pedagogicznym wśród niesłychanych trudności i zmagañ. W następnych rozdziałach (II-gi i III-ci) omówiła autorka metody badania dziecka, sformułowane przez Dawida i jego zasady dydaktyczne, specjalnie zaś zwróciła uwagę na „kwestjonariusz spostrzeżeń” — pierwszą w Polsce kartę indywidualną, test obrazkowy i t. zw. naukę o rzeczach. Osobny rozdział poświęciła głównemu dziełu Dawida „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” — najwybitniejszej naukowej książce pedagogicznej w Polsce (rozd. IV-ty). W rozdziale piątym (ostatnim) skreśliła rozważania Dawida o szkole i o nauczycielu. W „Zakończeniu” przedstawiła rolę Dawida w rozwoju szkoły polskiej, literatury pedagogicznej i wiedzy o wychowaniu.

Wartościowe jest w książce p. Denelówny to, że stałe podkreśla związek prac Dawida z nauką zagraniczną, współczesną wielkiemu polskiemu pedagogowi i obecnej. Konfrontuje dydaktykę Dawida z dziełami Herbarta, który wpłynął na autora „Nauki o rzeczach” i z obecnymi postulatami dydaktyki, np. z metodą Decroly; testy Dawida łączy z pracami Bineta i określa stanowisko testów wobec postulatów dzisiejszej psychologii pedagogicznej, krytykuje poglądy Dawida o nauczycielu, przeciwstawiając mu sądy Kerschensteina i t. p.

Twórczość pedagogiczną Dawida włącza autorka także jako bardzo ważne ogniwo w łań-

czu prac polskich minionych i obecnych. Porównywa poglądy Piramowicza o nauczycielu z uwagami Dawida wyrażonemi w rozprawie „O duszy nauczycielstwa”). Zadania nauki rysunku określone przez Dawida z uwagami o sztuce dziecka, wyrażonemi przez prof. Szumana w książce p. t. „Sztuka dziecka” (W-wa 1927), zagadnienie woli przedstawione w pracy „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” z teorją prof. Witwickiego, wypowiedzianą w rozprawie „Analiza psychologiczna objawów woli” (Lwów 1904), uwagi dydaktyczne Dawida z „Zasadami nauczania” prof. Nawroczyńskiego (1930 r.) i t. p. Postać Dawida umieściła autorka obok takich pionierów pedagogiki polskiej, jak Piramowicz, Trentowski, Estkowski.

Na tak bogate tło maluje się imponująca teoretyczna praca pedagogiczna Dawida jako fundament dla naukowej działalności przyszłej generacji w Polsce Niepodległej, jaki dowód niezniszczalnej energii narodu i człowieka, który w niewoli nie utracił wiary w lepszą przyszłość i nie zerwał tradycyjnych węzłów kulturalnych, łączących go z Zachodem i z własną przeszłością i jako wzór ogromnego wysiłku woli Dawida, woli, którą sam poddał obserwacji i badaniu i od której tyle teoretycznie i praktycznie uzależniał w życiu jednostkowym i zbiorowym. Społeczeństwo polskie nie zapomniało Dawidowi tej pracy. Świadczy o tem wydawanie powtórne jego prac drukowanych, edycje pośmiertne rękopisów, ciągłe wzmianki i artykuły o jego wysiłkach, specjalny numer „Wiadomości Literackich” (N-r 17, r. 1934) jemu poświęcony, świadczy też praca p. Denelówny.

Jasno napisana, wypełniona jest po brzegi bogatą treścią, zadziwia wielostonnem ujęciem poszczególnych zagadnień i zdrowym sądem pedagogicznym. Nic to, że czasem postać Dawida wygląda w tej pracy jak posąg, autorka umie zdobyć się na słowa krytyki odwaznej i na pełną umiaru, ale trafną ocenę, Dzięki swej metodzie monografia o Dawidzie godna jest naśladowania, na taką monografię czeka niejedyn pedagog polski, że wymienię tu tylko Estkowskiego, Trentowskiego lub z nowszych Danysza, Joteyko, Zarzeckiego. Leon Langholz

DR. A. A. MICHAEL. Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwachsinnige und normale Kinder. Pädagogisches Magazin Heft 1410, Langensalza 1934, str. 77.

Książka stanowi jedną z szeregu prac, zajmujących się badaniami, dotyczącymi psychologii mowy, a wydawanemi pod kierunkiem prof. Sanderą z Jeny. Autorowi chodzi o wykazanie różnic w wysławianiu się między dziećmi upośledzonymi umysłowo w wieku od 8—17 lat, a ich rówieśnikami w wieku od 8—14 lat o rozwoju normalnym. Autor opiera się głównie na pracach Bühlera, a przedewszystkiem Sterna, i stara się też w swoich badaniach prześledzić wyróżnione przez Sterna stadja w rozwoju mowy.

Użyto do badań 4 filmów. Ogólna liczba poszczególnych obrazów wynosiła 2428. Zbadano 66 dzieci upośledzonych umysłowo w wieku od 8 — 17 lat, oraz 16 dzieci normalnych (w wieku 8 — 14 lat). Ekspozycja każdego filmu trwała 2,5 minuty. Treść: żadnego z filmów nie zawierała nic takiego, co nie byłoby skądinąd znane dzieciom wychowywanym w mieście. Każde dziecko było badane indywidualnie i po ekspozycji opowiadało, co widziało. Eksperymentator wszystko skrzętnie notował. W wyniku badań okazało się, że opowiadanie w formie wylizania elementów jest charakterystyczne dla dzieci głęboko upośledzonych w wieku od 8—11 lat. Tej formy u innych dzieci nie zauważono. Dla wyższych roczników dzieci głęboko upośledzonych spotyka się obok opowiadania w formie wylizania elementów, opowiadanie sposobem wylizania szeregu prostych zdań, składających się z podmiotu i orzeczenia, a połączonych spójnikiem „i”. Pozatem dzieci umysłowo upośledzone używają w opowiadaniu najczęściej czasu przeszłego dokonanego (perfectum), inne czasy występują rzadko, prztem forma raz użyta perseweruje długo. Mają one też skłonność do zwrotów stereotypowych. Dzieci upośledzone umysłowo w średnim stopniu posługują się przy opowiadaniu najczęściej szeregiem krótkich, nieskomplikowanych zdań. Ten typ opowiadania nie występował u dzieci normalnych, badanych przez autora. Stwierdza on jednak, że w badaniach Sterna występował on u dzieci normalnych, ale roczników młodszych, niż te, które badał autor. Badania przeprowadzone przez autora potwierdzają tezy Sterna, i są też zgodne z dawniejszemi jeszcze w tej dziedzinie spostrzeżeniami Bineta. Praca nie wnosi nic specjalnie nowego do zagadnień omawianych. H. W.

PROF. ALFRED ADLER. Homoseksualizm. Renaissance, 1935.

Adler ujmje homoseksualizm, i wszelkie inne perwersje, jako wyraz zwiększonego dystansu psychicznego między mężczyzną i kobietą. Ma to być planowy choć nieświadomy

fortel w celu podniesienia własnego obniżonego samopoczucia, bunt przeciwko włączeniu do normalnej roli swej płci.

Skłonności perwersyjne mają służyć mężczyźnie do wzmocnienia własnego samopoczucia wobec przecenionej mocy kobiety. U kobiet sprawa przedstawia się analogicznie — naodwrot.

Z reguły perwersje powstają na tle nadmiernej dumy, ogólnej nadpobudliwości i chęci przeciwstawienia się. Przyczyniają się też do nich warunki zewnętrzne, więc utrudnione stosunki między przedstawicielami odmiennych płci, późne zawieranie małżeństw i t. p. Oczywiście jest, że niekorzystne warunki najłatwiej oddziałują na jednostki słabsze o silnym poczuciu własnego upośledzenia. To poczucie upośledzenia uważa Adler za jądro dynamiki nerwowej. Neurotyk w swym nieświadomym planie życia jest tak niekiedy pewny siebie, że nie ośmiela się nawet dążyć do miłości i małżeństwa. Dlatego też szuka wszelkich sposobów ustalenia dystansu psychicznego, który uniemożliwiłby mu powzięcie decyzji. Perwersja jest jednym z takich sposobów. Ustala ona dystans psychiczny w stosunku do ewentualnego partnera życiowego.

To, co dotąd uważano w homoseksualizmie za wrodzone, lub spowodowane wczesnym ustaleniem się jakiegoś pożycia płciowego, jest według Adlera „wczesnie obraną drogą zgodnie z narzucającym się w dzieciństwie planem życiowym”. Jest tchórzostwem wobec normalnego życia.

Zgodnie z zasadami psychologii indywidualnej leczenie tych stanów polega na:

- 1) usunięciu zakorzenionych dzieciennych sądów o niebezpieczeństwie heteroseksualizmu,
- 2) wykazaniu rzeczywistego dystansu psychicznego pacjenta w stosunku do jego płciowego partnera,
- 3) uwydatnienie czynnika społecznego perwersji, wreszcie 4) wyjawienie pacjentowi rzeczywistego celu jego wewnętrznych rozważań i zniszczeniu stworzonych utopij.

Autor opisuje i analizuje 7 przypadków homoseksualizmu. W konkluzji stwierdza i podkreśla, że homoseksualizm jest uchybieniem w wychowaniu, które nie zdolało danej jednostki uczynić wartościowym członkiem społeczeństwa. Badanie indywidualpsychologiczne ujawnia niedostateczne przygotowanie do roli swej płci, błędne podstawy wychowania, niesłuszne tłumaczenie braków cielesnych. Według Adlera anomalje narządów płciowych nie są nigdy wystarczającym czynnikiem do wytworzenia się homoseksualizmu. Pogląd przyjmujący jakieś przymusowe przyczyny, charakter wrodzony i niezmiennosc homoseksualizmu należy odrzucić jako przesad naukowy.

W dalszym ciągu książki omówił autor inne perwersje, więc: sadyzm i masochizm, flabsyzm, ekshibicjonizm, sodomję i nekrofilję. Wreszcie omawia neurastenję seksualną, zwraca uwagę na okres dojrzewania, jako ten etap w życiu dziecka, w którym niedostateczne przygotowanie w wieku dziecięcym sprawia, że dojrzewanie płciowe w tym okresie rozrasta się do wymiarów konfliktu.

W dwóch ostatnich rozdziałach zajmuje się psychicznym nastawieniem kobiety i mężczyzny wobec życia płciowego.

Nie wiemy, czy pewne sprzeczności w tekście kładą na karb autora, czy też niewłaściwego tłumaczenia. Na str. 14 mówi autor pod p. 2 — że perwersja „uzewnętrznia się jako nieświadomy fortel w celu podniesienia własnego obniżonego samopoczucia” zaś w p. 4 twierdzi, że „skłonności perwersyjne mężczyzn stają się dążeniami kompensującymi, służącymi do podniesienia i wzmocnienia poczucia własnej małowartościowości” i t. d. Nie mamy możliwości porównać tekst polski z tekstem niemieckim, jednakże tekst polski niezawsze jasno tłumaczy myśl autora. Tłumacz często używa zwrotu „człowiek nerwowo dysponowany” mówi też o „wzmoczonej nadpobudliwości” i „skłonności do wyrwania i biczowania”. Nadpobudliwość jest wzmoczoną ponad normę pobudliwością, może więc to samo określenie wystarczyłoby i oto autorowi chodziło.

Niejasną też dla czytelnika polskiego będzie „skłonność do wyrwania” bez żadnych przymiotników uzupełnień. Stanowisko Adlera w stosunku do homoseksualizmu całkowicie wynika z podstawowych tez jego teorii.

H. W.

Encyklopedia Wychowania. Tom II, zes. 5 — 6 zawiera Marjana Falskiego *Dydaktykę nauki czytania* (dokończenie) oraz tegoż autora *Dydaktykę nauki pisania*. W ostatnim artykule M. Falski omawia rozmaite metody nauki pisania, jak: naśladowanie wzorów, oprowadzanie, metodę genetyczną, analityczną, ćwiczenia rozmachowe i pisanie do taktu. Pracę kończy ciekawe zestawienie stanu badań nad pisaniem.

Dydaktykę nauki o języku polskim opracował niedawno zmarły D-r Henryk Gaertner, prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza. W artykule tym autor ustala pojęcie nauki o języku, oddzielając ją od gramatyki, określa cel oraz zakres nauki szkolnej o języku. Po omówieniu poszczególnych działów z punktu widzenia teoretycznego, następuje część praktyczna: przygotowanie nauczyciela do lekcji, budowa lekcji, rola podręcznika oraz ogólne zasady nauczania w zakresie nauki o języku. W tym samym zeszycie polonisci znajdują jeszcze dwa artykuły z zakresu swej specjalności, opracowane przez instruktorów ministerjalnych: Jadwigi Dańciewiczowej *Dydaktyka mówienia i pisanja jako działu nauczania języka ojczystego* oraz Wł. Szyszkowskiego *Dydaktyka literatury*. Obie prace zasługują na to, aby zostały omówione dokładniej na łamach pism specjalnych, bowiem zawierają sumę dorobku najnowszych badań w dziedzinie polonistyki. Należy przypuszczać, że artykuły te, rozpowszechnione dzięki Encyklopedji Wychowania, przyczynią się w znacznym stopniu do spopularyzowania wiedzy o najbardziej nowoczesnych metodach, jakie stosuje się przy nauczaniu języka ojczystego. Zachodzi tego pilna potrzeba wobec ciągłych ataków na nauczycieli-polonistów ze strony ludzi, nie mających pojęcia o tem, że dydaktyka języka i literatury polskiej przoduje dziś w szeregu dydaktyk innych przedmiotów. Szczególnie pożyteczne będą tutaj działy pracy d-ra Szyszkowskiego, traktujące o lekturze, sposobie jej „przerabiania” przez nauczyciela w szkole — czas już wielki położyć tamę bezpodstawnym i demagogicznym zarzutom, że dzisiejszy polonista „rozbiorami” zabija w młodości chęć czytania książek.

W zeszycie szóstym Prof. Marjan Goliaś opracował *Dydaktykę języków klasycznych*. Po omówieniu wartości kształcących języków klasycznych, autor przedstawia dydaktykę języka łacińskiego, uwzględniając następujące działy: korelacja z językiem polskim, nauka morfologii, składni, słówek, tłumaczenie, lektura, analiza, rozmówki, memorowanie. Drugi dział pracy Prof. M. Goliaśa — to poznanie kultury Greków i Rzymian za pośrednictwem tekstów oryginalnych, czytańek polskich oraz t. zw. wstępów do lektury oryginalnej. W tymże zeszycie D-r Zygmunt Czerny omawia *Dydaktykę języków nowożytnych*. Zarys ten dotyczy nauczania języków angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Po nakreśleniu celu i znaczenia nauczania jez. obcych d-r Z. Czerny przedstawia w rozwoju historycznym metody nauczania, kładąc nacisk na t. zw. „metody pracy”. W dalszych rozdziałach zostały omówione: nauka wymawiania, gramatyka, słownictwo, ćwiczenia ustne, ćwiczenia piśmienne, lektura, metody interpretacji tekstu, kulturoznawstwo. Pracę, jak na artykuł encyklopedyczny, bardzo wyczerpującą, zamyka obszerny dział wiadomości bibliograficznych. T.

Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbył się w Krakowie w dniach 24, 25 i 26 października b. r. pod protektorem prof. H. Heinricha, podzielił swoje obrady na plenarne i sekcyjne (w trzech sekcjach: „przedmiotów pedagogicznych”, „wychowania społeczno-obywatelskiego” oraz „zagadnień, związanych z wychowaniem dziecka trudnego”). Na wstępie zaznaczyć należy, że owe „ogólnopolskie” zjazdy pedagogiczne (omawiany jest drugim z kolei, a następny ma mieć miejsce w roku przyszłym) są instytucją powstałą z koleżeńskich zjazdów Studium Pedagogicznego przy Wszechnicy Jagiellońskiej. Mają więc charakter wybitnie regionalny, przeczący nazwie, nadanej im przez organizatorów. Zarówno referenci, jak zwykli uczestnicy ich rekrutują się przeważnie z dwóch województw: krakowskiego i śląskiego. W zamiarach komitetu organizacyjnego leży istotne rozszerzenie zasięgu zjazdów na całą Polskę — skierowują więc zaproszenia do profesury i nauczycielstwa różnych dzielnic, ale czy termin niedogodny — przerywający zaledwie rozpoczętą pracę w szkołach wszystkich stopni, czy inne względy sprawiają, że ten charakter regionalny dotąd się utrzymał. Niepełność zatem realizacji zamierzeń wywołuje zapewne i inne niedomogi, jak np. nierównomierność poziomu opracowania i dyskusji poszczególnych referatów.

Zjazd obecny miał dwa cele — wedle wypowiedzi komitetu organizacyjnego: 1) oświetlenie stanu dzisiejszego zagadnienia dziedziczności i środowiska oraz ich wpływu na rozwój wewnętrzny jednostki, 2) wymianę doświadczeń w dziedzinie pracy wychowawczo-dydaktycznej. Trzeci, niesformułowany wprawdzie, ale widoczny w tem, że połowa pracy w sekcjach jemu była poświęcona, to: ujawnienie i przedyskutowanie poglądów nauczycielstwa na programy przyszłych liceów pedagogicznych.

Obrady plenarne wypełnione były referatami profesorów wyższych uczelni — poza prof.

H. Radlińską z Warszawy i prof. L. Jaxą-Bykowskim z Poznania — profesorów Uniwersytetu Krakowskiego. Oto tematy i referenci:

D-r Szuman Stefan — O zasadniczym podziale psychologii na biologiczną i humanistyczno-socjologiczną jako teoretycznej podstawie poczynań wychowawczych.

D-r Godlewski Emil — Dziedziczność a środowisko z punktu widzenia biologicznego.

D-r Myslakowski Zygmunt — Osobowość a środowisko społeczne.

D-r Radlińska Helena — Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkoleń uczniów szkół powszechnych¹⁾.

D-r Pięnkowski Stefan — Dziedziczność a środowisko ze stanowiska lekarskiego.

D-r Jaxa-Bykowski Ludwik — Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu.

D-r Chłopicki Władysław — Charakter jako zjawisko biologiczne.

Inne referaty, umieszczone w programie obrad plenarnych, albo zostały odwołane, albo przeniesione na obrady sekcyjne z powodu braku czasu, istotnie zbyt szczerpłego jak na wielką i ilość i doniosłość poruszanych zagadnień. Toteż w konsekwencji zostały one rzeczywistości zaledwie poruszone: jeszcze na plenum odbyła się po niektórych referatach (szczególnie po referacie d-ra Bykowskiego o doborze rasowym w wychowaniu) swobodna dyskusja, na sekcjach natomiast było na nią czasu bardzo mało, niekiedy — wcale. Toteż nic dziwnego, że Zjazd nie doszedł do sformułowania jakichkolwiek poglądów, wniosków czy choćby dezyderatów nawet w tak aktualnej i ważnej kwestii, jak kształcenie nauczycieli. Nie jest to zresztą zarzut specjalnie pod adresem tego właśnie Zjazdu. Podobne zjawisko można było obserwować i na Zjeździe Socjologicznym w Warszawie, referowanym w następnym numerze „Ruchu Pedagogicznego”: nie wyznaczenie ścisłego referatu na poszczególne referaty, brak czasu, specjalnie przeznaczanego na dyskusje, zresztą zasadniczo nieskierowane ku jakimś celom, nieoparte na jakichś tezach, więc „rozłączające się bez dojścia do czegokolwiek określonego. Możnaaby zaryzykować twierdzenie — i postarać się je uzasadnić, ale to wymaga już oddzielnego traktowania tego tematu — że zjazdy niewielką wogóle rolę odgrywają w rozwoju nauki i kultury społeczeństwa. Ich znaczenie polega nie na udzielaniu uczestnikom informacji o stanie wiedzy w danej dziedzinie (uczeni i tak stale pozostają ze sobą w kontakcie, a konsumenci ich dorobku zyskują o wiele więcej z lektury ich dzieł), ale na 1) ułatwieniu osobistych kontaktów między ludźmi, zainteresowanymi — z różnorodnych punktów widzenia (naukowiec, społecznik, dziennikarz, nauczyciel, wydawca, literat), ale temi samymi sprawami, i 2) sformułowaniu i podaniu czy to do publicznej wiadomości, czy to „czynnikom miarodajnym” postulatów, dezyderatów, czy wprost opinii o pewnych sprawach — grupy ludzi, żywo niemi zainteresowanych, badających je, pragnących na nie wpłynąć. Ale jeśli brak czasu oraz należycie uwzględnionej, niedocenionej strony towarzyskiej takich zjazdów hamuje tendencje do kontaktów, a zupełne zlekceważenie walorów kierowanej dyskusji uniemożliwia i osiągnięcie drugiego rezultatu, to cóż pozostaje? Poprostu możliwość wysłuchania referatów.

A niektóre z nich były na Zjeździe w Krakowie istotnie ciekawe. Oto ich zasadnicze myśli:

Prof. Szuman, rozważając często dziś powtarzające się pytanie, czy psychologia jest nauką przyrodniczą czy humanistyczną, uzależnia odpowiedź od rozstrzygnięcia zagadnienia, czy psychika jest wytworem sił przyrody, czy sił kultury — i odpowiada: u podstawy życia psychicznego leży wprawdzie życie organiczne, ale psychika jest nadbudową nad niem. Nadbudowa ta posiada różne sfery: jedna obejmuje funkcje psychiczne takie, jak pamięć, wyobraźnia, instynkty — służące do przystosowania, druga, to sfera społeczna, przekraczająca już poprzednią, trzecia — autonomiczna, to świat wewnętrzny, intymny jednostki. Psychologia więc jest nauką przyrodniczą tylko co do metod. Przedmiot jej badań należy raczej do dziedziny humanistyki.

Prof. Godlewski w referacie swoim stwierdził, że dwie siły kształtują żywą istotę: dziedziczność i zmiennność, zarówno ta przebiegająca przez cały łańcuch gatunków i powtarzająca tysiące jednostek z bardzo małymi odchyleniami, jak ta, którą obserwować możemy w biegu życia jednego indywiduum. Żywą materję funkcji społecznych, w granicach zobrazowanych przez krzywą Galtona. Jeżeli weźmiemy dla zestawienia dwa takie

1. A—duże zdolności, B—duża pilność, C—zamilowanie, D—dostatecznie warunki życia, E—kulturalne otoczenie.

¹⁾ Ten referat został wydrukowany w całości w N-rze 3-cim „Ruchu Pedagogicznego”.

II. a—małe zdolności, b—mała pilność, c—brak zamilowania, d—bieda, e—niekulturalne otoczenie, to oczywiście najrzadsze będą kombinacje, złożone z samych dużych lub z samych małych liter (A B C D E, a b c d e) najczęściej zaś będzie kombinacji mieszanych (A B C d e, A b c d E, a b c D E, a B c D e i t. p.), każdorazowo inaczej decydujących o kierunku indywidualnego rozwoju. W referacie prof. Godlewskiego brzmiały nuty optymizmu i entuzjasmu: mimo, że na człowieka oddziałują cały świat wewnątrzny — od łona matki do drgania dalekich słońc — jednostka może osiągnąć panowanie nad sobą, bo przecież szuka podniet lub unika ich, rozważa i sublimuje, a może robić to świadomie.

Prof. Mysłakowski wymienił w wstępie trzy zasadnicze cechy charakterystyczne społeczności ludzkiej z punktu widzenia dynamiki życia społecznego:

1. Człowiek jest istotą inwencyjną: wytwarza dobra i wartości,
2. Narzędzia, dobra i wartości, wytworzone przez człowieka, są gromadzone, organizowane i przekazywane,
3. Zachodzi tu zjawisko kontynuacji, polegające na tem, że nie tylko rzeczy pozostają, ale i rozumienie ich znaczenia oraz umiejętność użytkowania ich. Kontynuację wzdłużczamy wychowaniu.

Pod względem strukturalnym, wyróżnił prof. M. 1) sferę niezorganizowaną, poczem zdefiniował szczególną formę przeżywania w społeczeństwie, t. zw. przez niego „wspólnotę”, jako formę nie opartą na instynktach ani profesji, tylko na wspólności dążeń, podobieństwie reakcji i t. p. Tylko wspólnota daje możliwość potwierdzenia własnej wartości, i tylko ona jest właściwym wychowawcą.

Na zakończenie prof. M. scharakteryzował strukturę społeczną Polski, wyciągając stąd następujące wskazania praktyczne:

1. System szkolnictwa należy dostosować do struktury ludnościowej,
2. Punkt ciężkości wychowania powinien spoczywać na wartościach charakteru.

Prof. Pieńkowski, stwierdziwszy na wstępie, że podstawą pracy pedagoga jest znajomość zarówno zadań wychowawczych jak terenu, na którym je ma urzeczywistnić, podał jako charakterystyczne ogólne właściwości życiowe człowieka: 1) stałość i regularność, równoległe zaś z niemi — zmiennicość, 2) zdolność do rozwoju zarówno osobniczego jak gatunkowego, 3) wysunięcie się życia psychicznego na plan pierwszy.

Dla zrozumienia zjawisk w życiu jednostki należy wziąć pod uwagę, że każda cecha psychiczna jest wynikiem długiej linii rozwojowej a zarazem wypadkową z podniet. Wszystkie możliwości osobnika i jego pokoleń wyznaczone są w zasadzie już w komórce płciowej jego rodziców. Zarówno wszelkie przekształcenia jak anomalje w obrębie gatunku dają się wytłumaczyć tylko prawami dziedziczenia.

Następnie prof. P. omówił obszernie najważniejsze czynniki, wpływające ujemnie na rozwój jednostki już w okresie płodowym (alkoholizm, syfilis, kazirodztwo, różnorodne zatrucia i t. p.).

I ten referat miał optymistyczne nastawienie. Każda jednostka — zdaniem prof. P. — może zdobyć osobisty wielki dorobek. Środowisko dostarcza tylko materiału do przeróbki.

Bardzo interesująca była podana w zakończeniu uwaga — zresztą powtarzająca się niejednokrotnie i w innych referatach, ale tu ujęta w formę ciekawej koncepcji wychowawczej. Oto niesłusznie uważa się programy i metody nauczania za decydujące w wychowaniu jednostki. Najważniejszy jest stosunek człowieka dorosłego do dziecka, a o nim przecież decydują wielorakie właściwości dziedziczne i nabyte zarówno jednego jak drugiego. Należałoby więc równoległe do charakterologii uczniów tworzyć charakterologię nauczycieli i dobierać ich do siebie wzajemnie, tak, aby wychowawca o danym typie psychicznym miał pod swą opieką grupę dzieci czy młodzieży takiej, która naprawdę może pozostawać z nim w bliskim kontakcie wewnętrznym i podlegać jego wpływom. Prof. Chłopicki dał krótki rys historyczny typologii charakterów i zreferował obszerniej podział Kretschmera — wiążący strukturę psychiczną z budową cielesną — na asteników, psychików, atletyków i dysplastyków, poczem zwrócił uwagę na ścisły związek między sferą ruchową a sferą psychiczną. Związek ten stał się podstawą skali ćwiczeń Rossolimo, służącej do badania rozwoju psychicznego. Dzięki niemu również możliwa jest psychotechnika. Godną podkreślenia jest zwrócenie przez prof. Ch. uwagi na konieczność stosowania w przyszłości badania testami przystosowania do zawodów t. zw. wyższych:

inżyniera, lekarza, adwokata i, oczywiście, nauczyciela, gdzie szczególnie ujemne są

leczenie skutki mogą wypływać z braku należytych uzdolnień. Prof. Bykowski, oparłszy się na podziale, dokonanym przez prof. Czekałskiego, wymie następujące elementy rasowe: północny, śródziemnomorski, przednio-azjatycki i la noidalny, oraz typy antropologiczne: nordyczny, presłowiański, sarmat-dynarski, alpejski. Scharakteryzowawszy pokrótce każdy z tych typów zarówno od strc fizycznej jak psychicznej, podał wyniki badań, przeprowadzonych przez niego w szk lach zawodowych, gimnazjach, seminarjach nauczycielskich, wojskowych i innych. W ch

rakterze przykładów wystarczy wymienić następujące wnioski: w szkołach rzemieślniczych przeważa typ presłowiański, większe uzdolnienia intelektualne wykazuje typ nordyczny, w zawodzie kupieckim kształcą się przeważnie laponoidzi, kawalerja rekrutuje się w znacznej części z typu dynarskiego, i t. p. Wniosek ogólny prof. Ch. brzmiał jak następuje: należy dbać o to, aby rozmieszczać właściwych ludzi na właściwych stanowiskach. Przywileje rodowe, majątkowe, rasowe, stanowe i inne, nie związane z obowiązkami, tworzą szkodną hodowlę i wywołują ogromne szkody społeczną.

Referat ten wywołał szczególnie ożywioną i długą dyskusję, w wyniku której zgodzono się ogólnie, że dotychczas uzyskane przez antropologię wyniki są zbyt niepewne, aby na nich oprzeć planowanie polityki społecznej.

Wyżej streszczone referaty wyczerpują treść obrad plenarnych i one tylko właściwie pozostają w ścisłym związku z teorią pedagogiczną, której poświęcone jest nasze czasopismo.

Sekcja przedmiotów pedagogicznych i sekcja wychowania społeczno-obywatelskiego zawierają ujęcie poszczególnych fragmentów zagadnienia kształcenia kandydatów na nauczycieli. Poruszono m. in. sprawę programu psychologii w przyszłym liceum pedagogicznym (prof. Szuman), nauczanie historii wychowania (dr. Kulczycki) korelację między nauką psychologii a nauką pedagogiki, dydaktyki i metodyki (mgr. Korniszewski), plany pracy wychowawczej w szkole powszechnej i sposób ich traktowania przez kandydatów na nauczycieli (dr. Skrzyszewski) praktyczne przygotowanie w liceach pedagogicznych (Sidor). Referaty w tej sekcji wykazywały i przemyślenie uważne i szczerą troskę o przyszłych kolegów i dużo inwencji, ale pośpiech w wygłoszeniu i następowaniu jednego referatu po drugim, oraz niemal całkowity brak dyskusji nie pozwoliły na wyniesienie z tej sekcji jakiejś większej korzyści.

Sekcja zagadnień, związanych z wychowaniem dziecka trudnego, zawierała zaledwie trzy referaty: 1) St. Skalskiego — Organizacja pracy w poradni, 2) d-r H. Kulczyckiego — Krytyczne uwagi do poglądów psychologii Adlera na dziedziczność i środowisko, 3) d-ra J. Wachtla — Sytuacje krytyczne w wychowaniu na terenie szkoły i domu. Wszystkie interesujące, niestety dyskusje po nich (za wyjątkiem dyskusji na temat Adlera, w której wziął udział prof. Szuman) stały na zbyt niskim poziomie.

W rezultacie — opuszcza się Zjazd — przekonaniem, że jest on potrzebny, powinien jednak koniecznie objąć swym zasięgiem szerszy krąg pedagogów, zarówno naukowców jak praktyków, bardziej związać obrady plenarne z sekcjami, koncentrując je dokoła wspólnych, choć z różnych punktów widzenia ujętych zagadnień, i doprowadzić do sformułowania pewnych wniosków ogólnych, któreby mogły uchodzić w oczach tych członków społeczeństwa, którzy interesują się poważnie zagadnieniami wychowawczymi, za wyraz opinii — choćby nawet rozbieżnych — i teoretyków pedagogiki i nauczycieli.

H. H.

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

1
z
(
o
c
c
i

KONKURS PEDAGOGICZNY.

Ogłoszony przez Polskie Radio w roku ubiegłym konkurs — w postaci ankiety, omawiającej rolę radja w życiu i pracy nauczyciela — dał bardzo obfite i ciekawe materiały. Niektóre z nich zostaną wyzyskane i posłużą do sprecyzowania zadań radjofonji polskiej na przyszłość. Jury w osobach: red. Tadeusza Strzelskiego, d-ra Franciszka Pawliszaka, Henryki Nowocieniowej, red. Janusza Delinikajtisa, Józefa Czechowicza i Henryka Ładosza przyznało poszczególnym pracom nagrody. Szczegóły w „Głosie Nauczycielskim” i w „Pracy Szkolnej”.

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Anderson G. L. — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych	4.—
Bovet 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 seksualizmu 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	10.—
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennym	6.50
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	—90
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.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—

NAKŁADY OBCE:

Adler A. — Znajomość człowieka	6.—
— Homoseksualizm	5.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida	3.50
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Kot St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.60
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	1.—
Szewewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—