

ROK XXV

KWIECIEŃ-MAJ 1936
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 8-9

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POSWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

Br. Ujma — O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku. (dok.)

W. Jakobson — Kara jako środek wychowawczy w oświeceniu teorii psychoanalitycznej. (dok.)

SPRAWOZDANIA:

H. Meng — Strafen und Erziehen (L. Langholz).

W. Löbner — Wirtschaft und Erziehung (L. Langholz).

W. Gottlieb — Socjologiczne podstawy wychowania (D-r J.).

I. Toulemonde — Essai sur la Psychologie de l'autorité personnelle (D-r J.).

I. Toulemonde — Le sentiment de soumission (D-r J.).

Platon — Menon (M. Wallis).

IV-ème Conference Internationale de l'Instruction Publique (M. W.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ROZSTRZYGNĘCIE KONKURSU

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.

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

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.



O SZKOLE ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA I DROGACH JEJ REALIZACJI W ŚRODOWISKU

(Dokończenie)

Niewątpliwie szkoła zwolna zmienia strukturę. Ale zrealizowanie koncepcji prof. Znanieckiego spowodowałoby tak głębokie przeobrażenie struktury szkoły, że z dzisiejszych form nicby nie pozostało. Szkoła „roztopiłaby się”, rozplynęła w życiu społecznym, politycznym i zawodowym. Zrozumiałą jest rzecz, że funkcje młodzieży w środowisku dorosłego społeczeństwa, rzeczywisty udział młodzieży w pracy kulturalnej dorosłych musiałyby spowodować reorganizację „tych systemów czynności dorosłych, w których młodzież miałaby uczestniczyć”. „Musiałyby być zorganizowane instytucje odrębnego typu, wytwórcze kulturalnie, a zarazem obliczone na przejściowy udział uczniów i mające zadanie pedagogiczne na oku”¹⁾. Tak szkoła przystosowałaby się do życia, ale i życie do szkoły. Zaakcentować należy, że prof. Znanieckiemu nie chodzi o przedwczesne zawodowe przysposobienie. Podkreśla również, że koniecznością jest szanować spontaniczne zainteresowanie dzieci i prawa indywidualnego rozwoju ucznia. Przy obecnym układzie stosunków i form bytowania koncepcja prof. Znanieckiego jest tylko zapładniającą poczynania pedagogów teorią.

Najistotniejsze różnice pozostałych dwu form przygotowania życia tkwią w różnym ujmowaniu problemów: 1) czym ma być i jak się ma przejawiać aktywność dzieci i młodzieży, 2) w jakich treściach.

Czy aktywność dziecka powinna się uzewnętrzniać jako zabawa, czy praca, czy też w jednej i drugiej postaci? Jeśli to ma być praca — to czy raczej umysłowa, czy raczej fizyczna, czy też i umysłowa i fizyczna pospołu? A ponadto, czy ma być pracą dobrowolną, pracą — działaniem, pracą — obowiązkiem, czy pracą — przymusem? Wreszcie, czy praca fizyczna powinna być metodą, ogniskiem skupiającym zainteresowania, „narzędziem społecznym”, środkiem wychowawczym, czy pracą produktywną, wytwórczą, celem? Od odpowiedzi na wysunięte wyżej pytania zależy odpowiedź, dotycząca treści.

Szkoła zbliżona do życia i do życia przygotowująca, uznająca jako kierunkową psychikę dziecka, nie może nie docenić aktywności dziecka, przejawiającej

¹⁾ Znaniecki Fl. — Socjologia Wychowania, tom I. Warszawa 1928, skł. gł. Książnica-Atlas.

się w zabawie — zwłaszcza w młodym wieku. Ale niepodobieństwem jest żądać, by wszystko było zabawą, choć należy dążyć do tego, by wszystko było radością. Otóż aktywność przejawiać się winna i w formie pracy — zabawy, pracy — działania, a nawet pracy — obowiązku. Ideałem byłaby płynąca z zainteresowań dobrowolna praca uczniów. Praca — przymus, jako niewychowawcza, w rachubę wchodzić nie powinna. I to dotyczy zarówno pracy fizycznej, jak i umysłowej. Szkoła przygotowująca do życia nie może bowiem przeciwstawić sobie pracy umysłowej i fizycznej. Praca fizyczna ma głębokie uzasadnienie biologiczne, psychologiczne i społeczne.

Są jednak podejścia do niej zasadniczo odmienne: wychowawcze, utylitarne, zawodowe. Można również mówić o podejściu wychowawczo-utyliarnem i utyliarno-zawodowem. Jeśli praca fizyczna jest środkiem, ogniskiem skupiającem zainteresowania, chodzi w niej o kształcenie narzędzi, wprowadzanie w atmosferę pracy, kulturę pracy, pozostaje w związku z pracą umysłową i na jej usługach, trwa w miarę, jest różnorodna, łatwa stosunkowo — wtedy można mówić o podejściu wychowawczem. Cechą pracy fizycznej w duchu zawodowym jest jej mechaniczność, produkcja (wyrwórczość) jako cel, przygotowanie zawodowe biorących w niej udział. Podejście utylitarne cechuje wytwórczość z wyraźnym celem użytkowości. Należy podnieść szeroką skalę możliwości zarówno w kierunku wychowawczym jak i zawodowym, to znaczy, że praca w pewnych warunkach może się zbliżać do wychowawczego lub zawodowego traktowania.

Tylko stanowisko wychowawczo-utyliarne w podejściu do pracy fizycznej może spełnić słuszne wymagania postawione szkole tej treści: „Sprawą zasadniczą wprost wagi jest takie ukształtowanie pracy szkolnej, żeby szkoła, spełniając to swoje zadanie w dziedzinie wykształcenia umysłowego, nie odrywała ludzi od pracy fizycznej, od zawodów z tą pracą związanych. To jest kardynalny nakaz, który musimy stawiać szkole z punktu widzenia istotnej praktyczności”²⁾).

A dalej mówi autor: „Roboty ręczne, nauka gospodarstwa domowego, zastosowanie fizycznej pracy dla dobra szkoły to są te czynniki, którymi rozporządza szkoła dla osiągnięcia tego celu. Cała praca szkoły, więcej, cała praca w zakresie szkolnictwa, musi być przeniknięta tem dążeniem”.

Doniosłe znaczenie pracy fizycznej w szkole zostało podkreślone. Ale wszakże praca ta spełnić tylko winna rolę kleju łączącego poczynania wychowawcze. Z tego jej charakteru wynika, że w szkole powszechnej nie jest rzeczą najważniejszą. Istnieje poza nią wielki odcinek pracy umysłowej — zdobywanie pewnych formalnych wiadomości, usprawnień umysłowych i t. d.

Jeśli jednak trochę dłużej zatrzymałem uwagę swoją na pracy fizycznej — to stało się to z istotnych powodów. Pojęcie bowiem pracy fizycznej i wymagania, jakie jej postawić, rolę, jaką jej określić, decydują o formie zbliżenia, związania, zespolenia szkoły z życiem. Boć ostatecznie istotą uczestnictwa młodzieży w życiu dorosłych jest praca fizyczna. Tylko praca fizyczna, a co za tem idzie — organizacja tej pracy, a nie nauczanie czy uczenie się, przedmiotów np. ogólnokształcących, które aktualnie dalekie są od zajęć dorosłego pokolenia,

²⁾ Radwan Wł. — Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa, Nasza Księgarnia 1925.

bo należą do jego przeszłości — mogłaby być realnym łącznikiem młodzieży i dorosłych u wspólnego warsztatu. Skoro jednak zgodzimy się na to, że praca fizyczna powinna być tylko środkiem wychowawczym, uzdolniającym do działania społecznego i rozumienia faktów społecznych, ogniskiem metodycznym, w żadnym razie nie może być celem, nie widzimy racji łączenia szkoły z dorosłymi w produkcji fabrycznej, rolnej i t. d. i nie uznamy za właściwy sowieckiego sposobu sposobu zbliżenia szkoły... do życia, który niewątpliwie... zbliża bardzo — kosztem jednak pełnego rozwoju psychiki dziecka. Natomiast zupełnie celowe i ze stanowiska wychowawczego konieczne jest docenianie udziału dzieci w pracy domowej dorosłych. Tego rodzaju praca fizyczna, czy szkoła chce, czy nie, zawsze będzie miała miejsce. A wartość jej, o ile nie jest ponad siły i możliwość — duża. Gdyby udział dzieci w pracy domowej dorosłych, jako coś zupełnie naturalnego, był powszechny, nie istniałoby zagadnienie organizowania przez szkołę form pracy z dorosłymi w fabrykach i t. p. Istniałby jednak problem związania tej pracy w jakiś sposób ze szkołą — programowo i dydaktycznie. Życie się z pracą w formie uczestnictwa naturalnego daje głębszą znajomość życia, lecz z gruntu czemś innym jest praca młodzieży w fabrykach i t. d. przez szkołę organizowana. Tej więc formy zespolenia szkoły z życiem i przygotowania do życia na odcinku szkoły powszechnej przyjąć nie można. Pozostaje inna w duchu pierwszej grupy, w duchu Claparède'a, Decroly'ego, Dewey'a czy Kerschensteinera. Czy taka szkoła nie da abstrakcji życia, modelu — zamiast życia? Czy nie będzie zdaleka od „życia”, odcięta, odosobniona, sztuczna — stara — patyną wieków ozdobiona, słabo przygotowująca do życia?

Uznanie stanowiska, że praca młodzieży szkolnej przy wspólnym warsztacie fabrycznym i organizacji z dorosłymi na równorzędnej podstawie nie jest wskazana, nie oznacza wcale odosobnienia i oddalenia szkoły od życia — odosobnienia ani społecznego, ani psychologicznego, nie decyduje też o sztucznym systemie doświadczeń grupy szkolnej — tak samo, jak nie decyduje o odosobnieniu i sztuczności pewnych komórek społecznych fakt, że pewne tylko „swoiste”, a nie wszystkie zadania społeczne mają na widoku.

Szkoła nie będzie odosobniona ani społecznie, ani psychologicznie, ani praca jej nie będzie sztuczną, jeśli codzienne różnorodne doświadczenia młodzieży, treści, które przeżywają i które żyją, które ich interesują, które ich trapią, które są im bliskie, bo są ich problemami, ich zagadnieniami, ich potrzebą — jeśli te właśnie treści będą punktem wyjścia i przedmiotem zajęć szkolnych i jeśli wrodzonej aktywności dziecka szkoła da warunki spełnienia tego samego rodzaju funkcji w grupie szkolnej, jaką dorosły człowiek pełni w społeczeństwie³⁾. Będzie zaś tak dlatego, że treści, doświadczenia, jednym słowem życie aktualne młodzieży, która wszak uczestniczy w życiu swego środowiska, jest tem samem życiem środowiska w skali dostępnej i właściwej możliwościom umysłowym, społecznym, duchowym i fizycznym młodzieży.

Chodziłoby więc o stworzenie szkoły, która, będąc do pewnego stopnia oddzielnym miejscem pracy, byłaby „minjaturą życia społecznego”, „naturalnem środowiskiem życia i pracy młodzieży” (Dewey), gdzie nauka będzie „do-

³⁾ Ten sam rodzaj funkcji nie oznacza tej samej czynności, a życie środowiska nie oznacza tylko najbliższego środowiska.

świadczaniem, przeżyciem", „gdzie wiedza będzie konsekwencją potrzeb — żywotna, z życia wynikła, a formuły i schematy będą symbolizowały coś znanego i wartościowego" ⁴⁾). Chodziłoby o szkołę, gdzieby wszakże mimo to „granice” życia szkolnego i życia środowiska społecznego były bez ostrych rysów, gdzieby życie szkoły nie ograniczało się do terenu tylko szkoły, lecz mogło się ze środowiskiem dostatecznie zazębiać, stamtąd czerpać swoje podniety i tam wysyłać swój nurt. Chodziłoby o to, żeby kształtować naturalny proces wrastania młodzieży w społeczeństwo, uświadamiać ważność jej roli, rozszerzać kontakty i obcowanie społeczne, uszlachetniać pracę — wreszcie o to, żeby przygotowanie do życia było konsekwencją „życia”.

Zagadnienie środków jest najistotniejszą sprawą dla omawianego tematu. I dlatego należałoby je bliżej rozpatrzyć ze stanowiska szkoły zbliżonej do życia, to znaczy szkoły do życia przygotowującej.

Do środków należy program oraz metody pracy (organizacja tej pracy, organizacja życia młodzieży i życia szkolnego wogóle).

Z wymienionych wyżej czynników najważniejszym bezwątpienia jest program. Program stanowi o duchu szkoły i metodach pracy, a więc o duchu wychowania. Stanowi o tem, czy szkoła zbliży się do życia, czy życie wejdzie do szkoły, czy szkoła wyprowadzi w życie młodzież przygotowaną. Oczywiście, że metody pracy są nieodzownym dopełnieniem programu. Właśnie szkoła zbliżona do życia postuluje dobór materiału pod kątem życia dzieci, praktycznego życia społeczno - obywatelskiego, a więc pod kątem koniecznych usprawnień decydujących o przygotowaniu jednostki do życia.

Dobór innego rodzaju przekreślałby zgóry założenia naszej szkoły. Byłby błędny, nieodpowiedni, jak nieodpowiednie były i są wszelkie programy, którym usiłuje się nadać charakter skrótu wiedzy, streszczenia — charakter małej encyklopedji. Stanowisko takie prowadzi do niepożądanych konsekwencji: przeładowania ponad możność przyswojenia i potrzebę istotną i nie uwzględnia zainteresowań młodzieży. Ponadto uprzywilejowuje przedmioty werbalne, pomijając najbardziej istotne kwestje dla sprawy ogólnego przygotowania człowieka.

Wynika stąd, że program powinien się koncentrować koło zagadnienia pracy, czynu, działania. „Nauka nie ma innych celów, niż służyć działaniu”. Ale chodzi o działanie, czyn, pracę, któraby przedstawiała się dziecku jako jego praca i działanie, jego czynności i doświadczenia. Wtedy program przedstawi się dziecku jako szereg jego zagadnień i jego interes.

W związku z odmiennem ujmowaniem rzeczywistości w pewnych fazach rozwoju pozostaje zagadnienie przedmiotowości w programach. Doświadczenia dziecka stanowią całość, jedność, nierozdzielny kompleks faktów. Przedmiotowość w programach klas niższych jest więc wbrew doświadczeniu zjawiskiem sztucznym, jest sprzeczna z jego pojmowaniem. Z tego wynika, że dla dzieci do pewnego okresu wieku program nie powinien być rozproszkowany, rozdzielony na części, podzielony na różne przedmioty. Narzuca się (przynajmniej w pierwszych trzech latach nauki) konieczność układu zagadnieniowego, kompleksowego, całości naturalnych. Te właśnie „całości naturalne, zwią-

⁴⁾ Spasowski Wł. — Wyzwolenie człowieka. Nakł. F. Hoesicka, Warszawa 1933.

zane bezpośrednio z życiem dziecka i jego potrzebami" 5), odpowiadają naturze psychiki dziecka. „Wiedza nasza wychodzi z jednego życia na ziemi, w tem życiu więc należy szukać punktu zbieżnego różnorodnych nauk" 6). Życie jest jednak inne w każdym mieście, wiosce, zakątku. Jest swoiste, o specyficznej atmosferze, zagadnieniach, sytuacjach, potrzebach, doświadczeniach, przeżyciach, układach stosunków. Niema dwu zupełnie podobnych środowisk. Więc życie to nie życie w ogólności, ale życie w miejscowości danej, prowincji czy kraju. Program zatem odpowiedzieć musi pewnym postulatom środowiskowym 7). Zatem nie może być strychulca programu, nie może być programu sztywnego. „Na miejsce jednakowego programu, powtarzanego przez każdą szkołę z osobna, wchodzić powinno to samo zadanie rozwiązywane również przez różne szkoły, zależnie od właściwości otaczającego szkołę życia. Wyjaśnienie swego miejsca w tem życiu, t. j. odnajdywanie swego właściwego kraju duchowego, staje się w ten sposób ośrodkiem nowej szkoły, nadającym jedni jej programowi naukowemu. Wskutek tego indywidualizuje się również program każdej poszczególnej szkoły, na swem miejscu każda z nich staje się niezastąpioną, rozwijającą na swój sposób postawione wszystkim to samo zadanie" 8). Powiedziałbym więcej: niema często potrzeby stawiania tego samego zadania. Mogą być różne zadania. Tępy już prowadziło poza dyalemat: sztywny czy elastyczny program. Prowadziłyby do programu ramowego, ruchomego, zmiennego, zależnego od lokalnych warunków środowiska i możliwie przystosowanego do potrzeb miejscowych...

Szkoła zbliżona do życia czerpie materiał z rzeczywistości współczesnej, aktualnej. Czyni to zaś dlatego, ponieważ nie uzdolniłaby i nie usprawniłaby do życia, gdyby nie zorientowała w niem. Współczesność — to kultura — dobre i złe jej strony, dodatnie i ujemne. Niewszystko wartościowe — przeciwnie: specjalnie epoka nasza obfituje w zjawiska, budzące wiele wątpliwości i zastrzeżeń. A ta współczesność jednak nas otacza i kształtuje. Dlatego ważnem jest stanowisko, jakie wobec niej zająć trzeba, jak się do niej ustosunkować i jak ustosunkować do niej młodzież. Ustosunkowanie się do współczesności stanowi o dalszym rozwoju kultury, wytycza kierunek rozwoju. Szkoła powołana jest do tego, by młodzież właściwie ustosunkować do współczesności. Ani bezapelacyjne uznanie jej za coś dobrego, ani potępienie właściwem ustosunkowaniem się nie jest. Będzie niem, biorąc rzecz praktycznie, jeśli młodzież nastawioną będzie krytycznie, jeśli wytworzy sobie postawę przekształcenia złego, postawą siły wyboru. „Uzdolnić do wyboru to znaczy przygotować nową kulturę" 9). Z chaosu wybierać wartości istotne.

Zrozumienie współczesności jest jednak niełatwe. Przygotować do zrozumienia współczesności można tylko przez aktualność, życie bieżące. Nastawianie młodzieży na to, że ciągle staje się coś nowego, że ciągle się coś przekształca, że

5) Claparède — op. cit.

6) Dewey J. — Szkoła i dziecko. Warszawa, Biłj. Dzieł Nauk. 1930.

7) Uniknąć należy niebezpieczeństwa — zupełnego zamknięcia szkoły w środowisku, bowiem do pewnego tylko czasu środowisko dane wystarczyć może.

8) Hessen — Podstawy pedagogiki. Warszawa, Nasza Księgarnia 1930.

9) Ulich — Erziehung und Gegenwart. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, rocznik 1931/32.

żyjemy w nieustannem kole zmienności, że sami kształtujemy losy świata, ma wielkie znaczenie.

Aktualizacja więc nie jest pogonią za sensacją, plotką, nowością i nowinkarstwem, pogonią za dreszczami. Bynajmniej. Jest natomiast przeciwieństwem martwoty, przeciwieństwem „dostojnej” i dziecku niepotrzebnej wiedzy. Przez szereg stuleci „podawano” tylko taką martwą i „dostojną” wiedzę. Wykluczano z wychowania to, co się współcześnie działo: wypadki, odkrycia, wynalazki i t. d., szare i mniej szare życie, bądź to w otoczeniu bliskim ucznia, bądź w dalszym środowisku lub w obcych krajach, które niezmiernie poruszają umysły. „Tylko rzeczy zupełnie obojętne, które nikogo nie grzeją, ani nie ziębią, stanowią niekiedy wyjątek”¹⁰⁾. „Co dana chwila niesie żywotnego, potężnego pozostaje obcem dla dzieci”. A przecież, fala życia wyrzuca na wierzch coraz to nowe doniosłe kwestje, najlepszą porą do zaznajomienia się z niemi jest ta, gdy one są świeże, żywotne, gorące”. Aktualizacja daje spojrzenie na świat i życie. „Cukierkowa fikcja społeczeństwa nie będzie dobrem przygotowaniem do życia”¹¹⁾. Zetknięcie się z problematyką szarej rzeczywistości, a nawet ze złem — nie jest samo w sobie niebezpieczne. Ze złem styka się młodzież w tysiącnych okolicznościach i wtedy jest samą zazwyczaj, bez przewodnika, bez kogoś, kto by naświecił i ocenił. Niema sposobu zamknięcia młodzieży w specjalnie dla niej utworzonym świecie. I byłby to absurd. Zdrową właśnie reakcją stworzyć winno przyglądanie się złu. Ale wszakże nie chodzi o to, by specjalnie go szukać. Gdy jednak zło wpada w oczy, zamykanie tych oczu nie wychowa, nie pomoże. Jakkolwiek rola wychowawcy jest bardzo trudna, bo ma on być czynnikiem pomagającym do wyrobienia sobie przez młodzież właściwego sądu na tle aktualności, to jednak jest to jego podstawowy obowiązek.

Powiedział ktoś, że jedni nieliczni robią, drudzy widzą i wiedzą, co się robi, trzeci, najliczniejsi, nie mają o niczem pojęcia: ani kto robi, ani co się robi. By tę najliczniejszą masę zorientować kto robi i co się robi, co więcej — by ta masa sama robiła — niema innego sposobu, tylko od lat najmłodszych wrzucić ją w koło aktualnego życia. Wychowanie w takich warunkach pchnie życie społeczne wielkimi krokami naprzód. Ciągłe tkwienie w życiu przysposobi ludzi do postępu, do pchania świata ciągle na nową drogę rozwoju, do nowych form bytu. A ten tylko zdolny jest torować życiu nowe drogi, kto codziennie wsłuchiwał się w głosy kłębiącego się współcześnie życia i działał. Dynamika programu jest to więc rzecz wagi wielkiej. I właściwe metody pracy. Czy to mają być metody szkoły pracy? A naprzód — co to jest szkoła pracy? Metoda czy pewien system wychowawczy? Są różne interpretacje. Rozpatrzmy kilka opinii. Pod terminem „szkoła pracy” rozumiało się początkowo szkołę, w której były prace ręczne, a potem szkołę, w której była praca twórcza i samodzielna.

Według Kerschensteinera¹²⁾ szkoła pracy spełnia trzy warunki: uwzględnia aktywność, moment socjalny w wychowaniu i życie praktyczne.

¹⁰⁾ Moszczeńska Iza — Aktualności w wychowaniu. Nowe Tory 1908.

¹¹⁾ Moszczeńska Iza — Aktualności w wychowaniu. Nowe Tory 1908.

¹²⁾ Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy. Książnica-Atlas 1926.

„Zastąpienie fikcyjnych zagadnień i nieżywotnych czynności szkolnych, które w oczach dziecka będą realne, oraz czynności żywotne i interesujące; Wprowadzenie czynnego przyswajania doświadczeń samorzutnie dobieranych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności na miejsce biernego przyswajania doświadczeń narzuconych zzewnątrz i ćwiczenie we współpracy społecznej” to główne pierwiastki szkoły twórczej według Znanieckiego¹³⁾.

Łunaczarski widzi w „szkole pracy” dwie zasady nauczania:

1) aktywność — to jest tylko istotnie przyswojone, co zostało przyswojone aktywnie. Dziecko dąży do ruchu i pracy aktywnej. Z tego punktu widzenia zasada pracy sprowadza się do czynnego, ruchliwego, twórczego zaznajomienia się ze światem.

2) praktyczność — zaznajomienie z tem, co najbardziej w życiu będzie potrzebne.

Istota szkoły pracy według Spasowskiego polega na programie skoncentrowanym koło zagadnień pracy wogóle i procesów pracy twórczej indywidualnej i społecznej, metodzie doświadczalnej i duchu społecznym pracy.

We wszystkich określeniach szkoły pracy wyłowić można trzy momenty: aktywność, praktyczność, współpracę społeczną. Niewątpliwie szkoła pracy reprezentuje nowego ducha, który wynika z przesłanek biologicznych, psychologicznych i socjologicznych. Jest jednak przede wszystkim sposobem podejścia do zagadnień w szkole, jest pewną techniką, metodą. I za taką przede wszystkim uważam szkołę pracy, chociaż zasady szkoły pracy w ogólności w różnym ujęciu, rozplanowaniu, związaniu i podłożeniu pod te pojęcia różnej sumy treści, tworzą poszczególne systemy wychowawcze. Szkoła zbliżona do życia nie obejdzie się bez wprowadzenia metody szkoły pracy. Chodziłoby o postawę aktywną ucznia (zagadnienie praktyczności poruszone zostało przy omawianiu programów). Aktywność będzie miała miejsce i będzie naturalna, „jeśli potrzebę dziecka i jego dążność do osiągnięcia celu uznamy za dźwignię działania”¹⁴⁾.

Potrzeba dziecka stwarza zainteresowanie — słusznie dowodzi Claparède.

Ponieważ osiągnięcie celu, na którym zależy jednostce, jest motorem działania, chcąc wywołać działanie i osiągnąć pewne rezultaty, należy dać jednostce warunki wywołujące potrzeby. I wielkość, siła potrzeby, interesu, będzie miarą działania. Oparcie się w pracy szkolnej na potrzebie poznania, potrzebie poszukiwania, potrzebie patrzenia, potrzebie pracowania i t. p. spowoduje aktywną postawę ucznia. Wtedy uczenie się nie będzie biernym przyjmowaniem i przymusem, lecz badaniem, czynnym bezpośrednim doświadczeniem, wypracowywaniem własnych pojęć, dorabianiem się samodzielnem, twórczością płynącą z zainteresowań, pojętych jako objawy potrzeb. Przyjęcie metod szkoły pracy postuluje konieczność istnienia zbiorów, pracowni, ogrodów, warsztatów, biblioteki, prasy dziecięcej i t. p.

W metodach wyrazić się winien również społeczny charakter pracy. Każde zajęcie szkolne wykonane być może w duchu współpracy zbiorowej, grupowej. Są ku temu sposoby i okoliczności na każdym kroku. Nauka, gry, zabawy, przedstawienia, zajęcia praktyczne, wycieczki, zbieranie okazów, chór, wystawy, ob-

¹³⁾ Znaniecki — op. cit.

¹⁴⁾ Claparède — op. cit.

chody, uroczystości, imprezy i wogóle wszelka praca ten charakter społeczny mieć powinna.

Jeśli szkoła ma być ogniskiem życia i rozwoju młodzieży — niepodobna w całości organizacji szkoły nie brać pod uwagę organizacji życia młodzieży, jako realnego ogniwa w szkole, pozostającego w związku z ogólną pracą szkolną, mającego swe miejsce i rolę może niewielką, ale istotną, własną, rzeczywistą, z potrzeby wynikłą.

Nie chodzi o sztywne formy organizacyjne, o urzędy, formalności, lecz chodzi o samodzielne rozwiązywanie zadań przez zbiorowe życie dzieci wysuniętych, rozwiązywanie w duchu zespołowym, społecznym, w duchu życia, rozwiązywanie wtedy, kiedy właśnie wyłania się problemat do rozwiązania. Gdy został rozwiązany — obojętnym jest istnienie formy, która... czeka na inny problemat. Sztuczność form i zadań zorganizowanego życia świadczyłaby o istnieniu czegoś dla wymogów mody, co wychowawczo byłoby bez wartości i nie budowałoby społeczeństwa dziecięcego.

Młodzież sama winna być przekonaną o celowości własnych poczynąń organizacyjnych i tylko wówczas mają one wartość. Rezultatem będzie nie tylko usprawnienie techniczno-organizacyjne, lecz wyrobienie inicjatywy, ducha wzajemnej pomocy, wdrożenie do pracy społecznej, orientacja życiowa — wogóle przygotowanie do życia jako rezultat „życia”.

II. ŚRODOWISKO I SZKOŁA.

1. Charakterystyka środowiska.

Terminem „środowisko” obejmuję obwód szkolny. Stanowią go wsi: Fr., Mi., Wi., Wy., i kilka przysiołków. Ir., są wioską największą, rozczłonkowaną, stanowiącą właściwie pięć oddzielnych wiosek. (Prócz właściwych Ir. są jeszcze Ir. Podgaj, Ir. Czarne Pole, Ir. Karczmiska, Ir. Wielki Dół). W Ir. właściwych znajdują się szkoła, kościół i urząd gminny. Jest to najstarsza część wsi, leży prawie w centrum obwodu szkolnego.

Ziemia w tej okolicy jest pogarbiona. Tu i owdzie wąwozy. Gleba bardzo urodzajna, lössowa. Nieużytków prawie niema. Okolice opisywana łącznie z kilkoma pobliskimi wioskami stanowi urodzajną wyspę, wokół której ciągną się piaszczyste grunty. Nie jest pozbawiona piękna. Łąki, pastwiska i lasy zajmują stosunkowo duże tereny. W lasach należących do Ir. są pokłady kamienia wapienno-krzemienego i piaskowca. Służy jako materiał na budowę dróg. Na łąkach pokłady torfu.

Z osobliwości miejscowych zasługuje na uwagę kościół zbudowany w w. XIII przez Świętopelków i stara aleja grabowa w ogrodzie parafjalnym — tak gęsta, że w największą ulewę służyć może za dostateczne schronienie. W XVII w. w pobliżu był bój z Rakoczym. Znajdowane tu i owdzie pieniądze rzymskie dowodziłyby, że musiał prowadzić tędy w starożytności jakiś szlak handlowy. W późniejszych czasach między stołecznym Krakowem a Lwowem istniała żywa komunikacja. W przeszłości więc nie obyło się bez znacznych wpływów tego ruchu na okolice. Na okolicznych polach wykopywane są niekiedy urny przy robotach ziemnych.

Drogi zle, zwłaszcza na wiosnę i jesienią. Sprawa budowy dróg ruszyła jednak z miejsca. W ostatnich trzech latach wybudowano cztery kilometry szosy. Gospodarczo ciężą Ir. i okolica ku Zagłębiu. Tam kierują bezpośrednio część swoich niektórych produktów. Do stacji kolejowej Koniecpola 18 km. na linii Częstochowa — Kielce, 35 km. do Zawiercia na linii Warszawa — Kraków. Z powodu braku szosy do Koniecpola ruch w kierunku Koniecpola prawie nie istnieje. Do miasta powiatowego Włoszczowy i wojewódzkiego — Kielc — również minimalny. Celem podróży natomiast jest w sezonie odpustów Częstochowa (42 km. odległości). Szczekociny, Lelów, Pilca (u źródeł Pilicy) są miasteczkami, gdzie w zasadzie rolnicy okolicy Ir. zbywają swoje produkty, a które w dalszej kolei rzeczy są wywożone ku Zagłębiu. Komunikacja z Zagłębiem autobusowa i wozowa (autobusowa ze Sz., wyłącznie wozowa Ir. i okolicy).

Najbliższy urząd pocztowy jest w Sz. Stąd pocztę 3 razy w tygodniu przynosi woźny Urzędu Gminy.

Ludność narodowo i wyznaniowo jednolita. Pod względem zawodowym olbrzymia większość rolników, niewielu rzemieślników i garstka inteligencji. Brak zupełny ludności utrzymującej się z przemysłu. Nieliczni wyrobnicy szukają zarobków u gospodarzy i we dworze.

Ludność stała. Ruch ludności minimalny. W ostatnich latach zwłaszcza prawie zupełna stagnacja. W czasie wojny i tuż po wojnie nieliczne jednostki emigrowały do Francji lub „na Saksy”. Jeden z rolników był w Ameryce. Ruch przemysłowy Zagłębia i Częstochowy pochłaniał w czasie dobrej konjunktury niejedną siłę roboczą z Ir. i okolicy. Dziś ciasnota zarobkowa zmusiła do powrotu zajęte w przemyśle jednostki. W obecnej sytuacji jest im ciężko. Są to na szczęście młodzi i przeważnie samotni ludzie.

Ciekawe zjawiska ludnościowe zachodzą w Ir. i najbliższej okolicy. Tu już od dwu lat zmniejsza się ilość dzieci nowowstępujących do szkoły. Świadczyłoby to o poważnym stosunku do twardej rzeczywistości.

W Ir.

10 rodzin	po	1	os.
28	„	2	„
44	„	3	„
43	„	4	„
38	„	5	„
33	„	6	„
21	„	7	„
8	„	8	„
7	„	9	„
4	„	10	„
2	„	11	„
1	„	12	„

Razem 239 rodzin, osób 1106.
Średnio rodzina liczy blisko 5 osób.

Wi.

1 rodzina	po	1 os.
8	„	2 „
8	„	3 „
9	„	4 „
9	„	5 „
9	„	6 „
7	„	7 „
2	„	8 „
3	„	9 „
3	„	10 „
1	„	11 „

Razem 60 rodzin, osób 309.
Średnio rodzina liczy blisko 5 osób.

Wy.

6 rodzin	po	3	os.
2	"	4	"
7	"	5	"
9	"	6	"
5	"	7	"
2	"	8	"
2	"	9	"
2	"	10	"
1	"	11	"
1	"	12	"

Razem 35 rodzin, osób 207.

Średnio liczy rodzina prawie 6 osób.

Mi.

2 rodzin	po	1	os.
2	"	3	"
5	"	4	"
2	"	5	"
6	"	7	"
4	"	8	"
2	"	9	"
1	"	10	"

Razem 30 rodzin, osób 176.

Średnio liczy rodzina prawie 6 osób.

w Ir. 151 gospodarstw:

od	1 do	6 morg.	61 gospod.
"	6	" 12	54 "
"	12	" 18	25 "
"	18	" 25	7 "
"	25	" 35	4 "

w Mi. 29 gospodarstw:

od	1 do	6 morg.	6 gospod.
"	6	" 12	13 "
"	12	" 18	6 "
"	18	" 25	4 "

w Wi. 57 gospodarstw:

"	1	" 6	" 27	"
"	6	" 12	" 24	"
"	12	" 18	" 5	"
"	18	" 25	" 1	"

w Wy. 26 gospodarstw:

"	1	" 6	" 7	"
"	6	" 12	" 8	"
"	12	" 18	" 11	"

Z podanych cyfr widać, że są to gospodarstwa małorolne.

Prócz tego w Ir. znajduje się dwór o obszarze 800 morgów (przeważnie lasy, łąki, stawy — kilkadziesiąt zaledwie morgów ornej ziemi) i w Wy. dwór o obszarze 600 morgów. Wielki swego czasu dwór w Ir. został rozparcelowany. Ziemię zakupili miejscowi rolnicy i przybysze.

Porównanie liczb, dotyczących ilości rodzin i gospodarstw, wskazuje, że w Ir. na ogólną liczbę 239 rodzin żyje z rolnictwa, jako z własnego warsztatu pracy, 151 rodzin, a 88 rodzin (znaczna część samotnych) żyje z innego rodzaju dochodów, w Wi. na ogólną liczbę 60 rodzin jest 57 gospodarstw, a więc 3 rodziny nie posiadają gospodarstwa własnego, w Wy. jest rodzin 35, a gospodarstw 26, zatem 9 rodzin nie posiada gospodarstw, w Mi. na 30 rodzin jest 29 gospodarstw, a więc 1 rodzina gospodarstwa nie posiada.

Rodziny nieposiadające gospodarstwa są to wyrobnicy, handlarze, robotnicy dworscy, rzemieślnicy, inteligencja i wreszcie mieszkające przy rodzicach, a niemające tytułu własności, młode małżeństwa.

Przeciętny zbiór z ha (mórg = 0,56 ha) wynosi w kwintalach: pszenica ozi-
ma — 15, jara — 12, żyto — 14, owies — 16, ziemniaki — 140, koniczyna —
65 (jeden pokos), siano — 45 z łąk polnych i 38 z łąk nizinnych. Te dane
odnoszą się do wszystkich wymienionych miejscowości, ponieważ pod wzglę-

dem gleby, łąk, lasów, pastwisk nie różnią się prawie. Produkcja rolna jest więc naogół znaczna.

Nawozów sztucznych przed kilku laty używano w znacznej ilości. W chwili obecnej bardzo niewiele. Z roku na rok spada jeszcze ich ilość z powodu nieopłacalności. Nawozy drogie, płody rolne tanie. W uprawie zbóż i jarzyn uwidacznia się wyraźna tendencja stosowania dobrych gatunków. Jest ich spora ilość, zarówno pszenicy, jak żyta, owsa, jęczmienia, ziemniaków i t. p.

Gospodarze 1 — 12-morgowi posiadają do 2 krów i 1 do 3 świń. Gospodarze 12 — 35-morgowi do 4 krów, 4 świń i 2 — 3 cieląt. Owiec jest zaledwie kilkanaście, kilka kóz. Gospodarstwa mniejsze posiadają 1 konia, większe 2. Są i tacy, którzy koni nie posiadają. Każdy gospodarz hoduje też kury i gęsi. Tu i owdzie hodują króliki na własny użytek (mięso). Niema specjalnej dbałości o rasę bydła, koni i ptactwa domowego. Mało nabiału. W dziedzinie pszczelnictwa jest wszystko do zrobienia. Kilku zaledwie gospodarzy we wsi hoduje pszczoły. Wymagania hodowców są spełnione, jeśli jeden pień da 3 — 4 kg. miodu.

W latach konjunktury dążeniem powszechnem rolników było zaopatrzenie się w dobre narzędzia rolnicze. Inwestowano wiele. Pod tym względem w ostatnich piętnastu latach zaszły widoczne zmiany. W wioskach obwodu szkolnego są np. 24 młocarnie, 3 siewniki, 3 żniwiarki, żelazne przeważnie pługi, sprzężówki. Rżnięcie siewki odbywa się przeważnie mechanicznie (kierat obracany przez konia). Coraz bardziej zanika stary sposób młócenia cepami. Jeśli chodzi o zbiór zboża — panuje zwyczaj koszenia. Żęcie sierpem jest rzadkością. Sieją jeszcze ręcznie, ale doceniają znaczenie siewnika.

Ziemniaki sadzi się „rzadkami”. Jest to wygodne ze względu na możność konnego obrobienia. Kopanie odbywa się dopiero po przeoraniu zagonka (rządka). Trzeba stwierdzić, że poziom wiedzy rolniczej jest dość wysoki, technika uprawy i gospodarowania czyni postępy (a właściwie czyniła postępy). Można to nazwać gospodarką postępową. Widoczna jest tendencja do ułatwienia sobie pracy, zastąpienia pracy ręcznej maszyną. Osiągnięcie coraz lepszych rezultatów propagują różne eksperymenty i konkursy rolne i hodowlane Koła Młodzieży, jak również aparat instruktorski Rady Powiatowej. Do zrobienia jest oczywiście jeszcze bardzo wiele. Należałoby wzmocnić sadownictwo, łączyć gospodarkę zbożową, na którą w tej chwili zwraca się uwagę, z hodowlaną, ku czemu są dostateczne warunki.

W toku jest obecnie meljoracja i komasacja gospodarstw w Ir., Mi., Wy., Wi. i kilku innych wsiach. Meljoracja i komasacja są pomyślane na szeroką skalę. Wybrano długie rowy w celu odprowadzania wód i odwodnienia. Komasacja od roku została przerwana z powodu braku pieniędzy, ale zanosi się na podjęcie dalszych prac. Troska o polepszenie i powiększenie warsztatu pracy jest stałą. W czasie dobrej konjunktury zakupywano wprost zachłannie ziemię po wysokich cenach, która wynosiła przeciętnie 5000 zł. na ha (teraz cena ziemi 2300 za ha), a dziś długi i procenty niszczą wielu. Przy wysokich cenach produktów rolnych i hodowlanych w owym czasie spłacenie kilku tysięcy złotych dla 8—10-morgowego nie przedstawiało trudności. W chwili obecnej, przy obecnych cenach ten sam rolnik nie jest zdolny płacić procentów od zaciągniętych długów na kupno ziemi. Te właśnie i inne przyczyny złożyły się na to, że kilkanaście warsztatów pracy jest zachwianych.

W warunkach miejscowych samowystarczalnem może być gospodarstwo sześciomorgowe, jeśli ceny produktów rolnych będą w innym stosunku do cen wogóle. Ten i ów rolnik, przyciśnięty potrzebą, sprzedaje zboże, a na przednówku głodzi się. U znacznej liczby gospodarzy produkcja wystarcza na własne potrzeby i część na sprzedaż. Przyszłość poszczególnego rolnika związana jest z ogólnem polepszeniem się stanu rzeczy w rolnictwie. Chwilowo nie zaradzą nawet i kredyty, ponieważ rolnik sprzedaje płody rolne poniżej kosztów produkcji.

Stopa życiowa przeciętnego rolnika w Ir., Wy., Wil. i Mi. jest niska, często bardzo niska. Zwłaszcza w Ir. zjawisko to uderza. Przyczyny, poza kryzysem rolnym, leżą w przeszłości. Wiercono w trwałość konjunktury rolnej, nie przewidywano przyszłości i nie oszczędzano. Owszem, pożyczano pieniędzy, gdzie tylko było można. I to nie tylko na kupno ziemi. Procenty pochłaniały dochody. Pewną rolę odegrała też karczma, ma swoje „zasługi”... Nawet kilkunastomorgowe gospodarstwo zysku nie daje. Dobrze jest, jeśli można związać koniec z końcem. Narzekania na podatki, opłaty, spłaty rodzinne są powszechne. Właśnie wymienione wioski, a w szczególności Ir., mają największe w powiecie zaległości podatkowe. Kształtuje się jednak mocne pragnienie przetrwania. W gospodarstwie mniejszem czy większem zajęci są wszyscy domownicy — dzieci nie wyłączając.

Każdy rolnik chętnie wykorzystuje okazję zarobku poza gospodarstwem. Niestety, możliwości są niewielkie. Tą okazją zarobku jest wynajem fur. Za parokonną furę na odległość 11 km płaci się 3 lub 3.50 zł, na odległość 35 km — 9 zł. Rzemieślnicy w Ir. licznie przedstawiają się w ten sposób: 10 szewców, 1 krawiec, 4 kowali, 3 cieśli, 2 stelmachów, 2 stolarzy, 2 murarzy, 2 „majstrów” od wszystkiego, kilka szwaczek. W pozostałych wioskach jest po kilku. Robotników dworskich jest w Ir. kilkunastu, w Wy. również kilkunastu. Wyrobników i wogóle ludzi (poza rzemieślnikami i robotnikami dworskimi), żyjących z pracy najemnej, jest w każdej wiosce po kilku, w Ir. kilkunastu. Bezrobotnych — w całym tego słowa znaczeniu — niema.

Prócz wymienionych zawodów jest w Ir. garstka inteligencji: nauczycielstwo, lekarz, właściciel dworu, dwaj księża, sekretarz gminy, b. poseł do sejmu.

Rzemieślnicy, robotnicy rolni i wyrobnicy stanowią najbiedniejszą warstwę. Ledwie żyją. Zarabiają bardzo mało. Rzemieślnicy otrzymują często zapłatę za wykonane roboty w naturaljach: w ziemniakach, zbożu i t. p. Poziom rzemiosła wyjątkowo niski. Wykonują pracę w celu zaspokojenia potrzeb miejscowych. O eksporcie, wywozie choćby do najbliższych miasteczek niema mowy. Większość rzemieślników to samouki — szewcy, stolarze, murarze — bez szkoły i praktyki u majstra. Brak kwalifikacji odbija się na ich robocie. Przyciśnięci biedą zostali „rzemieślnikami” i pędzą żywot bez przyszłości. Wymagania domorostłych rzemieślników są niewielkie. Prace przez nich wykonane są z gąntku prymitywnych: reparacje. Zarobki bardzo małe.

Problem rzemieślniczy jest ważnym dla miejscowych warunków. Ponieważ tylko najprostsze roboty wykonać potrafią, ludność kupuje w zasadzie rzeczy potrzebne w Sz., Le., Pi., i tam dokonuje pewnych obstalunków. Przy budowie szkoły nie był zajęty ani jeden z miejscowych rzemieślników, właśnie ze względu na poziom roboty. Stolarze, murarze, cieśle i t. d., rekrutowali się ze Sz. A jednak wykwalifikowani rzemieślnicy mieliby warunki pracy i życia. Zaspó-

kojenie różnorodnych potrzeb środowiska da im możliwość egzystencji. Chodzi więc o rzemieślników wykwalifikowanych. Wtedy przesadny pęd ku miastu osłabnie, a na miejscu powstanie pewien ruch. Niektórzy rzemieślnicy mają po 1—2 morgi własnej ziemi.

Robotnicy rolni w Ir. żyją w nieprawdopodobnej nędzy, brudzie i poniewierce. Trochę lepiej jest im w Wy. Wyrobnicy pod względem poziomu życia stoją niżej od robotników dworskich i rzemieślników. Najem pracy płacony jest często produktami rolnymi. Charakterystyczne, że rodziny ubogich są liczniejsze. Służba dworska (Ir.) otrzymuje: mieszkanie 1-izbowe, opał, 12 kwintali zboża, 30 kwintali ziemniaków, 10 zł. miesięcznie i utrzymanie jednej krowy lub wzamian 1½ litra mleka codziennie. Przypuszczalna wartość świadczeń nie przekracza 500 — 600 zł. rocznie, czyli około 50 zł. miesięcznie.

Przemysł ludowy (poza przeróbką lnu) nie istnieje. Len przerabia się tylko dla własnego użytku. Niema w opisywanych wioskach nic typowego w produkcji, nic oryginalnego, własnego.

Artykułami handlu są przeważnie gęsi, kury, zboże, ziemniaki, nabiał, świnię, bydło. Niema zorganizowanej sprzedaży masowej. Ludność sprzedaje wymienione artykuły hadlarzom-domokrącom, lub w sąsiednich miasteczkach. Uderza przytem wysoce nieekonomiczny zwyczaj chodzenia na targi i jarmarki z minimalnymi ilościami, np. nabiału lub z kurą, by za uzyskane ze sprzedaży pieniądze nabyć potrzebne drobiazgi o parę groszy taniej, niż na miejscu. Jarmark jest atrakcją, rozrywką. Jego rola w życiu środowiska jest wielka. Jedzie się na jarmark dla sprzedaży posiadanych produktów, z przyzwyczajenia, dla zobaczenia się ze znajomymi, dla przeczuwanej zabawy w karczmie.

Handlarze domokrażcy (żydzi) płacą cokolwiek niższe ceny, niż na jarmarku. Płactwo domowe, nabiał, zboże, ziemniaki, krowy są sprzedawane w Sz., Pi., Le., a stąd dopiero większemi transportami wysyłane są do Zagłębia i na Śląsk. Świnię i ryby, a latem i w jesieni owoce idą bezpośrednio do Zagłębia. Nie znaczy to wcale, żeby okolica opływała w nadmiar owoców. Przeciwnie, jest ich mało, ale brak gotówki zmusza posiadaczy ogródków do sprzedaży najmniejszych ilości. Zakupywane już na wiosnę przez kilku miejscowych handlarzy, są wysyłane furami. Rola żydów w pośrednictwie handlowem wielka.

W sklepikach, których jest 6 w Ir. (w pozostałych wioskach niema), są tylko najniezbędniejsze artykuły. Rozmiary sklepików niewielkie. Jako drobna moneta obiegowa służą jajka.

Sprzedaż i kupno ziemi przed kilku laty były intensywne z powodu parcelacji częściowej sąsiedniego dworu. Obecnie ilość transakcyj nie przekracza kilku rocznie (w sumie kilka morgów). Rolnik sprzedaje tylko zmuszony koniecznością spłaty długu, bo zbyt przywiązany jest do ziemi, by nią handlować. Ziemię nabywa paru ciułaczy rolników, lekarz, woźny urzędu gminy i gospodyni księdza...

Z pobieżnego rzutu oka wynika dość jasno potrzeba organizacji handlu. Jest w tej dziedzinie ważne, ale trudne zadanie do spełnienia.

Kredyt w zupełnym upadku, zresztą jest pewna niechęć do pożyczania większych sum. Otrzeźwienie, ostrożność, zastanowienie. Zjawisko w zasadzie dobre. Pożyczki zaciągnięte w przeszłości okazały się zabójczymi w swoich skutkach. Pieniądzy pożyczano w Banku Spółdzielczym w Sz. Na spłatę długów tam zaciągniętych dłużnicy przeznaczają swe udziały, byle tylko dług wyrówna-

nać. Gminna Kasa Pożyczkowo-Oszczędnościowa nie rozporządza wielkimi środkami. Cały jej obrót w 1933 r. wynosił 18.540 zł. Zaciągnięte przed laty pożyczki z trudnością są spłacane drobnymi ratami. Brak środków pieniężnych pogłębia jeszcze kryzys zaufania. Trudno jest pożyczyć kilka złotych, ponieważ ludność nie posiada pieniędzy, a jeśli nawet kto ma — nie pożyczy. Obawia się bowiem, że nie zostaną zwrócone. Sąsiad sąsiadowi nie ufa. Fatalnie mści się brak oszczędności w latach poprzednich. Nietylko zresztą nie składano, ale regułą było życie nad stan. Pożyczki u żydów nierzadko na 6—10% w stosunku miesięcznym doprowadziły do upadku znaczną ilość rolników. Gospodarzy posiadających gotówkę jest niewiele.

Budownictwo domów, stodół, obór przeważnie drewniane, zwrócone do ulicy frontem lub bokiem. Bywa też jednak i z kamienia — rzadko z cegły. Dachy kryte są najczęściej słomą, nowe dachówką. Stare domy są jednoizbowe z komorą i sionką. W nowszych jest zazwyczaj pokój z kuchnią i sionką. Naogół wielka przewaga domów jednoizbowych z komorą. W dziedzinie budownictwa duże zaniedbania — największe w Ir. Od kilkunastu lat oczekiwano komasacji. Oczekiwanie wstrzymało budowę, ponieważ rolnicy chcieli budować na nowych przydzielonych dla siebie działkach. Miarą braku mieszkań jest fakt, że nikt z nauczycielstwa nie może wynająć pokoju z kuchnią, a nawet lepszego jednoizbowego mieszkania. Prowizorium utrzymywane długo przyniesie fatalne skutki. Obiecywano sobie wiele po komasacji. Niestety, projekty te i nadzieje nie ziszczą się. Zachodzi obawa, że, jeśli w ciągu 1—2 lat komasacja zostanie ukończona, nowe domy zbudowane na własnym gruncie będą wręcz nieodpowiednie pod względem pomieszczenia, higieny i wyglądu. Na myśl taką naprowadza wybudowanie kilku już domów. Dewizą będzie „byłe wybudować”. Na budownictwo racjonalne niema pieniędzy. Sprawa budownictwa jest sprawą pierwszorzędno znaczenia dla Ir. i okolicy.

Wracając do stanu obecnego, trzeba podkreślić szkodzące zdrowotności sposoby lokowania gnojowisk bardzo blisko domów. Gnojowiska nie są wcale zabezpieczone, omurowane. Stąd woda w studniach pozostawia sporo do życzenia. Obory są też za blisko mieszkań, bardzo często pod jednym dachem, często z wejściem z sionki. Much obfitość.

Wielkość mieszkań (pomijając jednoizbowość) niedostateczna dla rodzin o tej liczbie (nieraz 8—10 osób). Ciasnota. Za mało światła i powietrza. Okna małe, rzadko otwierane. Zimą prawie nigdy. Podłogi są drewniane, tu i ówdzie klepiska. Ściany przeciętnie 3 razy rocznie bielone, częściej kominy. Piece pokojowe z cegły, kilka zaledwie z kaflí. U rodzin więcej wyrobionych znośna czystość. Czystość nie idzie w parze z zamożnością. Znam kilku zupełnie zamożnych rolników, w mieszkaniu których jest nieprawdopodobny wprost brud.

Prowizorium pod względem stanu budownictwa odbiło się i na wewnętrznym stanie mieszkań. Posiadanie ciasnego, pochylonego, w nieodpowiednim miejscu zbudowanego domu nie stwarza warunków do tego, aby się zatroszczyć o wnętrze. Tem tylko można wytłumaczyć sobie zjawisko pustki, jaka bije z każdego mieszkania rolnika (przeżyli wszak czasy dobrej konjunktury). Stół, ławy, łóżko jedno lub dwa, szafa, skrzynia, krzesła ze dwa, kilka lub kilkanaście bohomazów religijnych na ścianie — wszystko to w stanie nieszczególnym —

stanowi całe umeblowanie. Kwiatki w oknach tu i ówdzie. Kwestja wygody i estetyki jest stanowczo na szarym końcu potrzeb rolnika. Spanie wspólne: ojciec z matką, dzieci we dwoje, troje lub nawet czworo na jednym łóżku. Łóżko oddzielne dla każdego rzadkością. W braku pościeli okrywają się paltami. Gdy przed dwu laty obchodziłem wiele domów wcześniej rano, byłem zdziwiony i zasmucony stanem, który skonstatowałem. Otworzyły mi się oczy na nędzę i poziom egzystencji środowiska. Bo ostatecznie o poziomie życia nie może świadczyć posiadanie ośmiu czy nawet piętnastu morgów ziemi.

Przy myciu rannem nabiera się wody do ust i polewa na ręce i twarz. Nalewanie wody na miednicę zaczyna dopiero wchodzić w użycie. W sobotę mycie trochę gruntowniejsze. Kąpeli domowej poza sferą inteligencji nie praktykuje się. Nawet latem dla celów mycia i kąpieli mało są wykorzystane wody rzek i stawów (z powodu ich oddalenia). Zaryzykuję twierdzenie, że w całym tem środowisku w sferze rolników, rzemieślników i wyrobników niema więcej jak 10 szczoteczek do zębów. Bieda nie pozwala na leczenie się w takim stopniu, jak tego zachodzi potrzeba. Zęby „wrywa” pewien gospodarz, położnicze są na opiece „babek”. Akuszerka, która mieszkała przez rok, zmuszona była opuścić miejscowość z powodu braku pracy. Babka ma mniejsze wymagania... Dzieci podatne są na różne choroby. Przeziębienia, katar, kaszle, to zjawisko masowe na wiosnę i w jesieni. Nieprzestrzeganie przepisów w związku z chorobami powoduje szerzenie się chorób. W tym roku panowała epidemia odry i szkarlatyny. Odra obejmowała całe wioski. Zarejestrowano kilkanaście wypadków jaglicy. Niektóre rodziny są siedliskami jaglicy.

Z powyższych pobieżnych uwag możnaby wysnuć błędne wnioski na temat poziomu uświadczenia higienicznego środowiska. Nie jest tak źle. Tendencja do podniesienia stanu sanitarnego, do utrzymywania względnej czystości bez wątpienia jest wyraźna.

Pożywieniem codziennem jest chleb, ziemniaki, kluski, kapusta, mleko. Cukier, herbata, kawa — niedzielnym przysmakiem i to tylko w niektórych domach. Mięso również jadają w niedzielę w zamożniejszych rodzinach. Chleb wypiekany jest co tydzień w poszczególnych domach. Niedawno powstała piekarnia. Zaopatruje ona w chleb nierolników i rolników, którym chwilowo chleba brak. Jedzenie odbywa się z jednej miski lub z oddzielnych talerzy.

W swoim czasie urządzono dla dziewcząt 3 kursy gotowania i pieczenia. Ilość dziewcząt na wszystkich trzech kursach wynosiła około 50 razem.

Inteligencja, która w ostatnich czasach wyszła z tego środowiska, liczebnie przedstawia się następująco:

Z Ir.: 10 nauczycieli, 5 księży, 2 prawników, 7 urzędników różnych zawodów, 5 absolwentów szkoły średniej zawodowej, 2 absolwentów średniej szkoły rolniczej. Z Wi.: 2 nauczycieli, 1 prawnik, 1 lekarz, 2 urzędników. Z Wy.: 1 lekarz, 2 prawników. Mi. pod tym względem nie mają nic do zanotowania. W chwili obecnej kształci się tylko 1 uczenica w seminarjum ochraniarskiem w I., 1 uczeń w średniej szkole zawodowej z Wy. Czyżby istotnie wszystkie dzieci chłopskie miały zamiłowania rolnicze?

Co wieś czyta (poza nauczycielstwem, dworem, plebanją, posterunkiem polcji i gminą)?

W Ir.: Gazeta Grudziądzką (dwudniówka) — 4, Przewodnik Gospodarczy

(tygodnik) — 1, Zielony Sztandar (tygodnik) — 1, Polskę Ludową (tygodnik) — 1, Gazetę Świąteczną (tygodnik) — 6, Gazetę Tygodniową (tygodnik) — 6, Potas (miesięcznik) — 5, Wiadomości Korespondenta Rolnego — 2, Rycerz Niepokalanej — 10. Należy wziąć pod uwagę, że ci sami przeważnie ludzie czytają po kilka pism. Z drugiej strony sąsiedzi pożyczają sobie wzajemnie gazety. Prócz prenumeratorów, a więc czytelników systematycznych, są i przygodni. W każdą niedzielę sprzedaje gazety dojeżdżający rowerem sprzedawca. Przychodzą też „Nowiny”, które są rozwieszane w Urzędzie Gminnym. Rekord osiągnął Rycerz Niepokalanej. Pismo to przysyłane jest bezpłatnie, względnie za pieniądze miejscowego proboszcza. W Wi. czytana jest systematycznie Gazeta Świąteczna — 1 egz. i Gazeta Gospodarska — 1 egz. W Wy. niema ani jednej gazety. Przychodzi Czasopismo Społeczno-Rolnicze — 1 egz., Wieś i jej pieśń (miesięcznik) — 1 egz., Wiadomości Korespondenta Rolnego — 1 egz. Mi. nie prenumerują ani jednego pisma. Nie wyklucza to czytania, bo, jak już powiedziałem, mogą nabywać gazety w niedzielę. Ruch czytelniczy gazet był swego czasu dość intensywny. Na miejscu działały specjalne przyczyny, które ruch ten pobudzały. Dla uzupełnienia obrazu dodać należy, że młodzież czyta książki z biblioteki Koła Młodzieży (Wieś) i Stowarzyszenia Młodzieży. Obie biblioteki razem posiadają około 200 tomów zdalnych do użytku. W pozostałych wioskach biblioteki brak. Kontakt ze światem w postaci pism słaby. Jeśli idzie o radio — posiada je 2 gospodarzy w całym obwodzie.

Przedstawienia amatorskie odbywają się 3 — 4 razy rocznie w remizie strażackiej. Urządza je Koło Młodzieży, Straż Ogniowa, Strzelcy, szkoła. Dochód przeznaczony na cele poszczególnych organizacji.

Analfabetów i półanalfabetów jest około 20%. Są to przeważnie dorośli. Mniej w Ir., więcej w Wy. i Wil.

Z przedsięwzięć oświatowych prowadzone są systematyczne wykłady dla Strzelca w Ir. i Wi., odczyty w Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, odczyty, śpiewy, pogadanki w Kole Młodzieży w Ir.

Poczucie mocy wsi rozwinięte, zwłaszcza w Ir. I zmysł zrzeszania się. A mimo to z różnych przyczyn organizacje są nieżywotne, w upadku. Depresja i zniechęcenie. Brak współdziałania, rozproszkowanie. Przed paru laty udział ludności w życiu społecznym był bardzo żywy. Prawda, że udział ten był dość często szkodliwy, a życie społeczne zwęksławane na złe tory, tory politykierstwa. Politykował każdy, czuł się do tego powołanym, reformował (naruszając w teorji), czuł się ważnym, niezastąpionym, dźwigającym państwo na swoich barach.... Miejscowego chłopca cechuje przesadne o sobie mniemanie. Czuje się powołanym do dyskusowania o wszystkim i krytykowania tego, o czym najczęściej nie ma pojęcia. Rys to charakterystyczny, specjalnie silnie uwydatniający się w Ir.

W chwili obecnej pod względem politycznym można wyróżnić cztery grupy: dawniejsza radykalna — uczniowie b. posła L. — pod przywództwem p. M., człowieka bezinteresownego, działacza upartego, wytrwałego, charakteru prostolinijnego, organizatora Kół Młodzieżowych w powiecie, który dosłownie o głodzie i chłódzie, w podartych butach wędruje często po powiecie i zakłada koła, uświadamia chłopca; drugi odłam „mistrza” — zbałamucony, mętny, potakujący; bez przekonania. Jest też grupa znajdująca oparcie na plebanji — nie-

liczna, bez znaczenia i wreszcie grupa luzem chodząca. Politycznie więc wieś jest rozbita — z przewagą radykalizmu. Przyczyny radykalizmu tkwią w złych warunkach gospodarczych. Obojętność na sprawy państwowe jest zupełnie widocznym zjawiskiem w środowisku. Jeśli zapłaciło się podatek — został spełniony obowiązek. Gdyby się udało nie zapłacić — tem lepiej. Brak patriotyzmu. Narzekania powszechne, że „pod Moskałem i Austriakiem było lepiej”. Chłop nie może się pogodzić z panującym obecnie kryzysem i jego następstwami; stąd narzekania, tu źródło obojętności, a nawet wrogiego stosunku do państwa. Obojętność i wrogi stosunek objawia się brakiem poszanowania ustaw, lekceważeniem władz, manifestowaniem swego niezadowolenia w sposób niewłaściwy.

Z organizacji w Ir. rolę poważną spełniło Kółko Rolnicze. W ciągu kilku lat prowadziło ożywioną działalność. Dziś żadnej działalności nie wykazuje, istnieje tylko formalnie. Fałszywa ambicja jednego człowieka zniszczyła pożyteczną instytucję. Koło Młodzieży Wiejskiej „Wici” założone zostało w 1926 r. Liczy obecnie 34 członków. Posiada wynajętą izbę na świetlicę, gdzie odbywają się zebrania dwa razy w tygodniu. Na zebraniach członkowie wygłaszają referaty, pogadanki, odbywają się głośnie czytania czasopism, deklamacje, śpiewy. Koło prętnieruje dwa czasopisma: tygodnik „Wici” — organ Związku i dwutygodnik „Przysposobienie Rolnicze”. Przez kilka lat Koło prowadzi dział przysposobienia rolniczego (konkursy rolne i hodowlane). Związek Strzelecki grupuje kilkunastu członków czynnych i kilku wspierających. Odbywa systematycznie ćwiczenia i bierze udział w zebraniach świetlicowych. Własnej świetlicy nie posiada, zastępuje ją narazie sala szkolna. Istniało również Stowarzyszenie żeńskiej i męskiej młodzieży, lecz zostało rozwiązane przez wyższe władze związkowe z powodu zatargu patrona tej organizacji, ks. Sm. z proboszczem. Stowarzyszenie posiadało świetlicę. Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet założony został przed trzema laty. Po chwilowej intensywnej pracy na rzecz biednej dziatwy popadł w martwość i ciągle organizuje się na nowo. Dopóki jakaś dziataczka — społeczniczka nie stanie na czele, praca będzie niewielka. Ochotnicza Straż Pożarna istnieje, ale zupełnie zdezorganizowana walkami o „władzę”, a ostatnio komisarycznymi rządami b. posła L. Zarząd i dowództwo zawieszone. Tabor niszczy się. Straż nie jest na stopie gotowości do ognia. Formalnie liczy 24 członków czynnych, posiada orkiestrę z 20 instrumentów, remizę za sceną. Rozstrzygnięcia polityczne w kwestiach społecznych są najniezwyklejsze. W r. 1919 założono spółdzielnię spóżywców. Rozwijała się dobrze i spełniała czas jakiś pożyteczną rolę. Z powodu jednak złej woli i niesumienności kilku jednostek — upadła po paru latach istnienia, a więc w czasie, kiedy były świetne warunki rozwoju. Udziały przypadły. To ludność zmroziło i sprawa spółdzielczości przepadła w opinii miejscowej na długi szereg lat. Udziałowcami spółdzielni byli mieszkańcy Ir., Wy., Wi., Mi., i innych wiosek. W tej chwili żadna organizacja tego rodzaju nie istnieje. Zmarnowano cenny kapitał entuzjazmu. W Mi. i Wy. niema ani jednej organizacji, w Wi. powstał oddział Strzelca.

Stosunki sąsiadzkie różne. Wiara polityczna i przynależność dzieli ludzi, oddala. Nie można jednak powiedzieć, żeby stosunki były zupełnie złe, owszem — są one znośne, a w grupach nawet miłe. Mówiąc o grupach, mam na myśli przedewszystkiem ludzi zbliżonych do siebie przekonaniami politycznymi. Ale

grupa w stosunku do innej grupy jest często usposobiona wrogo. Stosunek za-
możniejszych rolników do biednych nacechowany jest lekceważeniem. „Ary-
stokracja” chłopska przestaje z sobą, „proletariat” z sobą. Życie towarzyskie
rozвивa się wśród zbliżonych ku sobie czy to dzięki jednemu poziomowi za-
możności, czy też przynależności politycznej. I tylko o życiu towarzyskiem
i o współżyciu w grupach można mówić. Między wioskami jako pewnymi ca-
łościami istnieją antagonizmy. Mi., Wi., i Wy., mimo wzajemnych zadrażnień,
solidarnie przeciwstawiają się Ir., które usiłują nadać sobie rolę przodującą na
różnych odcinkach życia.

Poziom życia społecznego mimo wielu przywar wyróżnia się z pośród sąsied-
nich wsi wybitnie na korzyść opisywanego środowiska. Kradzieże, bijatyki,
awantury zdarzają się rzadko. Latem żyto, pszenica i t. p. pozostawiana jest
w nocy bez straży, co niemożliwe jest np. w S., B., Wo., Wi. W S. i B.
istna kanonada ma miejsce wieczorami. Zaczepki, awantury, a nawet wzajem-
na strzelanina, napady są zjawiskiem częstym. Miarą stosunków niech będzie
fakt, że policja odebrała awanturnikom w S. w ciągu dwu miesięcy dwadzieścia
kilkę karabinów, rewolwerów, sztyletów i t. p.

Nastroje wsi zmienne. Pewne wypadki, zjawiska elektryzują. Środowisko moc-
no reaguje na różne zdarzenia. Reakcja ta jest ukryta, gdy chodzi o życie po-
lityczne. Należy podkreślić nieufność w stosunkach wzajemnych, a specjalnie
nieufność do „apostołów”. Stąd niewyraźna postawa wobec inteligencji. Przo-
downicy (ludzie miejscowi) w życiu środowiska społecznego starają się nie
dopuszczać inteligenta do zespolonej pracy, przedsięwziąć. Nie wierzą w bez-
interesowną pracę dla społeczeństwa. Doświadczenia przeszłości rozciągają na
wszystkie sytuacje życia. Chcą iść własną drogą, przez siebie wytyczoną.

Pewne objawy świadczą o nastawieniu na kulturę miejską. Przejmowane są
zwyczaje, obyczaje, rozrywki i zabawy miejskie. W strojach męskich naślado-
wanie miasta. Niema tu nic oryginalnego, wiejskiego, własnego. Kobiety star-
sze chodzą w długich spódnicach i chustkach, rzadziej w zapaskach. Młodzież
żeńską bardziej jeszcze niż męską usiłuje naśladować miasto.

Tanga i piosenki „z miasta” zajmują poważne miejsce w repertuarze gajków
wiejskich. Na odcinku pieśni ludowej ubóstwo. Sztuka ludowa nie istnieje.
Nie może jej... reprezentować pewna sześćdziesięcioletnia półanalfabетка, któ-
ra pisze „wiersze”, a niedawno ujęła w wiersze „książkę Jezierskiego p. t.
„Dla Ciebie Polsko” i przesała ten plód swojego trudu Marszałkowi Pił
sudskiemu jako podarunek imieninowy. (Dziwne połączenie przywiązania
z wyrachowaniem. Wiersze systematycznie przesyłane na imieniny, przepła-
ne prośbami o koncesję na karczmę, o pomoc w nauce dla córki i t. p.) Koło
Młodzieży stara się niekiedy wracać do tradycji wsiowej (przedstawienia, do-
żynki) i wskrzesić niektóre zwyczaje. Drobne te wypadki nie ożywiają jednak
tego, co przeszło. To samo zresztą Koło ma wybitnie miejskie ambicje.

Oto pobić nie naszkicowany obraz życia środowiska. Co jeszcze raz należało-
by podkreślić, chcąc to życie sprowadzić do zjawisk istotnych? Nie ulega wą-
tpliwości, że w środowisku nurtuje wybitna dążność do awansu społecznego
do znaczenia. Rozbudzona, wyzwalamą się wieś usiłuje iść naprzód, zmieniać
się i przeobrazić. Mimo czasowego „przytłumienia”, czasowej depresji i obo-
jętności, biedy, która gniece, braku środków — dążenia wyzwoleńcze, ten-
dencje rozwojowe są widoczne. Korzystnie naogół wyróżnia się młodzież. Mło-

dzień rusza się najwięcej, młodzież najsilniej i najwłaściwiej (podkreślam Ir.) propaguje dążenia „młodej wsi”. Ona może być materiałem twórczym. Ona po paru latach wnieśli ożywienie w życie społeczne i życie to zorganizuje. Bujna na niej ciąża. Zdolną będzie podejść do życia od innej strony. I ten ruch młodzieżowy działacza oświatowego nie zawiedzie.

Głównym tępem życia są potrzeby materialne i społeczne, praca, zabiegi o chleb powszedni i powiększenie stanu posiadania, chęć poprawy bytu, walka z przeszkodami, nieprzychylnymi okolicznościami życia. Gros wysiłków obraca się w pierwszym rzędzie około tych zagadnień. One kształtują taką czy inną formę bytu, one kierują życiem. Trochę idei jest — niewątpliwie. Ale idea jako dodatek raczej na święto. I nie sędzę, żeby jakiegokolwiek inne środowisko stawiało na czoło ideę, a nie potrzebę. (Pod ideą rozumiem tu bezinteresowność). O bezinteresownym działaniu można mówić u nielicznych jednostek. Oczywiście wszystkie zjawiska życia środowiska działają na dziecko. Ono asymiluje wiele treści. Przejmuje braki i zalety środowiska. Środowisko działa na jego rozwój fizyczny, umysłowy, moralny. Wychowują warunki, okoliczności, akty, zdarzenia i t. d. Wychowanie domowe świadome celu i środków prawie nie istnieje. Stosunek rodziców do dzieci naogół pozostawia sporo do życzenia. Może dlatego, że ich jest dużo. Bicie jest pospolitym środkiem wychowawczym, środkiem, który ma tradycję i w który się wierzy. Tem można sobie tłumaczyć fakty przychodzenia (przed 3 — 4 laty) rodziców do szkoły z prośbą, żeby bić dziecko. Argumentował wtedy rodzic: „Przecież ono bez bicia nie wychowa się. Będzie z niego jaki gałgan, albo co”.

Dziecko tutejsze jest słabo odżywiane, źle ubrane. Chodzi do szkoły nierzadko 3 km. po błotnistej i męczącej drodze. Nie ma dobrych warunków pracy w domu, własnego kąta do pracy. Ciasnota, krzyki przeszkadzają w pracy, a niekiedy (na wiosnę, latem i jesienią) brak czasu i przepracowanie fizyczne. Trzeba bowiem podkreślić, że dzieci pracują fizycznie w gospodarstwie. Pracują już pięcio- i sześćioletnie. Małec, którego od ziemi nie widać, pędzi wczesnym rankiem krowy lub gęsi w pole. Dzieci robią prawie wszystko, prócz nielicznych robót specjalnie trudnych. Dziedzina pracy domowej dziecka jest wielka. A o tym udziale dziecka w pracy dorosłych często się zapomina. Omawiana w literaturze pedagogicznej teza, jakoby dom przestał być warsztatem pracy wychowującej, odnośnie naszych warunków wiejskich jest zgruntu fałszywa. Fakty i twierdzenia z życia amerykańskiego są bezkrytycznie podawane i przeszczepiane na nasz grunt. Nie jest prawdą u nas to, co jest nią w New Yorku. W naszych warunkach roli tej dom nie stracił i nie straci jeszcze długo. Można tu zaledwie mówić o wyjątkach, nigdy o regule.

Dziecko w środowisku opisywanym pracuje. Praca jest niekiedy ponad jego siły, jest jego udręczeniem, ciężarem. Zamiatanie, obieranie ziemniaków, sprzątanie, mycie podłogi, zmywanie starych, noszenie drzewa, torfu i wody, bawienie dzieci, rozpalać ognia, rżnięcie i rąbanie drzewa, pomoc w gotowaniu, pasanie gęsi, krów, czyszczenie koni, karmienie „gadzin”, rżnięcie siewczki, zaprzęganie koni, jeżdżenie furą po snopy, siano i t. p.; darcie pierza, „skubanie” gęsi, reparacja odzienia, cerowanie, czesanie i międlenie lnu, kopanie ziemniaków, pielienie ogródka w polu, młynkowanie, wybieranie rowów, młócenie, koszenie koniczyny, zboża, zbieranie garści zboża i wiązanie snopków,

oranie, bronowanie, grabienie, okopywanie, stawianie kop siana, sadzenie ziemniaków, rwanie łąn, wogóle praca w polu — tego rodzaju czynności znane są wszystkim dwunasto- czternastoletnim chłopcom i dziewczętom (t. zn. roboty „męskie” — chłopcom, a „kobiece” dziewczętom). — Potrafią się posługiwać wieloma narzędziami.

Dziedzina pracy fizycznej ucznia w domu, dziedzina, która według rozpowszechnionego pojęcia raczej szkole przeszkadza, winna być wzięta pod uwagę. Nieobojętną jest ona ze względu na przeciążenie dziecka, nieobojętną jest jako czynnik przygotowania do życia.

Prawie z reguły dziecko rolnika, często rzemieślnika i robotnika na wsi kwalifikuje się przy ojcu, wchodzi w zawód, jak dawniej, jak było przed wiekami. Jeśli zaś nie kwalifikuje się — otrzymuje dyspozycję do pracy, zrozumienie jej konieczności i usprawnienia.

Takie różnorodne czynniki i warunki bytu kształtują dziecko w tem środowisku.

2. Charakterystyka szkoły.

Szkoła w Ir. jest szkołą siedmioklasową o sześciu siłach nauczycielskich. Gmach, którego budowę rozpoczęto w 1927 r., oddano do użytku w roku 1929. Szkoła rozwinęła się z jednoklasówki. W 1923 r. była dwuklasówką. Przez stopniowe łączenie wsi w jeden obwód szkolny powstaje w 1926 r. czteroklasówka, mieszcząca się w kilku budynkach i w kilku wsiach. W r. 1926/27 została zorganizowana po raz pierwszy klasa piąta, w 1927/28 klasa szósta, w 1928/29 klasa siódma. Rozwój szkoły (rozwój ze strony zewnętrznej) za kilka ostatnich lat przedstawia tabela ¹⁵⁾:

Rok	Liczba naucz.	Liczba uczniów	Klasyfikowan.	Nieklasifikow.	Promowano	Niepromowano	% promowanych	% niepromowan.	% frekwencji
1927/8	4	255	251	1	198	53	79	21	— brak
1927/9	4	317	304	13	212	92	71	29	— danych
1929/30	6	359	336	3	244	112	69	31	91,6
1930/1	7	349	336	13	263	83	80	20	89,8
1931/2	7	352	345	7	271	68	81	19	90
1932/3	6	352	335	9	239	44	87 1/2	12 1/2	90
1933/4	6	333	305	28	272	33	89,6	10,6	85,7

W roku 1929/30 absolwentów szkoły było 21, w 1931/32 — 12, w 1932/33 — 24, w 1933/34 — 28.

Warunki lokalowe i higieniczne są dobre. Szkoła jest jednopiętrowa z facjatką na drugim piętrze, gdzie mieści się sala gospodarstwa domowego (chwilowo przeznaczona na mieszkanie dla kierownika szkoły). Ogółem izb jest 8, 1 sa-

¹⁵⁾ Wzór obliczenia % niepromowanych: $\frac{\text{liczba niepromowanych} \times 100}{\text{liczba klasyfik.}}$

Wzór obl. frekwencji: $\frac{\text{liczba obecnych} \times 100}{\text{liczba ogólnych / obecnych} - \text{nieobecnych}}$

1a-pracownia, 4 mniejsze gabinety, 2 korytarze, 2 szatnie. Sale duże, widne, czysre o rozmiarze 6 m × 9 m. Rozmiary pracowni wynoszą 6 m × 11 m, gabinety 3,50 m × 6 m, szatnie 6 m × 4 m, korytarze 29 m × 3,50 m. Korytarze służą dla celów rekreacji. Schody kamienne (imitacja marmuru). Tuż przy szkole jest boisko o rozmiarach około 3000 m² i ogródek szkolny. Boisko otoczone jest kilkuletnimi jesionami i żywopłotem grabowym, morwowym i ligustrowym. Boisko wyrównały dzieci przy pomocy rodziców. One również pod kierunkiem nauczycieli zasadziły żywopłot. Graby na żywopłot w ilości około 2.500 sztuk otrzymała szkoła od właściciela dworu, p. S., a morwy wyhodowała sama (400 sztuk). Wszystkie drzewka zostały wykopane i zasadzone przez dzieci. Rodzice ofiarowali pomoc w formie przywiezienia wykopanych drzewek. Na boisku jest urządzenie dla koszykówki i siatkówki. Prócz boiska jest 1 ha ziemi. Liście z morw służyły w ciągu dwu lat jako pożywienie dla jedwabników. Szkoła hodowała je dla propagandy. Hodowlę zwiedziło setki ludzi. Wynik w postaci zysku był niewielki, ponieważ chodziło o eksperyment. Ogródka, jak do tej pory, nie udało się postawić na właściwym poziomie z powodu braku nauczyciela-fachowca, jałowości ziemi ogródka i przerw wakacyjnych.

Pod względem liczebności uczniów szkoła w bieżącym roku szkolnym przedstawia się jak następuje: kl. I — 57 uczniów, kl. II — 49, kl. III — 56, kl. IV — 53, kl. V — 63, kl. VI — 35, kl. VII — 28. Razem 341 uczniów.

Z tego z Ir. właściw.	(odległość najw. — 1 km)	155 uczniów
z „ Czerne go Pola	(„ „ — 1.200 „)	8 „
z „ Podgaju	(„ „ — 2 „)	18 „
z „ Wielkiego Dołu	(„ „ — 2 „)	14 „
z „ Karczmisk	(„ „ — 2.500 „)	3 „
z Mik.	(„ „ — 1.600 „)	25 „
z Wyg.	(„ „ — 3 „)	45 „
z Wil.	(„ „ 2.500 — 4 „)	49 „

Razem z obwodu szkolnego 317 uczniów. Z poza obwodu szkolnego 24 uczniów, a mianowicie:

z Wil.	(odległość 3 km)	— 6 uczniów
z Z.	(„ 3 „)	— 6 „
z S.	(„ 4 „)	— 4 „
z B.	(„ 5.500 „)	— 2 „
z Wit.	(„ 3.500 „)	— 1 „
z B.	(„ 6 „)	— 5 „

Ukończenie komasacji zmienia obraz obwodu szkolnego. Dzieci przybędzie, ponieważ niektóre wioski zbliżą się do Ir. Ruch uczniów w ciągu roku ogranicza się do kilku — to znaczy, że tylko kilku uczniów (2—3) w okresie roku zmienia miejsce zamieszkania, wyjeżdżając z obwodu. Zpoza obwodu przychodzi uczniowie z sąsiednich jedno- i dwuklasówek do klasy piątej, szóstej i siódmej.

Budżet szkoły wynosi około 2800 zł. W roku 1931/32 wynosił 3222 zł. Wiel-

kosć poszczególnych pozycji była następująca: remont — 200 zł., urządzenie — 65 zł., opał — 1300 zł., woźny — 1080 zł., czystość — 170 zł., kancelarja — 100 zł., pyłochłon — 212 zł., biedne dzieci — 25 zł. Budżet ma stałe tendencję zniżkową.

Pozycją dochodową szkoły od lat czterech były również składki rodziców. W dwu najlepszych latach wpłynęło z tego tytułu po 400 zł. rocznie. W roku zeszłym i obecnym wpływ nie przekroczył po 150 zł. Składki rodziców są jedynym źródłem na pomoce naukowe, książki do biblioteki uczniowskiej, „Płomyk”, „Płomyczek”, Ilustrację, Gazetkę Szkolną, przyrządy gimnastyczne i t. p. A więc składki te są złem koniecznym. Szkoła jest uboga w pomoce naukowe. Są oczywiście pomoce najniezbędniejsze, ale potrzeby wielkie. Ławki starego systemu. Zaczątek pracowni fizyko-chemicznej, stworzonej przed dwu laty, wymaga sporych uzupełnień. Brak zupełnie urządzeń i warsztatów do zajęć praktycznych. Biblioteka uczniowska liczy 300 tomów, nauczycielska 70.

Grono nauczycielskie, liczące 6 osób, pracuje niewątpliwie z zapałem. Wykształcenie grona seminarjalne. Systematyczne dokształcanie się na kursach i na własną rękę jest stałe. Prenumerują do czytelnicy pisma: Ruch Pedagogiczny, Życie Szkolne, Pracę Szkolną, Polonistę, Wiedzę i Życie, Sprawy Szkolne, Przyjaciela Szkoły. Najstarszy członek grona pracuje w zawodzie dwanaście lat, najmłodszy w bieżącym roku szkolnym przystąpił do pracy w charakterze praktykanta.

Trudną jest rzeczą powiedzieć, co szkoła zrobiła. Uczyla — tak. Systematyczny i konsekwentny wysiłek nauczycielstwa zmierzał do podniesienia poziomu wiedzy, ulepszenia własnych metod pracy, podniesienia liczby promowanych. Zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym poświęcano wiele uwagi — zgodnie z panującymi wówczas tendencjami.

W ostatnich 3—4 latach da się zauważyć pewne przesunięcie punktu ciężkości z metod i nauczania na wychowanie.

W klasie V, VI i VII uczniowie posiadali „samorząd”. Przechodził on różne koleje. Zakres jego czynności i prerogatyw stopniowo się kurczył. Statut nadała Rada Pedagogiczna. Po rocznym doświadczeniu przestał istnieć sąd koleżeński. Pozostały sekcje: porządkowa z sekcją fryzjerską, samopomocowa i sklepik szkolny.

Uczniów nie dożywiano. Mimo, że szkoła w murach swoich mieści 90% dzieci rolników, istnieje potrzeba dożywiania. Środków pieniężnych na ten cel niema. W zakresie pomocy biednym uczniom zrobiono niewiele. Przeznaczono na ten cel zysk ze sklepiku uczniowskiego i 20—30 zł. rocznie z gminy. Razem około 70 zł. rocznie przeciętnie. W r. 1932/33 Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet przeznaczył 300 zł. na ubranka dla biednych dzieci. W klasach wyższych przydzielaną przez wychowawców dla danej klasy kwotą, względnie przyborami szkolnymi, rozporządzał zarząd sekcji samopomocowej. Sekcja obdzielała biednych. Robiła to w sposób właściwy, ponieważ zna swoich kolegów, ich położenie i stan zamożności.

Grono zdawało sobie sprawę z ważności zagadnienia współpracy szkoły z domem. Zaczęliśmy więc od rzeczy zasadniczej, od pracy, która miała przekonać rodziców do szkoły i pozyskać ich dla szkoły. Robiliśmy to w sposób, jaki w danym splocie warunków uważaliśmy za stosowny. Chcieliśmy trafić do rodziców przez dziecko. Wystawy prac uczniowskich, przedstawienia, wieczory pieśni

chóru szkolnego, występy uczniów podczas uroczystości szkolnych narodowych (śpiewy, deklamacje, inscenizacje) miały skorygować pojęcia rodziców nietylko o własnych dzieciach, ale i o szkole. Konferencje indywidualne i ogólne miały za zadanie porozumieć się, uzgodnić linię postępowania w stosunku do dziecka i wprowadzić w tok roboty szkoły. Informowaliśmy o życiu szkolnym, o pracy bieżącej, zamiarach na przyszłość, usiłowaniach, o tem, co robić chcemy, o trudnościach, warunkach pracy, celach różnych prac, o tem, dlaczego szkoła próbuje wprowadzić samorząd uczniowski, dlaczego niekiedy dzieci przynoszą rydle, grabie, rozmaite materiały, jaki jest sens pewnych (niezrozumiałych dla rodziców) przedsięwzięć. Prócz tego tematami pogadanek był ustroj szkolny, szkolnictwo zawodowe, higiena i zdrowie dziecka i t. p.

Tego rodzaju praca pomyślana była i przeprowadzana świadomie jako pierwszy etap. Teraz nastąpić winna praca bardziej zespolona, dwustronna. (Nie oznacza to wcale, by w przeszłości nic wogóle rodzice nie wnieśli).

Wysiłki szkoły odniosły pewien skutek. Wytworzyła się atmosfera, w której można się porozumieć. Zgrzytów niema. Jest jednak tu i owdzie niezadowolenie wśród rodziców. Niezadowolenie (niesłuszne zresztą) ma swoje źródło częściowo w programie szkolnym. Nie podoba się niektórym rodzicom dział zajęć praktycznych. „Dzieci powinny się uczyć czytać, pisać i rachować”. Tu szkoła może przeciwstawić tylko widoczne owoce swej pracy. Winą też szkoły jest „brak karność — dzieci nie boją się nauczycieli”. Karność zaś rozumie się na sposób tradycyjny.

Czego się można spodziewać od rodziców we wspólnym dziele wychowania? Czy można liczyć na ich pomoc, ich współdziałanie? Niewątpliwie — tak. Chodziłoby tylko o odpowiednie podejście i organizację tego współdziałania.

Tak oto przedstawia się szkoła. Istniała niewątpliwie tendencja związania szkoły z życiem we fragmentach pracy. Całość nie była jednak podporządkowana temu zagadnieniu, a możliwości i warunków środowiska nie wyzyskano w całej rozciągłości.

Zresztą w starych programach oficjalnych był zasadniczy błąd: nastawienie na naładowanie wiadomościami, brak akcentu na związek ze środowiskiem, jego pracą i t. p. Stąd zjawisko tego rodzaju, że absolwent szkoły powszechnej uważał się za człowieka wykształconego i oczywiście do pracy się nie kwapił, czekał „posady”.

W następnej części pracy usiłuję przedstawić, w jaki sposób w całokształcie warunków środowiska można związać szkołę z życiem.

III. DROGI REALIZACJI SZKOŁY ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA.

1. Uwagi ogólne.

W pierwszej części pracy naszkicowałem pojęcie szkoły zblizonej do życia. Z poprzednich więc rozważań wynika, że, poza udostępnieniem, które wiąże się w znacznej mierze, ale nie wyłącznie, z ustrojem szkolnictwa, należy mówić o szkole na płaszczyźnie celów, programów i metod.

W zakresie celów szkoła zblizona do życia stawia sobie za zadanie przygotowanie do kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej, do życia gospodarczego i zadań społeczno-obywatelskich w środowisku, wobec którego przybrać winna postawę asymilacyjną, ale i rekonstruktywną, postawę kształtowania i dosko-

nalenia wszystkich objawów, form i treści życia. Z tem wiąże się zasadniczy postulat, by nie odrywać dziecka od podłoża środowiska w jego pracy zdobywania doświadczeń, w jego wrastaniu i naturalnem przystosowywaniu się do warunków.

Programy powinny uwzględniać zagadnienia żywotne, aktualne, bliskie, codzienne, środowiskowe.

Metodom zaś w szerokim słowa znaczeniu postawić należy takie wymagania, by szkoła, będąc oddzielnem do pewnego stopnia miejscem pracy i życia młodzieży, ogniskiem jej rozwoju, miejscem przygotowania się do życia przez życie aktualne, obracające się koło potrzeb młodzieży i potrzeb społecznych, przez danie młodzieży możności i warunków pełnienia tych samych funkcji w grupie szkolnej, jakie dorośli spełniają w społeczeństwie dorosłych i przez patrzenie na działalność młodzieży pod kątem roli i znaczenia tej działalności dla jej własnego i społecznego życia — by przez to właśnie mogła być „minijatura” życia społecznego, zazębiającego się z szerszem życiem społecznego środowiska, z którego by czerpała pobudki, podniety, treści i do którego wysyłała swój nurt, wynik, dorobek, doświadczenia.

Chodzi więc o „organiczny związek między szkołą a życiem praktycznem, o naturalną łączność między codziennem życiem dziecka, a otaczającym je życiem gospodarczem. Rzeczą szkoły jest wyjaśnienie i udostępnienie tego związku przez utrzymanie żywego kontaktu”. Chodzi o to, by „doświadczenia, które dziecko zdobywa w zwykły, codzienny sposób, były wciągane do szkoły i użytkowane, i naodwrot, by stosowano w życiu codziennem to, czego się uczy w szkole, przez co szkoła staje się organiczną całością, zamiast być zlepkiem”¹⁶⁾.

Słowa cytowane w dostateczny sposób podkreślają istotną rolę środowiska jako terenu, na którym występują zjawiska życia codziennego, na którym dokonywują się procesy życia i gdzie dziecko zdobywa własne doświadczenia. Odpowiednie ustosunkowanie się do środowiska zadecyduje o tem, że szkoła nie będzie odosobniona, lecz stanie się konieczną jego i niezastąpioną częścią.

Zamierzam właśnie naszkicować drogi, po których szkoła powinna iść w konkretnych warunkach środowiska. Przedstawię zagadnienia, które będą stanowić istotę zazębiania się szkoły ze środowiskiem, istotę łączności i wzajemnych oddziaływań. Poruszę więc tylko niektóre momenty szerokiego pojęcia szkoły, zbliżonej do życia. Mówiąc o tem, przyjmuję istniejące środki, to znaczy całokształt obowiązującej organizacji szkolnej z jej programami i dopuszczalnymi metodami pracy. Środki te przyjmuję, ponieważ szkoła w zasadzie w swojej realnej pracy na nich oprzeć się musi, a ponadto dlatego, że dają możliwości związania szkoły z życiem. Owszem, te założenia są w programach jasne, widoczne, dostatecznie zaakcentowane. Nastawienia w kierunku życia bezsporne. Ducha, możliwości i kierunek dążeń w pracy uwypukla może kilka poniżej przytoczonych uwag. Ustawa ustrojowa stawia szkole zadanie wychowania twórczego obywatela. Program wskazuje materiał, dzięki któremu młodzież zostanie przygotowana do życia gospodarczego i społeczno-obywatelskiego i zakłada przytem, że należy kształcić młodzież na podstawie materiału czerpanego przedewszystkiem z najbliższego środowiska.

¹⁶⁾ Dewey J. Szkoła i społeczeństwo, Warszawa, Nasza Księgarnia.

2. Jak udostępnić szkołę w miejscowych warunkach.

Szkoła trzeciego stopnia organizacyjnego w Ir. jest komórką w obowiązującym jednolitym ustroju szkolnym. Wysoki stopień organizacyjny jest zjawiskiem ze wszechmiar korzystnym dla obwodu i najbliższej okolicy. Ponieważ Ir. otoczone są pierścieniem dwuklasówek, istnieje możliwość stworzenia równoległej klasy piątej dla dzieci z tych właśnie szkół i przyjęcia wszystkich zgłaszających się z okolicy. Wtedy szkoła byłaby ogniwem, łączącym szkoły pierwszego stopnia organizacyjnego z zakładami średnimi, zarówno ogólnokształcącymi, jak zawodowymi. Dla dzieci z obwodu zasadniczo daje możliwość pójścia w świat.

Na długi szereg lat pomieścić może wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Plan obwodu wskazuje, że niektóre wioski są zbyt oddalone od szkoły. Odnosi się to specjalnie do Wil. Ale i dla dzieci innych wiosek odległość jest utrapieniem, zwłaszcza w sezonie błot. Odległość ponad 3 km jest zawięzka. Dzieci chodzących z takiej właśnie odległości jest ponad 20. Usiłowano przydzielić je do bliższej nieco szkoły w S., lecz rodzice nie wyrzili zgody na projekt przydziału. Wybrali Ir., ponieważ zdają sobie sprawę z korzyści, jakie daje szkoła wyższego stopnia organizacyjnego.

Komasacja, która jest w toku, zmieni wkrótce obraz obwodu. Być może, że względ na szkołę odegra pewną rolę w projektowaniu kolonii. Niektóre zagrody przeniesione być mogą bliżej punktu szkolnego, a naogół mocną będzie tendencja tworzenia kolonii przy dogodniejszych arteriach dróg. Przewidywać również należy, że wobec zmienionej sytuacji szkoły w Z. i Wil., mogą być przeniesione lub przekształcone organizacyjnie.

W każdym razie niewolno zapominać o całym splocie dokonujących się zmian i czuć należy nad tem, by powzięto decyzję z uwzględnieniem możliwie wielkiego skrócenia dziecku drogi.

W tej chwili (zapewne jednak i potem) aktualną jest sprawa dowożenia dalej mieszkającej młodzieży w czasie najbardziej przykrym — w zimie, wczesną wiosną i późną jesienią. Potrzeba dowożenia jest zrozumiałą przy strasznym stanie niektórych dróg w wymienionym czasie. Dowożenie jest możliwe i sporadycznie miało już miejsce. Rolnicy rozporządzają wtedy czasem. Zorganizowanie kolejnego dowozu nie przedstawi większych trudności, ponieważ kilkakrotnie zaledwie pofatygowanie się do Ir., przypadające na jednego gospodarza, nie stanowi ciężaru¹⁷⁾. Dowożenie stałe jest niemożliwe. Natomiast dla umożliwienia przejścia i skrócenia znacznego drogi narzuca się konieczność urządzenia kładek, przez podmokłe łąki Wil. i Wyg. Leży to w interesie nie tylko dzieci, lecz wiosek całych, które, zespolone administracyjnie, ciążą ku Ir. Kosztów przedsięwzięcia nie nie pociągnie prawie żadnych. Wystarczy inicjatywa, porozumienie i trochę wspólnej pracy starszych lub młodzieży. Z tych samych powodów odległościowych wskazaniem jest, żeby nauka zimą odbywać się mogła od 8.30, a klasa pierwsza specjalnie zaczynać się winna od 10 lub 11-ej, ponieważ maleństwa nie zdążą przyjść na czas do szkoły.

Kwestję opieki lekarskiej nad młodzieżą szkolną rozwiązałby częściowo fakt zamianowania lekarza, który mieszka w obwodzie, lekarzem komunalnym na gminę Ir. i ewent. sąsiednie. Byłoby to jedyne wyjście. Starania i możliwości pewnie istnieją. Dotychczas jest opieka lekarska, lecz tylko nominalnie, rzadko

¹⁷⁾ Dowożenie młodzieży z poza obwodu (3 — 6 km) jest potrzeba palącą.

bowiem ktoś z niej korzysta z powodu odległości. (Lekarz zakontraktowany przez powiatowe władze komunalne zamieszkuje w Sz.).

Następnym zagadnieniem, które ze względu na całość warunków należy poruszyć, jest praca domowa uczniów. Chodzi o udział dzieci w pracach dorosłych i pracę zarobkową. O ile pierwsza jest szeroko rozpowszechniona, jest czemś codziennym i naturalnym, o tyle drugi rodzaj pracy nie ma miejsca w środowisku. Zarobkowo młodzież szkolna nie pracuje — zapewne z braku takiej pracy. Nawiązując do udziału w pracach dorosłych, należy zaznaczyć, że praca ta jest bardzo intensywną podczas sezonowych zajęć rolniczych i zgodnie z warunkiem ujmowania dziecka w całokształcie jego bytowania, szkoła zwolni wtedy tempo własnych prac, przesuując je nieco na czas ku temu odpowiedni. Nie uwalnia się tem samem szkoła od obowiązku oddziaływania na rodziców, aby oszczędzali siły dziecka, które tu i owdzie są nadużywane.

Opiekę nad biednymi i dożywianiem dzieci, która będzie zorganizowana, omówię na innym miejscu, ponieważ tematowo łączy się z zagadnieniem przystosowania pracy do typu życia środowiska.

Na ogólną liczbę mieszkańców w obwodzie 1798 osób, kształci się obecnie zaledwie dwoje w szkołach średnich, w tem jedno tylko dziecko rolnika. Jest to odsetek niezmiernie mały. Przyczyny tego zjawiska szukać należy w ogólnem zubożeniu. Prócz zubożenia rzadko występować może i inna przyczyna, a mianowicie obawa, czy kształcić się opłaca, czy młodzieniec znajdzie pracę w okresie tak wielkiej nadprodukcji pracowników i przepełnienia zawodów. Bliskość szkół średnich niewątpliwie pobudziłaby mimo wszystko pęd do kształcenia młodzieży i wzrosłaby liczba młodzieży uczącej się. Niestety, szkół takich blisko niema. W tych więc warunkach wszystkie prawie dzieci rolników pochłania rolnictwo; a dzieci rzemieślników zostają przy nieudolnych warsztatach swoich ojców. Załamuje się więc racjonalna gospodarka zdolnościami, bo u podstawy zagadnienia leżą przeszkody nie do usunięcia. Na odcinku opisanym szkoła i rodzice są bezradni. Daleko nam do stosunków angielskich na przykład, gdzie zdolnemu uczniowi stwarza się możliwości kształcenia przez stypendja i t. p. Gminy w Polsce zadania tego w najbliższym czasie nie podejmą i zresztą nic dziwnego, skoro innym zadaniom podołać nie potrafią. Nawet obowiązek ustawowy nie zmieniłby prawie w niczem postaci rzeczy. Sytuacja jest o tyle poważna, że chodzi tu wszakże o znaczny procent młodzieży, która powinna znaleźć miejsce w szkołach przedewszystkiem zawodowych, a następnie ogólnokształcących. Marnuje się wielki kapitał zdolności i energii potencjalnej, nietylko specjalnie w tem środowisku, ale wszędzie. W tej zatem chwili istnieją tego rodzaju warunki, że chociaż w zasadzie ustrój szkolny i istniejąca organizacja szkolnictwa pozwala na kształcenie się, twarzą rzeczywistość robi z ustaw fikcję dla ogromnych rzesz wiejskiego i robotniczego elementu¹⁸⁾.

Niemniej szkoła ma obowiązek kierowania młodzieży ku tej zasadniczej linii, w jakiej jej życie powinno się ułożyć, ma obowiązek wychować w kierunku właściwego wyboru zawodu, dania mu orjentacji zawodowej i uświadomienia uczniowi rodzaju jego zdolności i sprawności. Jakże to spełni?

¹⁸⁾ Istnieją takie paradoksy, że komunalna szkoła rolnicza w R., przeznaczona dla całego powiatu, posiada w murach swoich około 10 uczniów, a w latach najlepszych liczba nie przekraczała 18, mimo, że nauka jest bezpłatna, a utrzymanie kosztuje 15 zł. miesięcznie.

Poradnictwo zawodowe jest zagadnieniem trudnym — pedagogicznie i psychologicznie. Jeśli trudności te są bezsprzecznie wielkie dla specjalnie w celach poradnictwa utworzonych instytucji, są one tembardziej trudne dla szkoły powszechnej, ponieważ nauczycielstwo nie jest przygotowane psychotechnicznie i nie posiada aparatu do badań tego rodzaju. O skierowywaniu do poradni w opisywanych warunkach niema mowy (bieda, brak dostatecznej ilości poradni, brak ustawy). A jednak i w tych warunkach szkoła będzie pomocną. W ciągu dwóch ostatnich lat pracy zwracać należy uwagę młodzieży na istnienie różnych zawodów, analizować rodzaje pracy i potrzebne ku niej sprawności fizyczne i umysłowe. Informacje o zawodach, warunkach, możliwościach, koniunkturze, o warunkach przyjęć do szkół zawodowych, latach nauki i potrzebnych do nich uzdolnień, to zasadnicze momenty, jakie w ciągu nauki, pogadanek, na wycieczkach i t. p. wystąpią niejednokrotnie. Programy obowiązujące słusznie wskazują i podkreślają powyższe elementy poradnictwa zawodowego.

Obraz życia zawodowego, jaki młodzieży dać należy, nie spełnia w zupełności postulatów poradnictwa zawodowego. Bardzo ważną (a może najważniejszą) wszak sprawą będzie uświadomienie uczniowi i określenie rodzaju jego zdolności. Zadanie to trudne. Oczywiście nasuną się wychowawcy w czasie kilkuletniego obcowania z uczniem różne spostrzeżenia, które pozwolą niekiedy na określenie rodzaju zdolności z dość dużą ścisłością, zwłaszcza, jeśli nauczycielstwo będzie nastawione w tym kierunku i zada sobie trud prowadzenia charakterystyki poszczególnych uczniów pod kątem ich zamiłowań i uzdolnień. Celowa obserwacja, fakty i stwierdzenia niejednokrotnie dadzą wyraźną diagnozę uzdolnień. Jednak tylko w niewątpliwie jasnych sytuacjach szkoła powinna swoje zadanie wypowiedzieć. W innych wystarczy droga poprzednio wskazana: informacje o zawodach i szkołach, analiza pracy różnych zawodów. Decyzja ustalenia autorytatywnego do szkoły nie należy.

Tak oto będzie wyglądać praca i usiłowania szkoły na odcinku poradnictwa w istniejących warunkach. Szanse skierowania uczniów do szkół czy zawodów na najbliższe chwile są liczbowo niewielkie, bynajmniej jednak nie wykluczone. Zależą od zrozumienia rzeczy przez rodziców danych dzieci i sytuacji materialnej. Zrozumienie sprawy ważnej dla dziecka, często stanowiącej o jego szczęściu, usiłować będzie szkoła wszczepić środkami, jakie ma do rozporządzenia. Są to pogawędki na temat ważności sprawy zawodu, rozmowy, informacje, przekonywanie poszczególnych rodziców¹⁹⁾.

3. Środowisko jako teren badań i cel poznania.

Środowisko jest naturalnym terenem badań i celem poznania. Poznanie środowiska jest aktualną potrzebą ucznia (bo wszakże wśród tych zjawisk się obraca) i ma wielkie znaczenie dla jego teraźniejszego i przyszłego życia. Chcąc spełnić swoje zadanie umiejscowienia ucznia w społeczeństwie, szkoła spełnić je może poprzez odpowiednie ustosunkowanie się do środowiska. Będzie ono również drogą do poznania świata. Powinno być celem podniesienia

¹⁹⁾ Odnosnie środowiska młodzież powinna zdawać sobie sprawę z niskiego stanu pracy rzemieślniczej. Stan środowiska będzie w pewnej mierze ilustracją tego, jak być nie powinno.

kulturalnego. Środowisko uczynić należy terenem badań. Program nie inne wskazuje zadania, zalecając czerpać materiał środowiskowy z życia gospodarczego i społeczno-obywatelskiego. „Czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnianie właściwości regionu, dobór aktualnych zdarzeń, wypełnianie w niektórych przedmiotach ram ogólnych lub przykładowych materiałem szczegółowym, dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń, lektury i materiału ilustracyjnego”²⁰⁾ i t. p. ma służyć celowi poznania środowiska.

Lokalne, swojskie, życiowe zagadnienia, przejawy stosunków gospodarczych i społeczno-obywatelskich, treści, warunki bytowania, problematyka życiowa, zalety i wady środowiska, szarzyzna dnia codziennego, nadzieje i przyszłość zarysowująca się — cały zespół zjawisk, faktów, wszystko, co stanowi istotę życia, egzystencji, wysiłku człowieka i dążeń będzie obserwowane, udostępniane, badane, interpretowane, wyjaśniane.

Badanie i poznawanie środowiska jest wyrazem dążeń związania szkoły ze środowiskiem. Jest ono jednak etapem, dzięki któremu dziecko uprzytomni sobie więzi, łączące go ze środowiskiem i własne naturalne uczestnictwo w procesach życiowych, w następstwie czego pokusić się trzeba o większe zespolenie, nawiązanie mocniejszej spójni przez dziecko ze środowiskiem, podejmując pewne konkretne zadania.

Podana charakterystyka środowiska nie stanowi jeszcze pełnego obrazu życia. Niemniej widocznym jest to, co konkretnie będzie przedmiotem badań. Widocznym jest materiał, który zeń będzie czerpany.

Przedmiotem badań będzie przyroda żywa i martwa, w miarę bogata i urozmaicona, zwierzęta i rośliny, pole, ogród, las, łąka, pastwisko; człowiek i jego życie, praca, różne jej rodzaje, w różnych porach i warunkach, z których każda potrzebna i użyteczna; warsztaty pracy, jakimi są gospodarstwa rolne, warsztaty rzemieślnicze, urzędy; różne narzędzia i wytwory, różne sposoby i technika, ich sens, poziom obecny niski lub wysoki.

Znaczenie polepszania narzędzi, co oznacza mniejszy trud dla człowieka (a więc i dla dziecka, które pracuje), znaczenie dobrej i sumiennej pracy przy orce, uprawie pola lub innym warsztacie, troska o ulepszanie gospodarstwa przez komasację, meljorację, kupno nowych narzędzi, przez zmianę sposobów pracy i t. p. jest dostrzegalne, widoczne, sprawdzalne. Lepszy wynik, jako cel zmian, przekształceń zilustrować można na wielu obiektach. Dążenie do ułatwienia i podnoszenia poziomu życia dostatecznie się zarysowuje. Produkcja, artykuły handlu, sprzedaż i kupno, eksport, import, handel domokrajny, drogi zbytu i zagadnienie zbytu, cen, organizacji handlu, kredytu, jarmarki i targi, sytuacje konkretne z tego odcinka, kalkulacja i opłacalność takich lub innych sposobów hodowli, obróbki, sprzedaży, kupna, zyski i straty, dochód i rozchód, stosunki zarobkowe, zmienność koniunktury, wpływ różnych czynników na kształtowanie się cen i zarobków, ciążenie gospodarcze, wpływy skupisk większych na produkcję okolicy, związki wsi z miastem, drogi, dostęp, odległości, komunikacja, połączenia ze światem, szlaki, sąsiedztwo z innymi środowiskami, warunki egzystencji, mieszkania, budownictwo dobre i złe, materiały, zależność budownictwa od warunków okolicy, urzędzenia, zdrowie i choroba, po-

²⁰⁾ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych.

żywienie i t. p. zjawiska i fakty interpretowane w naturalnym ich biegu, zaspokoją silną potrzebę poznania.

Dziecko pozna poziom życia społecznego w środowisku, istniejące organizacje, ich rolę i cele, moralność społeczną, stosunki sąsiedzkie, instytucje — ich pracę i niezbędność, zamierzenia społeczności, potrzeby i braki na wielu odcinkach. Doświadczy i przeżyje wielką gamę stosunków i styczności społecznych, związków i zależności.

Zastanowi go obecne położenie, splót przyczyn w tej chwili w środowisku działających, zmiany aktualnie się dokonywujące, prace obecnie podejmowane, troski, które właśnie gniją, zdarzenia, które właśnie cieszą i radują, dodają wiary do pracy i walki. Badając życie otaczające, uczniowie ujmują to na miarę swoich potrzeb i zainteresowań. (Uczniowie klas najstarszych mają już do tych zagadnień stosunek nawskroś realny). Poznawanie środowiska jest rozwiązywaniem własnych zagadnień młodzieży, jest interpretacją własnego ich codziennego życia, jest pracą, łączącą się z ich życiem pozaszkolnym w pewną całość. Rozważania uświadomią dobre strony, rzeczy zasługujące na podkreślenie i potrzeby środowiska, jednostronności, braki higieniczne, zdrowotne, mieszkaniowe (higiena życia codziennego — gotowanie — pożywienie).

Złe drogi — puste i nieobsadzone, niezadowolający stan sadownictwa, warzywnictwa, jednostronna gospodarka zbożowa, mało wartościowa rasa bydła i ptactwa domowego, niski poziom rzemiosła z powodu braku odpowiednich kwalifikacji, słabe czytelnictwo gazet, książek, antagonizmy i t. p. — to wszystko — jako bólczki miejscowe, uwydatni się w rozważaniach i pozwoli młodzieży ustosunkować się do środowiska.

Szereg specyficznych miejscowych potrzeb żywotnych i zadań pilnych, a na miarę sił młodzieży, domagać się będzie realizacji. W postawie młodzieży zaznacza się nastawienia: Jak pomnożyć dobro własne i środowiska? Jak być pomocnym? Jak obsłużyć? Jak dorzucić cegłę do budowy lepszego jutra? Jakie zmiany wprowadzić i jakie podjąć zadania? Jak polepszyć dzisiejsze warunki bytowania? Jak wyzyskać naturalne warunki bytowania? Jak pełniej żyć? Konsekwencją nastawienia młodzieży na środowisko będą prace podjęte i prowadzone, przy których młodzież będzie się wyżywać z pożytkiem dla społeczeństwa.

4. Środowisko jako droga do poznania świata.

Środowisko nie może być jednak ostatecznym celem badania i poznania. Zamknięcie szkoły w środowisku byłoby ze wszechmiar szkodliwe. Przeważna ilość stosunków, rzeczy i t. p. jest na poziomie pewnego prymitywizmu. Wyjście poza środowisko, poza Polskę nawet jest konieczne. Skazanie młodzieży na zacieśnienie pojęć, przeżyć, wrażeń i doświadczeń w bliskim lub choćby najszerszym środowisku zdecydowałoby o wychowaniu zaściankowców, ludzi ciasnych. Młodzież musi wyjść poza środowisko, do Polski, w świat. Program rozszerza materjał poza środowisko i poza Polskę. Ale środowisko jest naturalną drogą do poznania świata. Tylko przez środowisko, przez poznanie bliskich zjawisk życia, przez uświadomienie sobie doświadczeń z tego terenu, można iść do poznawania zjawisk dalszych, odleglejszych. To jest droga rozsądku i logiki i po niej pójść należy. Środowisko jako pomost do reszty świata (i jako obiekt porównawczy).

5. Przystosowanie pracy do typu życia środowiska.

Rolniczy charakter środowiska postuluje, by pracę dostosować do tego typu życia gospodarczego. Miejscowe materiały i techniki, potrzeby warsztatów rolnych (jakiemi są poszczególne gospodarstwa), potrzeby w związku z rolą i pracą na niej, w związku z życiem zagrody i zajęć codziennych, wskazują szkole kierunek i wyznaczają zadanie do spełnienia. Jeśli szkoła w tym kierunku pójdzie i to zadanie podejmie, zdecyduje o nawiązaniu łączności życia dziecka w szkole z otaczającym je życiem i choć we fragmentach pracy będzie dalszym ciągiem domu.

Służba interesom i potrzebom środowiska jest w programie ideą, która prowadzić ma do podniesienia życia gospodarczego środowiska. Nie oznacza to bynajmniej, aby szkoła nauczala rolnictwa. Ambicji uczenia rolnictwa mieć nie powinna z różnych względów (np. psychologicznych), przede wszystkim zaś dlatego, że nie nauczy. Zresztą poziom rolnictwa w środowisku jest dosyć wysoki. A jednak zajęcia rolnicze (nie nauka rolnictwa) będą miały miejsce — zajęcia związane z rolą i gospodarstwem. Co więcej — zajęcia te powinny dać pewien efekt pod względem rolniczym, dorzucić cegiełkę do ogólnego doświadczenia i umiejętności, dać przyczynek, zwrócić uwagę, zainteresować, przyczynić się przez eksperymentowanie do zastosowania nowych technik i t. p. I powinny przede wszystkim (poza spełnieniem roli pionierskiej do pewnego stopnia) przyczynić się do uspołecznienia szkoły. Ostatnie zadanie jest pierwszorzędne znaczenia.

Zajęcia będą zatem kontynuacją domowych. Będą bądź wypełnianiem luki, zaspokojeniem potrzeby, bądź poszukiwaniem lepszej drogi, lepszej techniki.

Zeby zaś przystosować zajęcia do typu środowiska i sprawić, by były kontynuacją domowych, uzupełnieniem codziennych zajęć domowych, prowadzić je trzeba wyraźnie pod kątem właśnie potrzeby poszczególnego domu, zagrody. Wydaje mi się, iż rzeczą wielkiej wagi jest przyjęcie takiego stanowiska, że o rodzaju zajęć w wielu wypadkach decydować powinien dom (ojciec, matka, brat, siostra) i sam uczeń, który widząc brak, podejmuje pracę. Byłoby to właściwym przystosowaniem zajęć do potrzeb środowiska, przechyleniem równocześnie sympatii rodziców między innymi na stronę zajęć i punktem zaczepienia dla współdziałania domu ze szkołą.

Wiele jest sytuacji, w których słusznym i miarodajnym byłoby wskazanie pracy właśnie przez ojca, matkę, siostrę, brata. Uczniowie pytać powinni, co właśnie w tej chwili jest potrzebne, powinni przynieść temat pracy, a szkoła obowiązana jest go respektować.

Rzeczy, przedmiotów potrzebnych w domu, gospodarstwie, a brakujących jest dużo. Wtedy zaczyna się praca nad daną rzeczą, kiedy jest potrzebna. Aktualność potrzeby ma znaczenie decydujące²¹⁾. Potrzebna wycieraczka, słomianka, warkocze do drzwi na zimę, maty, chodniki, kbiałki, koszyczki różne na ziemniaki, kapelusze do pracy na lato, zydelki, półeczki pod latarnię w stajniach i oborach, podstawki na zgrzebla, szczotki, pendzle do bielienia mieszkań, do kleju, szczotki (z prosa, sierści), wieszadła, pułapki, karmiki, klatki, skrzynki, korytka dla gęsi i kur, pudła na śmiecie, torf, drzewo,

²¹⁾ Szkoły zatrzymują niekiedy na stałe przedmioty wytworzone przez uczniów. Uważam to za błąd.

formy do torfu i t. p. Potrzeba zreperować grabie, inne narzędzia, płot. Potrzebny fartuszek, sukienka, bluza, hafty. Zniszczyła się bielizna, sukienka — trzeba zreperować. Przedarli się skarpetki, pończochy — trzeba pocerować. Zrobienie i przyszyć guzików, wywabienie plam z garnituru, chustki, sukienki doprasza się często natychmiastowego wykonania. W okresie świąt nasuwa się pytanie, jak ozdobić sobie mieszkanie. Czyż uczeń nie może pod tem hasłem pracować czas jakiś?

Umiejętność sprzątanía, czyszczenia szyb, mycia, umiejętność gotowania potraw i przyrządzania, prania i t. p. — wszystko to stwarza aktualne zagadki, które można i należy rozwiązywać w szkole.

Taką postawę szkoła do środowiska na odcinku zajęć wyraża, mówiąc, że szkoła wchodzi na drogę podnoszenia kultury środowiska „przez podkreślanie systematyczne i porównanie czynności wykonywanych w szkole a w domu, omawianie wad i zalet danej techniki, przez rozważanie pewnych szczegółów domowego gospodarstwa i podkreślanie dodatnich stron a życzliwą ocenę ujemnych w celu ulepszenia czegoś”.

Dostosowanie zajęć nie kończy się na wymienionym poprzednio odcinku. Pewien system przejawia się w szeregu prac, związanych bezpośrednio z rolą.

Szkoła posiada hektar ziemi. Byłoby rzeczą ze wszech miar pożądaną, by nawiązała ścisły kontakt z powiatowym instruktorem rolnym. Mając pomoc fachową instruktora (i doświadczonych miejscowych rolników) przeprowadzić może wiele eksperymentów i doświadczeń. Będą to eksperymenty, które zainteresują, którym szkoła podoła i na które są warunki i środki. Na polatkach doświadczalnych (w porozumieniu z instruktorem, rolnikami i rodzicami) zbadać można wydajność pewnych gatunków zbóż, jarzyn, nawozów, zbadać technikę, np. siew maszynowy, ręczny, „sadzenie” zboża, gęstość wysiewu i stosunek do wyniku (propagować uprawę nieznaną jarzyny i t. p.). Różne eksperymenty mogą być dokonywane systematycznie w porozumieniu z rolnikami, z myślą o wpływie na środowisko. Jeśli szkoła zgrupuje koło siebie zainteresowanych w rozwoju rolnictwa — stworzy tem samem bazę doświadczalną, w istniejących warunkach pożyteczną.

Jednem z większych zadań, jakie się nasuwają, jest związanie systemu zajęć z dożywianiem młodzieży — powstaje kwestja samowystarczalności pod tym względem. Na 350 dzieci w szkole należałoby koniecznie dożywiać jakieś 10%, to znaczy 35. Pieniędzy na ten cel nie będzie (chyba nieznaczna pomoc Z. P. O. K. na najniezbędniejsze artykuły). Jedynem wyjściem z sytuacji jest takie prowadzenie zajęć, żeby z wytworów pracy dzieci (zasiew żyta, pszenicy, uprawa jarzyn) organizować posiłki, gotowane przez młodzież z pomocą rodziców i nauczycieli (nauka gospodarstwa domowego). W pierwszym roku trzeba będzie zebrać wśród rodziców potrzebne na dożywianie artykuły na uprawę pola. Niema wątpliwości, że rodzice nie odmówią na ten cel kilku kilogramów żyta, pszenicy, kartofli czy kaszy²²⁾. W następnym roku szkoła zdolna już będzie wyprodukować potrzebną ilość artykułów spożywczych. Znając prace,

²²⁾ W obwodzie są 263 gospodarstwa różnej wielkości. Przec. wypadnie około 8 kg zboża na gospodarstwo, gdyby przyjąć potrzeby obliczone w chlebie. Zbiórka tej ilości zboża jest możliwa nawet przy dzisiejszym stanie zubożenia. Zboże miele się na mąkę, a miewać może piekarnik za mąkę dostarczać będzie chleba lub wypiekać go będzie poszczególny gospodarz kolejno. Zupy gotować będzie młodzież.

młodzież sama zasieje, zaorze, zasadzi i wykona wszelkie zabiegi związane z uprawą. Conajwyżej pomogą rodzice przy nawożeniu pola i ofiarują konie i narzędzia.

Obsadzanie drzewami dróg, placów i ogrodów, które w tej chwili są puste, jest ważnem a pociągającym zadaniem. Należałoby trzy zasadnicze kategorie drzew sadzić: owocowe, miododajne (akacja, lipa) i morwowe. Do obsadzenia drzewami nieowocowymi jest narazie 5 km dróg i kilka placów. Po uporządkowaniu dróg będzie sporo więcej do obsadzenia. Szkoła podejmie naprzód pracę od założenia szkótek owocowych, akacjowych, lipowych, morwowych. Można również liczyć na to, że sąsiednie dwory podarują szkole pewną liczbę drzew (lipy, akacje), a więc i praca nad zadrzewianiem dróg rozpocznie się rychło. Wyhodowanie 2.000—3.000 drzewek morwowych nie przedstawi zgoła żadnych trudności (poprzednia szkółka udała się). W ciągu 4—5 lat drzewka ze szkółki nadawać się będą do sadzenia przy drogach, placach i na podwórkach (z powodu komasacji naprzód przy drogach). Zrealizowanie tego projektu zdecydowałoby o istnieniu nowej gałęzi pracy, „przemysłu” za lat 10. Tą pracą byłaby hodowla jedwabników. Hodowla jedwabników jest bardzo miłym zajęciem i nie wymaga specjalnie trudnych warunków do spełnienia. Potrzeba na to zaledwie 6 tygodni czasu w okresie, kiedy rolnik wolny jest od zajęć. Hodowla jajeczek jedwabnika będzie źródłem poważnego dochodu. O dochodzie tym stanowi istnienie liści morwy. Z dzisiejszych zajęć rolnika byłoby to jeszcze najbardziej opłacalne. Szkoła sama hodowlę taką podejmie dla celów nauki i szerokiej propagandy.

Zadrzewienie środowiska akacjami i lipami jest pożądane ze względu na rozwój pszczelnictwa — dział, który w tej chwili leży odłogiem.

Szkółka drzewek owocowych, a w dalszych zamierzeniach — uogrodowienie środowiska — przedstawia jeszcze ponętniejsze zadanie. Szczepienia jednak drzewek dokonałby musiał nauczyciel-fachowiec lub ogrodnik. Szczepienie niektórych tylko drzewek trzebaby dla eksperymentu i nauki powierzyć młodzieży. Wyprodukowane drzewka w większej ilości sprzedane po groszowych cenach, względnie rozdane rodzicom, podniosłyby niewątpliwie zły stan dzisiejszego ogrodnictwa.

Eksperymentem w rodzaju poprzednich, eksperymentem narzucającym się — jest hodowla kur dobrego gatunku, w celu zmiany niezadowolającego stanu rzeczy. Wyobrażam to sobie w ten sposób, że szkoła, hodując kilkanaście kur z gatunku red Island, obliczałaby nośność jaj, ich wagę i porównywała z kilku innymi. Chodziłoby o przekonanie, że rasa ptactwa ma znaczenie istotne. Cyfry, liczby jaj od jednej kury w porównaniu z inną, to wymowne argumenty. Kto nie zechce mieć kury, która znosi dużo jaj? Hodowlę kur można ruszyć z miejsca, pchnąć naprzód przez podkładanie do wylęgu jaj wyższego gatunku. Jajek tych dostarczyłaby mogła hodowla szkolna. Dodać trzeba, że przy eksporcie i kształtowaniu się cen za drób, kolosalną rolę odgrywa jednakowość gatunku. To samo mniej więcej z królikami.

Z zajęć o charakterze społecznym, związanych ze środowiskiem, wskazane są jeszcze inne: wyrwanie chwastów z miejsc publicznych, zwalczanie szkodników (gniazda owadzie, chrabąszcze), zakładanie ptasich gniazd sztucznych, zakładanie opasek na drzewka, sporządzanie ławek przy drogach i na placach.

ogrodzenie szkoły. Wszystkie wymienione prace mają na celu dobro środowiska, troskę o jego stan.

Prace te podjęte systematycznie i prowadzone konsekwentnie (nieprzerastające miary możliwości) skupić powinny na sobie uwagę rodziców, ku którym między innymi i w ten sposób szkoła będzie wyciągać rękę do współdziałania. W dostosowywaniu zajęć do życia gospodarczego szkoła napotka początkowo niewątpliwie trudności. Nie widzę jednak przeszkód nie do przezwyciężenia, aby projekty te urzeczywistnić. Są realne i rozwiązują istotne problemy środowiska.

Przystosowanie „zajęć praktycznych” do środowiska bynajmniej nie wyczerpuje całości zagadnienia. Przystosować można i należy do środowiska pracę innego rodzaju. W życiu wsi jest wiele spraw, których poszczególne jednostki zainteresowane załatwić nie potrafią lub załatwić nie mają czasu.

Gdyby rodzice, stając przed trudnością lub niemożnością załatwienia pewnych spraw, zwracali się bezpośrednio albo przez dzieci do szkoły z prośbą o ich załatwienie, szkoła miałaby możliwość rozważenia szeregu konkretnych sytuacji, uczynienia ich tematami pracy, rozwiązania szeregu zagadnień i miałaby sposobność okazania pomocy poszczególnym jednostkom. Taka postawa rodziców i szkoły przyniosłaby obustronny pożytek.

Mówiąc o „pewnych sprawach”, mam na myśli ten zakres spraw (nie wszystkie), które możnaby ująć w słowa: „kontakt ze światem”.

Jakież na przykład trudności przedstawia dla wieśniaka napisanie podania do władz w różnych sprawach (do urzędu gminnego, do starostwa i t. p.), listu do syna w wojsku, do administracji pisma, wypełnienie przekazu, czeku i t. p. Dla takich i podobnych zdarzeń powinno być miejsce w toku pracy szkolnej. Okres budowy domów i przygotowania do budowy będzie bodźcem do wykonania szeregu planów zagród, mieszkań, któreby odpowiadały zasadom higieny i wygody. Ogromnie ważnym a niedocenianym jest właściwe i odpowiedzialne rozmieszczenie domu, stodoły, obory, gnojowiska, studni. Możliwość zestawienia kosztorysów przy użyciu różnych materiałów budowlanych, jak drzewo, cegła, kamień, dachówka, słoma, przy uwzględnieniu kosztów robocizny. Różnorodność pomysłów w planach i kosztorysach rzucić może wiele światła na sprawę budowy i uplastyczni szereg zjawisk, związanych z budową. Właśnie w czasie, kiedy kwestja budowy jest ogromnie żywotną dla wsi, kiedy zainteresowanie jest wielkie i o tem się ciągle mówi — postawienie na porządek dzienny pracy szkolnej takiego między innymi tematu wydaje się ponętne zadaniem. Wprawdzie budowa lepszego domu zależy w pierwszym rzędzie od stanu zamożności, sądzę jednak, że pewna nieświadomość jest przyczyną nieodpowiedniego sposobu budowania: I chociażby nieznaczny tylko odsetek rolników z planu i kosztorysu skorzystał, co więcej — chociażby nikt nie zamierzał ich realizować — praca szkolna podjęta i wykonana będzie miała sens istotny i nie można bynajmniej mierzyć jej ilością zrealizowanych planów. Pewnem jest bowiem, że stworzenie szeregu różnych planów, uwzględniających różne punkty widzenia i przedstawionych przez młodzież rodzicom indywidualnie i w toku wspólnych, specjalnie na ten temat urządzonych pogawędek, prócz skierowania zainteresowań rodziców na szersze tory, przedstawia i tę wartość, że będzie niezmiernie kształcącym zadaniem dla młodzieży. Wyobrażam sobie, że temat wprowadzony na warsztat pracy szkolnej pobudzi niejednego ojca

do wspólnego omówienia z synem i córką szeregu zagadnień w związku z budową. Wspólne projektowanie, kreślenie, obliczenie byłoby ładnym przykładem, że inicjatywa szkolna była potrzebna.

To samo można powiedzieć o urządzeniu mieszkań.

Z projektów innej natury nasuwa się pomoc straży ogniowej przy urządzeniu przedstawienia (pomalowanie kulis i t. p.), ozdobienie świetlicy Koła Młodzieży i Strzelców pomysłowemi ozdobami, wykonanemi przez młodzież, umilenie niektórych imprez instytucyj społecznych, uroczystości i obchodów przez inscenizację, śpiew chóru, deklamacje i t. d.

Ta droga prowadzi do włączenia społeczności szkolnej przez pracę w życie środowiska.

Zrealizowanie każdego zadania może się dokonać tylko poprzez pracę fizyczną i umysłową. Każdy prawie projekt postawi młodzież wobec konieczności pracy umysłowej, która poprzedzi pracę fizyczną. Właściwy sposób wykonania można osiągnąć tylko wtedy, jeśli się zbada, pozna istotę rzeczy, istotę zagadnienia. Normalnie więc przy tego rodzaju przedsięwzięciach stanie młodzież przed koniecznością uzupełnienia wiadomości, pogłębienia już nabytych i zdobycia nowych. Bez spełnienia tych warunków, bez zaczerpnięcia wiadomości, młodzież nie będzie mogła dobrze wykonać zamierzenia, względnie obcy byłby jej sens pracy wykonywanej pod dyktando.

Projekty będą intensywnym bodźcem do zdobywania wiadomości. Będzie to najbardziej właściwy i owocny sposób pracy, ponieważ wiadomości zdobywane w przebiegu twórczej działalności i związane ze zjawiskami bezpośrednio w życiu zachodzącymi — mają istotny sens, są potrzebnem narzędziem — środkiem do celu, służą użytkowi społecznemu. Służąc poznaniu środowiska i wcielaniu w kształty rzeczywistości zamierzeń młodzieży i zaspokajaniu jej potrzeb i środowiska — spełniają służbę obywatelską. Idei służby obywatelskiej (jak mówi Dewey) podporządkowaćby należało wszystkie prawie „przedmioty” nauki szkolnej. I właśnie dlatego środowisko musi być ogniskiem, z którego szkoła będzie czerpać zagadnienia i projekty. Materiał i zagadnienia środowiska postawić szkoła powinna jako zasadę naczelną i pracę swą doń przystosować. Kwestja stopnia przystosowania — przystosowania na każdym kroku, czy fragmentarycznego — została programem rozstrzygnięta w sensie ostatniego podejścia choćby przez fakt, że zawiera różne przedmioty i różnorodny materiał, który wychodzi poza krąg środowiska, poza możność tworzenia projektów²³⁾.

6. Szkoła i dom przy wspólnem zadaniu wprowadzania młodzieży w życie i wychowania.

Poprzednie uwagi o przystosowaniu pracy szkolnej dają pojęcie o rodzaju współdziałania szkoły z domem w opisywanem środowisku. Widoczną jest tu jednak pewna bezstronność, gdyby się ograniczyć do form wskazanych. Praca tylko ze strony szkoły z natury rzeczy jest niezupełną.

A wszakże nieocenioną pomoc szkole w jej pracy może oddać dom, jeśli usiłowania szkoły znajdą oddźwięk, jeśli będzie współdziałał dom ze szkołą. Współdziałanie domu ze szkołą, streszczające się we wspólnem dążeniu do

²³⁾ Nie odnosi się to do klas niższych.

wychowania, we wspólnej postawie doskonalenia życia człowieka, we wspólnej pracy podnoszenia środowiska — to sprawa ważna, istotna, wielka. Jeśli kiedyś szkoła odrodzi się zupełnie, przeobrazi dogłębnie, „roztopi” w życiu społecznym — stanie się to na drodze współdziałania domu ze szkołą.

Gaudig powiedział: „Współpraca domu ze szkołą nie jest sprawą dnia dzisiejszego, ani jutra. Ale pojutrze, — tak wierzymy, współpraca będzie, być musi. I to pojutrze musimy sprowadzić my — rodzice i nauczyciele szkoły”. Dla wielkiej sprawy lepszej przyszłości i piękniejszego życia to „pojutrze” sprowadzać już trzeba nieodzownie.

Szkoła i dom, mając na uwadze rozwój dziecka, winny się zespolić i tworzyć pełnię warunków do normalnego przebiegu procesu rozwoju. Chodziłoby o podobną podstawę rozumową i uczuciową wobec zagadnienia wychowania dziecka. Chodziłoby o realny wysiłek, konkretną i celową robotę wspólną, rozwiązywanie zadań przerastających siły czy to szkoły, czy domu, o wyjaśnianie warunków, wśród których dokonywuje się proces wychowania. Takie cele ma współdziałanie szkoły i domu, takie zadania.

W tej chwili przedstawić chcę możliwości czynnego pozytywnego współdziałania domu ze szkołą (a tem samem i szkoły z domem) w miejscowych warunkach opisywanego środowiska.

Pozytywne czynne współdziałanie domu przeplatać będzie forma, która właściwie współdziałaniem nie jest i jako taka nie wystarcza, niemniej jest ważna, konieczna, jest etapem w pogłębianiu się współdziałania, etapem pośrednim między biernością a działaniem. Mówię o roli informacyjnej, wyjaśniającej i uświadamiającej szkoły — o kontakcie.

Istnieje konieczność informowania rodziców o dzieciach, ich potrzebach, trudnościach, zdrowiu, skłonnościach, zamiłowaniach, zdolnościach. Szkoła ma obowiązek „wtajemniczenia” w życie szkoły, w pracę, w zamiary, w system wychowawczy, w swoje dążenia i usiłowania. Powinna przedstawić i spopularyzować zasadnicze zdobycze pedagogiki, program, przepisy i ustawy najpotrzebniejsze i propagować myśl nową. Powinna apelować o dobry stosunek do dziecka, o kąt do pracy dla niego, o warunki pracy, o żywienie, o frekwencję i t. p. Z pewnemi zjawiskami dom musi się zapoznać, jeśli chcemy, żeby dom poznał postawę szkoły, umiał się do pewnych zagadnień ustosunkować i nie przeciwdziałał nie tyle ze złej woli, ile z nieświadomości. Sądję, że nietylko w tem środowisku, ale wogóle wszędzie jest to konieczne i współdziałanie zacząć się może po przez epizodyczną rolę „odbiorczą” rodziców. Uznanie słuszności, docenienie wielkości sprawy i jej znaczenia pobudzi rodziców do współdziałania.

Rzeczą intuicji, taktu i rozsądku jest utrzymanie granicy między wprowadzaniem w życie szkoły, a moralizowaniem, „apostolstwem” i nawracaniem.

W mojem środowisku grunt jest naogół dostatecznie przygotowany, by od luźnego kontaktu o charakterze informacyjnym ze strony szkoły przejść do czynnego współdziałania domu.

Jak je sobie wyobrażam w konkretnych warunkach? Sądję przede wszystkim, że urzeczywistnienie współdziałania przedstawia wiele trudności różnej natury i dlatego może się tylko powoli a bardzo systematycznie rozbudowywać.

Nie najważniejszym tematem współdziałania, owszem — tematem z szarego końca, ale najprostszym i najłatwiejszym, będzie pomoc materialna szkole.

Składki i świadczenia pieniężne są złem koniecznym, podwójnym złem w środowisku zubożałym. Mimo całego negatywnego stanowiska do sprawy składek — wprowadzenie ich jest koniecznością, przy zachowaniu wielkiej ostrożności. Nie można bowiem robić wielu imprez dochodowych. (Imprezy, np. przedstawienia dają dochód 30 zł.). Składki wyniosą rocznie po 1.50 zł. przeciętnie na dziecko. Szkoła ma wiele potrzeb i inną drogą nie zdoła ich zaspokoić. Najpilniejsze pomoce naukowe, biblioteka uczniowska, gabinet fizykochemiczny, prenumerata pism dla młodzieży, kupno nasion, sadzonek, warstwy i narzędzia najpotrzebniejsze i t. p. Nie widzę również innego sposobu „sfinansowania” imprez takich, jak choinka, św. Mikołaj, dożywianie i t. p. Kwota wymieniona, to kwota duża na wiejskie stosunki. Istnieją jednak możliwości wpływów. Rodzice rozumieją to (wielu biednych się zwolni). Jedyną satysfakcją, jaką mieć mogą, jest powierzenie spraw pieniężnych i gospodarowania niemi przedstawicielom rodziców. Rzecz to dużego znaczenia. Nauczycielstwo nie powinno mieć z tym groszem wogóle do czynienia. Jest to właściwa droga.

Poza składkami poszczególnych rodziców szkoła wciągnie do współpracy Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet — w tym celu, aby jego akcja filantropijna skierowała się na młodzież upośledzoną materialnie. Na ubranka, obuwie, niektóre przybory szkolne dla kilkunastu dzieci z tego źródła można liczyć. Ponadto na kwoty pewne na dożywianie. Współdziałanie Związku ze szkołą ograniczy się do tej właśnie filantropijnej działalności.

Nie można jeszcze mówić o współdziałaniu, gdyby poprzestać na składkach. Dużą i ważną rolę spełnić może dom na odcinku pomocy w nauczaniu. Może współdziałać w nauczaniu przez dostarczanie szkole materiału naukowego i sytuacji konkretnych. Materiał naukowy, jaki dać mogą dzieciom, będzie szeregiem wiadomości o cenach, sprzedaży, podatkach, pożyczkach, wytwórczości, zbiorach, wydajności, gatunkach zbóż, doświadczeniach, pracach, spostrzeżeniach, problemach ich własnej gospodarki, o szkodnikach zauważonych, uprawie, hodowli, mleczności krów, opłacalności, faktach i t. p. Własne ich wspomnienia, przeżycia, zamiary i t. p. mogłyby być tematami zajęć. Niesposób wymienić wszystkich możliwych sytuacji.

Współdziałanie objawić się może również w formie udzielania „wywiadów” młodzieży. Poinformowanie miłe, gościnne, delikatne, „na serjo”, a nie zbycie byle czem i ewentualne wyjaśnianie (bo się rozumie istotę rzeczy, dążenie szkoły) może być piękną ilustracją stosunku domu do szkoły. Wywiad udzielony przez rolnika, ziemianina, urząd gminny, posterunek, rzemieślnika i t. p. w sprawach, które właśnie interesują, uznaje za rzecz bardzo pożyteczną.

A oto niektóre przykłady — tematy wywiadów. Reemigrant z Ameryki podzielić się może wiadomościami o życiu tamtejszym, podróży i t. p.; robotnik huty szklanej i żelaznej przedstawi pracę tych zawodów, sposoby produkcji; górniczy objaśni mogą sposoby wydobywania węgla, rudy i niebezpieczeństwa ciężkiej pracy podziemnej; tkacz opisz produkcję fabryki włókienniczej; stelmach przedstawi sposób budowy koła, wozu; kowal pracę w kuźni i objaśni o maszynie parowej do młócenia, której we dworze dogląda; rybak hodować ryb; wójt udzieli wiadomości o gospodarce gminnej, budżecie, podatkach i różnych sprawach (statystyki ludzi, zwierząt, ziemi i t. p.); policjant o niektórych sprawach swego zawodu; Koło Młodzieży o konkursach, hodowlach;

uczestnik boju pod Radzyminem opisałby bitwę; starowina-gadula opowie o dawniejszym życiu w Irządach, które inaczej wyglądało i doli, która inna była. Wiele, wiele tematów mimo prymitywizmu środowiska nadaje się do oświecenia przez rodziców.

Dalszym krokiem współdziałania może być przyjmowanie wycieczek: ogrodnik pokaże ogród, oprowadzi, pokaże rośliny, drzewka; rolnik — swoją zagrodę — coś ciekawego, co właśnie u niego jest doskonałe i bezkonkurencyjne. Urząd gminny pozwoli wypróbować praktycznie dobrodziejstwo wynalazku, jakim jest telefon.

Udział poszczególnych rodziców w lekcjach niewykluczony (po dłuższym czasie rozbudowy stosunków szkoły z domem). Otwórzmy szeroko drzwi szkoły (sprawa ta ma wielu przeciwników przede wszystkim w samym nauczycielstwie), a wtedy ogrodnik będzie wspólnie ze szkołą sadił drzewko, rolnik przyniesie znalezione szkodniki czy chwasty, którego tępienie rozpoczęto (berberys, rak ziemniaczany), przyjdzie podzielić się pilną i ciekawą wiadomością, zaprosić do siebie i pokaże gospodarstwo, postuży radą przy siewie, sadzeniu, płodozmianie, koszykarz nauczy robić koszyków, miarek, kobiatek, szwaczka kroju.

Naszkicowany bardzo pobieżnie obraz nie daje pojęcia o wszystkich możliwościach tego rodzaju współdziałania. Przekonywuje zupełnie, że uczeń w tej atmosferze w życie wprowadzony, nie może nie mieć do pracy głębokiego szacunku.

Współdziałaniem domu ze szkołą będzie także pozwolenie na działanie młodzieży, załatwianie spraw. Niech dziecko mierzy mleko, waży zboże, oblicza należność za sprzedanego wieprza, nabiał, żyto, ziemniaki, płaci podatek, oblicza procenty od długu, dług w sklepiku, kupuje gazetę, załatwia sprawunki. A potem sytuacje te, przeżyte, „przynosi” do szkoły...

Nie bez znaczenia dla szkoły będzie pożyczanie różnych narzędzi, których szkoła nie posiada (i posiadać rychło nie będzie) do prac ogrodowych i polnych (rydlę, grabie, motyki i t. p.), pożyczanie narzędzi służących jako pomoce naukowe (straż ogniowa sikawkę, sprzęt, ktoś inny — centrifugę, sklepikarza wagę, organista statystykę śmiertelności, urodzin i t. d.).

Wydatną pomoc okazać dom może przy organizowaniu wycieczek szkolnych. Udzielenie bezpłatne fur i koni na taką wycieczkę obniży koszt do minimum. Wycieczki do Zagłębia, Ojcowa, do kina, krochmalni, gorzelni są przez to ułatwione. (Potrzebne zachowanie pewnego systemu kolejności usług). Przywiezienie piasku na boisko, kamieni na ścieżkę, drzewa na przyrządy gimnastyczne, drzewek do sadzenia, nawozu na pole, orka nawet (ale młodzież to sama zrobić potrafi), zwiózanie zboża i omlócenie, zawiezienie do młyna i cały szereg innych czynności wykona dom. Pomoc to w pewnym znaczeniu istotna, a łatwa do wykonania i praktykowana już była na dość szeroką skalę.

Jest więc wiele sposobów i form pomocy w szkole, wiele okazji współdziałania wysokiej klasy. Nietyle praca konkretna widoczna, ile postawa świadczy o współdziałaniu — postawa, w której drgają te same zamierzenia, ten sam duch, ta sama troska. Ojciec, który przyjdzie do szkoły z prośbą o radę, z myślą o wspólnym zastanowieniu się nad jego dzieckiem, który udzielił takich czy innych wiadomości o niem, poinformował nauczyciela, prosząc również o spostrzeżenia i t. p., daje niewątpliwie dowód współdziałania. Wykazał bowiem pew-

na inicjatywę, postawę wobec zagadnienia wychowania dziecka. Dom i szkoła dają w tym wypadku dowód, że są sobie wzajem bardzo potrzebne. Rozbudzić tę potrzebę może szkoła przez zapraszanie rodziców do uczestniczenia w szkole podczas jej zajęć. Wyznaczony dzień w tygodniu, kiedy rodzice mogliby przyrzec się pracy szkolnej, dawałby sposobność dzielenia się wrażeniami, uwagami i okazją wykazania pewnej inicjatywy w projektowaniu imprez, zmian, eksperymentów. Dopuszczenie rodziców do inicjatywy w tym sensie celowe — musiałoby być bardzo ostrożne.

Poza tem kształtowanie zrozumienia i budowanie podstaw stosunku szkoły z domem przez wspólne przeżycia, jak udział rodziców w herbatce przyrządzonej przez młodzież (a wypitej razem z rodzicami i nauczycielstwem), w różnych imprezach szkolnych (chór, przedstawienia, inscenizacje), w zabawach na placu szkolnym, gdzie młodzież bawiłaby się w siatkówkę i inne gry przy dźwiękach radja, które wystawione z okien szkoły dostatecznie głośno grać będzie — wydaje się celowe i skuteczne. Od poznania się przez współdziałanie do współżycia. Od luźnych związków do wspólnoty.

Taką wspólnotę sobie wyobrażam. Ale w pośpiechu i trudzie życia, w wiecznej pogoni, w atmosferze niedostatku wolno tylko krok za krokiem współdziałanie stawać się może rzeczywistością. Fikcją jednak nie jest bynajmniej. Są realne możliwości i podejścia. I trzeba tylko z trudności zadawać sobie sprawę.

Bronisław Ujma, Irządze, woj. Kieleckie

KARA JAKO ŚRODEK WYCHOWAWCZY W OŚWIETLENIU TEORJI PSYCHOANALITYCZNEJ

(Dokończenie)

Wspominana już przez nas kilkakrotnie praca Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” wyszła w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik”, w ostatnim zeszycie roku 1935-go 25). Obszerny artykuł Redla jest bardzo treściwy i wnosi wiele światła do omawianego przez nas zagadnienia kary. Redl uważa, że naogół za mało pamięta się o tem, iż gdyby w pokoju dziecięcym, czy klasie szkolnej nie panowała niepotrzebnie atmosfera zbyt napięta, wystarczyłoby czasem dla zażegnania konfliktu jedno serdeczne słowo — że olbrzymia ilość kar stosowana jest z pewnością zupełnie niepotrzebnie. Redl zgadza się również ze swoimi poprzednikami co do niebezpieczeństw związanych z tym środkiem wychowawczym i podkreśla ich znaczenie, reasumując, co w dotychczasowej literaturze zostało już na ten temat powiedziane. Redl zarzuca jednak pracom psychologicznym na temat kary, że traktują zagadnienie nieco chaotycznie (co wynika może z równoczesnego uwzględniania zbyt wielkiej ilości punktów widzenia), i — przede wszystkim — zbyt mało liczą się z potrzebami praktyki. Nieuwzględnianie w zagadnieniu kary potrzeb pedagogiki praktycznej odbija się na praktyce wychowawczej bardzo niekorzystnie.

25) „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zesz. 4, str. 221 — 270.

ponieważ wychowawcy, przeważnie zrażeni nierealnym podejściem do zagadnienia, nie korzystają i z tych wartości psychologii wychowania, które bezwzględnie nauka już do tego zagadnienia wniosła.

Redl stwierdza, że w praktyce niema wychowania zupełnie bez kar, ale uważa, iż należy pamiętać o tem, że kara karze nierówna, że kary mogą nieraz oznaczać postępowanie z punktu widzenia pedagogicznego zupełnie różne.

Rozróżnianie kar polega zwykle na szeregowaniu ich według stopnia „subtelności”. Można więc dziecko upominać, karcić, można na nie krzyczeć, można je bić. Można karać „czynem” (bicie), słowami (łajanie, wymówki), innemi środkami (zakaz pójsia do kina lub wyjścia z domu), powściągiem uczuciowym („Liebesentzug”). Redl zastanawia się nad tem, czy podziały te oparte są na jakiejś zasadzie rzeczowej, czy też są zupełnie przypadkowe, uszeregowane według czynników zewnętrznych. Ma wrażenie, że zasada stopnia okrucieństwa kar mogłaby być uważana za rzeczową zasadę ich podziału; ale okazuje się ona pozorną, ponieważ jest rzeczą wiadomą, że powściąg uczuciowy może być okrutniejszym od kary cielesnej. Trudność znalezienia rzeczowej zasady podziału jest, jak Redl przypuszcza, związana z przeoczeniem jakiejś ważnej dla zagadnienia kary problematyki, której rozwiązanie mogłoby się okazać dla praktyki bardzo owocne.

Praktyce brak jeszcze wogóle wyjaśnienia wielu psychologicznych momentów kary. Redl nie zgadza się z poglądem psychologów, którzy uważają, że problem karania zostanie rozwiązany, o ile wskażą na wszystkie wypadki, kiedy karać nie należy; według Redla praktykowi potrzebne są jeszcze pozatem konkretne kryteria i takie punkty widzenia, które ułatwiałyby orjentację w napotykanych trudnościach, szczególnie tych, które stanowią chleb powszedni pracy pedagogicznej. Tymczasem zaś wszystko, co dotąd w psychologii na temat kary pozytywnie w formie wskazówek zostało powiedziane, dałoby się według Redla ująć w cztery następujące punkty:

1. Kara musi być przystosowana do rodzaju przewinienia (zakaz pójsia do kina jest odpowiedni w wypadku braku pilności, a wysoce niestosowny w wypadku nienawistnego kłamstwa).
2. Kara musi być przystosowana do indywidualności dziecka, jego fazy rozwojowej i dotychczasowych metod wychowawczych, wobec niego stosowanych. (Dzieci brutalne muszą być inaczej karane niż nadwrażliwe, różne stopnie wieku wymagają różnych kar, nagle, niezwykle dla dziecka kara grozi niebezpieczeństwem wstrząsu i t. p.).
3. Wymiar kary musi być przystosowany do wagi wykroczenia (i momentów wymienionych w punkcie 2-im).
4. Kary muszą podlegać właściwemu rozsianiu i wykorzystaniu ich wartości pedagogicznej. (Zbyt częste kary powodują stępienie lub opozycję, niewykonanie pogroźek zdradza niekonsekwencję i słabość wychowawcy i t. d.).

Te cztery reguły, dotyczące wyboru i stosowania kar, mogą być uważane za podstawowe założenia właściwego stosowania kar. Są one tak oczywiste, że o zarzutach przeciwko nim nie może być mowy. Mimo to jednak nie można, według Redla, zbyt wiele się po nich spodziewać. Ujemna ich strona polega nie na tem, że są niesłuszne, a na tem, że je trudno zastosowywać. Są one bowiem zbyt ogólnikowo ujęte, pozostawiają więc zbyt wiele możliwości pomy-

lek. Wymienione cztery punkty to schemat — właściwe zadanie psychologii, które narazie czeka dopiero zrealizowania, polegałoby na wypełnieniu powyższego schematu treścią konkretną.

Tyle w najogólniejszych zarysach o stosunku Redla do dotychczasowych prac psychologicznych na temat stosowania kar w wychowaniu. Autor nie ogranicza się oczywiście do samych zarzutów, a próbuje nowego sposobu podejścia do zagadnienia. Chodzi mu, jak już z tytułu wynika, przede wszystkim o zbadanie samego mechanizmu działania kar. Poznanie mechanizmu działania kary związane jest z całym spłotem zagadnień psychologicznych. Redl stara się dla wyświeślenia zagadnienia oprzeć przede wszystkim na dwóch punktach widzenia teorii psychoanalitycznej, na *topicznym* i *dynamicznym*. Co rozumieć pod dynamicznym punktem widzenia — łatwo się domyśleć, chodzi o zrozumienie dynamiki procesów psychicznych, wywołanych poszczególnymi karami. Trudniejsza jest sprawa *topicznego* punktu widzenia. Ponieważ Redl pierwszą część swoich rozważań opiera na tym punkcie widzenia i na *topicznych* terminach freudowskich: „Es”, „Ueberich” i „Ich” („ono”, „nad-jaźń” i „jaźń”) musimy przed rozpatrzeniem rozważań Redla wyjaśnić, co oznaczają powyższe pojęcia w teorii psychoanalitycznej.

„Topiczny” znaczy według Freuda²⁶⁾, „że ma on do czynienia z przyjętymi przez nas obszarami psychicznymi lub, jeśli porzucimy to prymitywne wyobrażenie pomocnicze, z budową aparatu duchowego, złożonego z oddzielnych systematów psychicznych”. Topika jest to więc, jeśli można tak powiedzieć, nauka o „terytorjum” psychiki ludzkiej, z uwzględnieniem nie tylko konturów, ale również struktury, pochodzenia i roli poszczególnych „obszarów”. Chodzi w pierwszym rzędzie o wspomniane: „Es” (ono), „Ueberich” (nadjaźń) i „Ich” (jaźń).

Określenia jak powyższe są bardzo niebezpieczne, szczególnie w ręku nieprzychylnie do teorii usposobionego krytyka. Określenia takie mają bowiem tylko wtedy naukowy sens, jeżeli pamiętamy (chcemy pamiętać), że są konstrukcjami pomocniczymi, mającymi służyć opisowi pewnych zjawisk psychicznych, dla których dotychczasowy rozwój języka ludzkiego nie stworzył określeń bardziej odpowiednich. Posługiwanie się pojęciami z zakresu nauk, mających za przedmiot coś zasadniczo się od psychiki różniącego, spowodowane jest więc koniecznością i ma służyć tylko umożliwieniu łatwiejszego porozumienia się. Według Freuda różnica między spekulacją teoretyczną a nauką opartą na doświadczeniu polega zresztą właśnie na tem, że teoria posiada gładki fundament, będący z punktu widzenia logiki bez zarzutu, nauka empiryczna natomiast operuje często pojęciami mglistymi, prawie niewyobrażalnymi. Ale pamiętać należy o tem, mówi Freud, że w nauce empirycznej fundamentem, na którym się wszystko opiera, są nie te idee, lecz materiał doświadczalny, obserwacje. Mgliste więc nieraz z konieczności pojęcia są nie podstawą, a górną częścią całej budowy i mogą być bez szkody dla podstaw w razie potrzeby zastąpione przez inne²⁷⁾.

Pojęcie jaźni nie jest w psychologii ustalone i nie jest też zupełnie wyrażne.

²⁶⁾ Freud. Wstęp do psychoanalizy. Warszawa 1935, str. 425.

²⁷⁾ Freud. Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre. Vierte Folge. Wien 1922. str. 83.

Naogół jednak używa się tego terminu bez komentarzy, ponieważ jest rzeczą wiadomą, że rozumiemy wiele wyrazów, których zdefiniowanie sprawiłoby nam dużą trudność. Psychoanaliza posługuje się często pojęciem jaźni, doszła jednak na podstawie swoich spostrzeżeń do rozróżnienia w obrębie naszego „ja” jeszcze poszczególnych „układów” czy „instancji”, których rola w naszym życiu psychicznym jest różna. Nasze „ja” pozostaje tem, trudnem do zdefiniowania, wyobrażeniem naszej osoby jako myślącego, poruszającego się, wogóle czynnego w życiu podmiotu. Freud mówi²⁸⁾: „wytworzyliśmy sobie wyobrażenie powiązanej organizacji procesów psychicznych u każdej osoby i nazywamy je jaźnią danej osoby, jej „ja”. Z tą jaźnią związana jest świadomość, ta jaźń kontroluje poszczególne procesy psychiczne, ma w swej władzy system ruchowy. Nasze „ja” powstaje i rozwija się pod wpływem poznawania świata zewnętrznego, wobec czego punktem wyjścia i jądrem całego naszego „ja” jest system postrzeżeniowy psychiki ludzkiej. Według Freuda nasze „ja” zachowuje się jednak w życiu pasywnie, jest bowiem, jak to Freud określa, unoszone przez nieznane i nieokielzane moce. Te nieznane moce, to co w człowieku żyje, jest aktywne i często przeciwstawia się jaźni jako produktowi wpływów świata zewnętrznego, jest częścią psychiki, którą Freud nazywa „Das Es” — („ono”). Przypomnijmy sobie, cośmy mówili o dziecku w pierwszej fazie jego rozwoju. Mówiliśmy, że jest ono wtedy istotą nawskroś popędowną, kierującą się wyłącznie zasadą przyjemności. Dzieckiem w tem stadium rozwoju kieruje jeszcze prawie wyłącznie psychika „ono”. „Das Ich” — jaźń — rozwija się dopiero z biegiem czasu, wraz z rozwojem zasady rzeczywistości, rozwija się pod wpływem coraz nowych postrzeżeń i doświadczeń. Jaźń reprezentuje więc w naszej psychice rozsądek i rozagę, „ono” — popęd. Funkcjonalne znaczenie jaźni wyraża się, jak już wspominaliśmy, w tem, że ma ona dostęp do systemu ruchowego. Jest ona jednak w stosunku do „instancji” sfery „ono” w położeniu jeźdźcy, który musi utrzymać w cuglach silniejszego od siebie konia. I tak jak jeździec, nie chcąc się rozstać z koniem, musi często tam go prowadzić, dokąd ten chce, tak samo i jaźń musi nieraz postępować według woli sfery „ono”, zupełnie tak się zachowując, jakby to była wola nie sfery „ono”, a samego „ja”.

Freud odróżnia w obrębie jaźni, prócz wymienionych, jeszcze jeden układ sił, zwany przez niego „Überich”, inaczej „Ichideal” — nadjaźń, inaczej „ja idealne”. Rozwój ja idealnego odbywa się, schematycznie rzecz traktując, następująco — „dziecko, którego jaźń ma zrazu charakter przedewszystkiem popędowy, zaczyna wcześniej już odczuwać wpływ otoczenia, wśród którego się wychowuje. Konieczność hamowania swoich pragnień i popędów zjawia się nie tylko jako rezultat przykrych doświadczeń, poczynionych na terenie odpornej rzeczywistości, ale i jako bezpośredni skutek wskazówek i zakazów otoczenia. Osoby, które we wczesnych latach dzieciństwa wpływ ten wywierają, są jednocześnie przedmiotem najsilniejszych afektów dziecka, miłości i lęku. Złożone procesy psychiczne zmierzają do wytworzenia się w obrębie jaźni dziecięcej odbicia tych potężnych — w stosunku do słabości dziecka — osobistości. Dusza dziecka wchłania je i poczęści z niemi się identyfikuje. Stają się

²⁸⁾ Freud. Das Ich und das Es. Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1923, str. 14 i nast.

one do pewnego stopnia ideałem, do którego dziecko dąży, do którego pragnie się upodobnić i z którym konfrontuje swoje postępowanie. W ten sposób w łonie pierwotnej jaźni dziecięcej powstaje nowy twór: ponadjaźń, inaczej ja idealne²⁹⁾. Ja idealne rozwija się więc stopniowo, pod wpływem nakazów i zakazów otoczenia, powstaje jako nasza wewnętrzna instancja krytyczna — s u m i e n i e. Ja idealne, inaczej nadjaźń, odgrywa w życiu każdego człowieka rolę kategorięcnego imperatywu postępowania, wewnętrznych norm, których przekroczenie wywołuje opisywane już poprzednio poczucie winy.

Rozwój poszczególnych „instancji” psychicznych u dziecka ma przebieg różny, zależny i od indywidualności dziecka i od warunków wychowawczych, w jakich się znajduje. Nie są to zresztą poszczególne fazy życia, ustępujące z chwilą pojawienia się następnej, a układy sił, wywierające wpływ podczas całego życia człowieka. Psychoanaliza daje już dość wyraźny obraz przebiegu rozwoju jaźni i ja idealnego, oraz czynników wpływających korzystnie lub niekorzystnie na tę stronę rozwoju psychiki ludzkiej. Dla pedagogów, szczególnie dla pedagogów, mających do czynienia z dzieckiem moralnie zaniedbanym, posiada ta część teorii Freuda praktycznie ogromną wartość, pozwalając zarówno na lepsze zrozumienie samego, że tak powiem, mechanizmu moralnego zaniedbania, jak i mechanizmu korygowania wadliwego rozwoju charakteru dziecka.

Redl uwzględnia w swoim podejściu do zagadnienia kary przedewszystkiem ów „topiczny” punkt widzenia teorii psychoanalizy, a więc rozróżnianie w psychice ludzkiej układów sił sfer „ono”, „nadjaźni” i „ja”. Rozumuje on bowiem, jak sądzimy, nader słusznie, że proces karania, będący aktem psychicznym, podlega chyba tej samej wielowarstwowości, jak wszystko, co jest psychiczne. Jeżeli istotnie tak jest, to kara powinna być zupełnie różna w zależności od tego, czy jest skierowana na dziecka „jaźń”, „nadjaźń” czy sferę „ono”.

Pojęcie kary jest abstrakcją. Abstrakcje są nieodzowne, ale dopiero potem, kiedyśmy już poznali istotę zjawiska. Przedtem natomiast? Czy możemy mieć pewność, że pod słowem „karanie” nie rozumie się zjawisk tak heterogennych, że tego, co o nich mówimy, wcale nie można odnosić do wszystkich zjawisk obejmowanych naogół tą nazwą?

Redl podaje dla ilustracji następujące trzy przykłady karania:

Wypadek A. Kurt przyniósł do domu złe stopnie. „Cóż to było z tobą, czyś się aż tak bał na lekcji?” „Nie, tym razem doprawdy zamało pracowałem. Zamiary miałem nawet jaknajlepsze, ale wiesz — pogoda była doprawdy taka ładna!” Istotnie nowy rower jest dużą pokusą. „Wiesz co, wobec tego proponuję ci coś — nie będziesz teraz jeździł jakiś czas na rowerze, aż będziesz miał zupełnie nadrobiony zaniedbany materiał”. Nie trzeba dodawać, że Kurt jest chłopcem rozsądnym, rozumiejącym o co chodzi. Nie należy oczywiście też do tych wyjątkowo przykładowych, którzy zgóry są zabezpieczeni przeciw wszelkim pokusom. Ale i ojciec jego jest wyjątkowo rozumny. Redl wyraża obawę, że wypadek, przez niego tu opisany, w praktyce nie jest częsty.

Wypadek B. Janek jest chłopcem w gruncie rzeczy dobrym i grzecznym. Może jest trochę rozpieszczony, pewnie dlatego, że rodzice zbyt wiele od niego

²⁹⁾ Bychowski. Psychoanaliza na usługach wychowania dzieci moralnie zaniedbanych. Szkoła Specjalna 1934/35, tom IX, str. 213.

nie wymagają — ojca przeważnie niema w domu, matka daje chłopcu dużo sposobności zaspokajania swoich dziecięcych pragnień. Janek jest w wieku, kiedy hałasowanie odgrywa w godzinach „szczęścia” rolę dominującą. Ale ojciec Janka pracuje ciężko, wraca do domu zmęczony, hałas razi go wtedy bardzo. Chłopcu jeszcze się nieraz zdarza, że o tem nie pamięta. Ojciec wie jednak co jest środkiem najskuteczniejszym, by chłopca uczyć — wystarczy go tylko trochę szorstko ofuknąć, a skutek jest natychmiastowy. Ojciec wcale się przytem na Janka nie gniewa, nie bierze przecież jego zachowania zbyt tragicznie, ale wydaje mu się, że chłopiec powinien już umieć się pohamować, a przekonał się, że metoda jego — trochę ostrzejsze ofuknięcie — działa najskuteczniej, więc sobie ją przyswoił.

Wypadek C. Rodzice Stasia żyją w ciągłej walce o zasady wychowania. Ojciec Stasia jest surowy. Myśli on z lękiem o tem, co z chłopca zczasem wyrośnie, jeżeli matka będzie go w dalszym ciągu tak rozpieszczała. Matka Stasia jest bardzo miękka i czuła. Oczywiście, trzeba jej przyznać, przeszła w życiu bardzo wiele — bracišek Stasia umarł dopiero niedawno. Staś jest teraz jedynym, co jej w życiu zostało, bo z mężem jakoś niebardzo dobrze się rozumieją. Staś ma więc w niej teraz niezawodne „oparcie”, matka darzy go nadmierną czułością, choćby chłopak nawet niemożliwie się zachował i był w stosunku do niej doprawdy niedobry. Ale nawet i wtedy, kiedy matka już sobie przedsięwzięcie być w stosunku do chłopca surowszą — gdy przychodzi do zrealizowania zamiaru — nic jakoś z tego nie wychodzi. Staś wyczuwa nawet z jej gniewu, że właściwie nie na niego się gniewa, a na ojca, na niedobrą szkołę, która tak wiele wymaga od jej kochanego malca, jej najdroższego synusia... Tylko czasem to już ją lek chwyta. Wtedy już nawet sama ojca prosi, żeby Stasia ukarał, mocno ukarał, bo tak dalej doprawdy być nie może. Ale i wtedy jeszcze stoi przy ojcu drżąc, chwyta go za ramię, próbuje dziecko wyrwać, by go utulić, jak jakiego męczennika. Ojciec stopniuje srogość w sposób rozsądny, bez przesady, sam bowiem widzi, że właściwie odpowiedzialność za wady chłopca ponosi nie dziecko, a matka. Ale mimo usiłowań ze strony ojca, rezultatów nie widać żadnych.

Powyższe wypadki nie są, jak mówi Redl, opisem wypadków rzeczywistych, są one przykładami skonstruowanymi. Ale nie na podstawie fantazji, gdyż są szkicowane według rzeczywistości i niema w nich żadnego rysu, któryby się nie powtarzał tysiąckrotnie i nie był dobrze znany każdej poradni wychowawczej.

Z czem mamy właściwie w nich do czynienia? Czy różnią się między sobą tylko wyborem środka i kilkoma szczegółami? Według Redla są opisane powyżej trzy wypadki przykładami zupełnie zasadniczo różnych aktów karania, stanowią bowiem trzy zupełnie heterogenne typy kar, które można odróżnić właśnie z punktu widzenia topicznego, na zasadzie rozróżnienia układów psychicznych jaźni, nadjaźni i sfery „ono”.

W wypadku A: Kurt nie zaniedbał swoich lekcij nasutek jakichś braków w wychowaniu. Przeciwnie, możemy sądzić, że sobie dobrze zdaje sprawę ze swoich obowiązków. Kurt wie dobrze, co powinien robić i rozumie niewłaściwość takiego zaniedbania w pracy. Ale pokusa była trochę większa, aniżeli siły, jakimi rozporządza jego rozsądek. Ojciec natomiast zna go dobrze. Wie, że np. apel autorytatywny jest chłopcu tak rozsądnemu zupełnie niepotrzebny.

Jeżeli zaś istnieją w chwili obecnej pokusy silniejsze od rozsądku, to trzeba tę przyjemność chwilowo wyeliminować, bo i najrozsądnieszcemu człowiekowi dorosłemu nie należy sytuacji zbyt utrudniać. Ojciec Kurta nie gniewa się jednak ani trochę. Kurt sam też nie jest zbyt skruszony lub wylękniony. Instancja, do której się ojciec Kurta zwraca, jest zupełnie wyraźna, ojciec apeluje do rozsądku chłopca, ułatwia mu nieco jego funkcję. Postępowanie ojca idzie po linii zasady rzeczywistości: gdyby chłopiec w dalszym ciągu zaniedbywał swe obowiązki, musiałby ponieść przykre konsekwencje, w ten sposób są mu one w małej dawce dane zgóry. To w zupełności wystarcza, by funkcjom rozsądku chłopca przysporzyć siły wpływu. Kurt nie reaguje oczywiście rozdrażnieniem czy uporem, nie zasiada do pracy senny czy rozmarzony, Kurt będzie pracował z własnej woli.

Ojciec Kurta zwrócił się do jaźni chłopca, ponieważ życie Kurta stoi już wyraźnie pod znakiem tej instancji, jego przystosowanie się do wymagań rzeczywistości jest już w dużym stopniu zrealizowane. Tego rodzaju karę można, według Redla, nazwać karą jaźni („Ichstrafe”), albo, jeżeli wziąć pod uwagę, że ojciec Kurta karę wzoruje na koniecznościach życiowych — karą ananke.

W wypadku B: Janek należy do dzieci zupełnie normalnie rozwiniętych. Rozwojowi jego nadjaźni nie można wiele zarzucić. Naogół ojciec nie potrzebuje go wiele wychowywać, chłopiec „sam od siebie” zachowuje się jak należy. Tylko pod jednym względem nie przychodzi mu to z łatwością — zmęczenie ojca zmusza go, jeżeli chodzi o hałasowanie, do ograniczeń, które w jego wieku nie przychodzą z łatwością. Chłopiec wie wprawdzie, że powinien się na ten wysiłek umieć zdobyć, ale jego nadjaźń nie rozporządza jeszcze potrzebną ilością energii, aby pomóc pełnej realizacji zasad.

Jest więc zupełnie oczywiste, do której instancji ojciec się zwraca — ofuknięcie jest bezpośrednim apelem do nadjaźni Janka. Apel ten mobilizuje dziecięcy lęk i, uaktywniając utajone energie nadjaźni, ułatwia jej funkcję. Ponieważ kara taka zwraca się bezpośrednio do nadjaźni dziecka, proponuje Redl, by ją nazwać karą nadjaźni; jeżeli zaś nazwa ta wydawałaby się komuś zbyt sztuczna — poprostu apelem autorytatywnym.

W wypadku C: Czemu właściwie ojciec Stasia nie osiąga żadnych rezultatów? Czyżby się omylił w wyborze środka? Wydaje się to niemożliwe, ponieważ próbował już wszystkich, jakie sobie tylko można pomyśleć — poczynając od serdecznych słów, kończąc na biciu. Ale dotąd nic nie pomogło i, według Redla, można mu zgóry przepowiedzieć, że wszelkie wysiłki będą bezowocne, gdyż Staś znajduje się jeszcze w takim stadium rozwojowym, kiedy ani sumienie, ani rzeczywistość dla niego nie istnieją. Dla Stasia istnieją tylko silne więzy uczuciowe z matką, wszystko inne ma znaczenie wtórne, jak dla zupełnie małego dziecka. Ze Stasiem możnaby więc sobie tylko wtedy poradzić, gdyby wiedział, że matka może go „opuścić”, gdyby czuł, że matka identyfikuje się w swoich wymaganiach z ojcem i szkołą, że w zależności od jego postępowania zmienia do niego swój stosunek uczuciowy. Tylko wpływ takiego lęku, który ogarnia dziecko na myśl, że mu grozi utrata uczucia matki, mógłby zaradzić trudności wychowawczej w wypadku, jak opisany powyżej. Takie ciśnienie lęku — to bezpośredni atak na sferę popędową dziecka, na jego „ono”. Redl nazywa tę karę „Es-Strafe” lub, pod kątem stosowanego środka, „Liebesentzugstrafe”. Przetłumaczenie pierwszego terminu sprawia dużą trudność,

bardziej odpowiednim byłby może w języku polskim termin drugi — „kara powściągu uczuciowego”.

Opisane powyżej trzy wypadki mają służyć jako przykład trzech zasadniczo różnych typów kary. Wprawdzie każda z nich zahacza o sferę popędową, ale tylko „Es-Strafe” czyni to bezpośrednio, pozostałe natomiast zwracają się bezpośrednio nie do sfery „ono”, a do tych instancji, które istnieją niezależnie od niej i których zadanie polega właśnie na tem, by sferze popędowej stawiać własne wymagania. Kara ma poprostu ułatwić im realizację tej funkcji.

Pamiętając o postulatcie przystosowywania rozważań psychologicznych na temat kary do praktyki pedagogicznej, próbuje Redl wprowadzoną „topiczną” zasadę podziału kar rozpatrzyć jeszcze bliżej — pod kątem potrzeb praktyki. Okazuje się, że podział ten może istotnie wychowawcom ułatwić orientację w wielu sytuacjach konkretnych. A mianowicie:

1. Stosowanie „topicznej” zasady podziału kar umożliwia skonkretyzowanie postulatku przystosowywania kar do faz rozwojowych dziecka. „Es”, „Ueberich” i „Ich” stanowią kolejne etapy rozwoju dziecka — opisane powyżej trzy typy kar należałoby więc stosować w zależności od tego, która instancja psychiczna w danym okresie życia dziecka odgrywa rolę dominującą. Jeżeli dziecko znajduje się w fazie, kiedy sumienie (funkcja nadjaźni) i zasada rzeczywistości (funkcja jaźni) nie odgrywają jeszcze poważnej roli w jego życiu, kara będzie właściwa, t. zn. przystosowana do fazy rozwoju, tylko wtedy, kiedy poruszy te siły, które wywierają w tym okresie wpływ na życie dziecka, a więc o ile poruszy siły sfery „ono” (kara powściągu uczuciowego). W okresie identyfikowania się dziecka z rodzicami, t. zn. w okresie rozwijania się sumienia, będą właściwe w pierwszym rzędzie kary nadjaźni (apel autorytatywny). Przemawianie dziecku do rozsądku, nie poparte czynnikiem autorytatywnym, jest w okresie poprzedzającym fazę rozwoju jaźni zupełnie bezskuteczne, nawet jeżeli intelekt dziecka osiągnął już stopień rozwoju pozwalający na zrozumienie słów wychowawcy. Redl słusznie zwraca tu uwagę na fakt, że sam rozwój umysłowy dziecka może nie być wystarczający dla funkcjonowania rozsądku, jako instancji hamowania sfery popędowej, że dla realizowania tego zadania konieczne jest, aby jaźń dysponowała już również środkami dynamicznymi; nim dziecko dochodzi do tego stadium rozwoju, konieczne jest więc zasilanie argumentów rozumowych oddziaływaniem czynników docierających do nadjaźni. Natomiast stosowanie kar autorytatywnych (kar nadjaźni) wobec dziecka, którego jaźń jest już dostatecznie rozwinięta, by funkcjonować dynamicznie, jest nie tylko niepotrzebne, ale i szkodliwe, bo dziecko czuje się poniżone, że się je traktuje zbyt „dziecinnie”.

Tyle w zarysie o skonkretyzowaniu postulatku dostosowywania kar do faz rozwojowych dziecka. Stosowanie topicznego podziału kar w zależności od topicznego rozwoju dziecka możliwe jest oczywiście tylko na podstawie znajomości odnośnej teorii psychoanalitycznej (dotyczy to i poniżej przytoczonych możliwości stosowania zasady topicznej w praktyce).

2. Zastosowanie praktyczne topicznego punktu widzenia w odniesieniu do faz rozwojowych dziecka dotyczyło wypadków normalnego rozwoju psychiki i charakteru dziecka. Fazy te nie stanowią oczywiście prostego następstwa.

w czasie, rozwój późniejszej instancji nie powoduje ustąpienia poprzedniej — rozwój odbywa się w formie stałych nawarstwień. Zdarza się jednak, że przebieg rozwoju wogóle nie jest „normalny”, że powstają zaburzenia — zahamowania, regresje i t. p. Wypadki takich odchyłeń od normalnego rozwoju znane są szczególnie dobrze poradnikom wychowawczym, które mają często do czynienia z dziećmi starszemi, znajdującymi się jeszcze wciąż w stadium przewagi instancji „ono” lub „nadjaźni”, względnie dziećmi, które wyjątkowo wcześniej osiągnęły stadium dynamicznego funkcjonowania „jaźni”. Jest rzeczą zrozumiałą, że oddziaływanie wychowawcze powinno brać pod uwagę nie wiek życia, t. zn. fazę rozwojową odpowiadającą ilości lat dziecka, a jego faktyczne stadium rozwojowe. Topiczny punkt widzenia ułatwia rozpoznanie jakości zaburzenia i umożliwia udzielanie rodzicom porad, dotyczących kar, z uwzględnieniem opóźnienia lub szybkiego rozwoju którejs z instancji psychicznych.

3. Dominowanie wpływów jednej z instancji psychicznych uie oznacza jednak zawsze tylko zahamowania czy regresji rozwojowej, może być bowiem czasem związane z indywidualnością człowieka, może stanowić cechę do pewnego stopnia stałą — człowiek należy wtedy do jednego z typów topicznych. Redl nawiązuje w tem miejscu do typologii Freuda, jego podziału typów na erotyczny, narcystyczny i przymusowy oraz typów pośrednich: erotyczno-przymusowy, erotyczno-narcystyczny i narcystyczno-przymusowy. Wychowawca styka się u dzieci ze znamionami typologicznymi i rozróżnianie kar z punktu widzenia topicznego ułatwia wychowawcy również i przystosowanie kar do typu poszczególnych dzieci.

Uwzględnianie topicznego punktu widzenia w wypadkach odchyłeń od normy rozwojowej (punkt 2-gi) i w stosunku do różnych typów dzieci stanowi, jak widzimy, skonkretyzowanie ogólnikowego postulatu przystosowywania kar do indywidualności dziecka. (Redl przytacza również charakterystyki poszczególnych typów dzieci na tle środowiska szkolnego, ale mimo, iż charakterystyki te mogą w dużej mierze ułatwić rozpoznawanie typów dzieci szkolnych, zmuszeni jesteśmy, ze względu na ramy naszej pracy, charakterystyki te tutaj opuścić).

4. W związku z koniecznością udzielania rodzicom porad pedagogicznych wyłania się dalsza możliwość praktycznego stosowania topicznego punktu widzenia. Topiczny punkt widzenia ułatwia zrozumienie odchyłeń rozwojowych lub typu dziecka i daje możność zorientowania się co do rodzaju właściwej kary, jaką należy stosować wobec danego dziecka. Jest jednak rzeczą zrozumiałą, że rodzicom nie można powiedzieć: dziecko znajduje się jeszcze w fazie, w której dominującą rolę odgrywa sfera „ono” czy „nadjaźni” i należy stosować wobec niego kary skierowane na te instancje. Wyłania się więc potrzeba takiego podziału kar, który mógłby być wyjaśniony rodzicom. Według Redla podział taki jest obecnie możliwy, karom jaźni można bowiem przyporządkować kary, będące do pewnego stopnia naśladownictwem konsekwencji życiowych, karom nadjaźni — kary związane do pewnego stopnia z osobą karzącego (ofuknięcie, nagana), karom odwołującym się do sfery „ono” dziecka — kary silnie związane z osobą karzącego, kary powściągu uczuciowego. Na podstawie topicznego punktu widzenia można więc rodzicom udzielić konkretnych wskazówek, dotyczących karania, nie kierując się przy podziale kar momentami

czysto zewnętrznymi, które decydowały przy podziale kar, nie uwzględniających różnic topicznych.

5. Jako ostatni punkt zastosowywania topicznej zasady w praktyce wychowawczej wymienia Redl stosowanie tej wytycznej przy nagradzaniu dziecka. Redl podkreśla wyraźnie, że w pracy jego mowa jest bezustannie o karaniu, gdyż temat tego wymaga, że oczywiście mimo to pamiętać należy, iż kary są tylko jednym z wielu środków wychowawczych, tym, który powinien być stosowany jaknajrzadziej. Pomijając wszystkie inne środki, powinno się stosować w dużym stopniu nagradzanie dziecka, a przy nagradzaniu należy również uwzględniać topiczny punkt widzenia. Redl sądzi, że byłoby wogóle wskazać całą praktykę wychowawczą rozpatrzyć z tego punktu widzenia i pracę swoją o stosowaniu kar pod kątem ich topicznej przynależności uważa tylko za zaczątek prac psychologicznych, idących w tym kierunku.

Od teorii psychoanalitycznej należy się, według Redla, spodziewać dalszej pomocy. Redl zwraca się nawet do psychoanalityków poniekąd z apelem, by dostarczyli psychologii wychowania systematycznego zestawienia znamion charakterystycznych dla poszczególnych instancji psychicznych; ułatwiłoby to w dużej mierze wychowawcom konstatowanie rozwojowego stadium dziecka.

To, czego dowiedzieliśmy się w rozdziale o topicznym punkcie widzenia, wyjaśnia wiele, jeżeli ichodzi o początkowy moment karania, o „punkt zaczepienia” kary (Strafansatz), nie mówi jednak jeszcze nic o samych procesach psychicznych, w wywołanych w dziecku karą. Zagadnieniu temu poświęca Redl w swoim artykule oddzielny rozdział, zatytułowany „Dynamika działania kar”.

Kara jest przeżyciem wywołującym cierpienie, wychowawca, karząc, ma na celu osiągnięcie dzięki temu cierpieniu pedagogicznie pożądanego skutku; co się więc rozgrywa na dalekiej i ciemnej drodze od momentu, gdy dziecko zostaje ukarane, do czasu działania kary i jej skutków?

Nasuwa się przedewszystkiem pytanie, jakie siły muszą być w dziecku uaktywnione, aby udało się „skłonić” sferę „ono” do czegoś, co jest w tej sferze życia nieprzyjemne i niepożądane. Okazuje się, że kary wywołują przedewszystkiem agresywność³⁰⁾ i to nawet wtedy, gdy karę wymierza samo życie, a przyczyną „kary” jest zupełnie wyraźnie np. niezręczność dziecka. Wiemy, jak często małe dziecko bije z pasją w stół, za to, że uderzyło się o jego kant. Agresywność, jako reakcja na doznane cierpienie, czy nawet przykrość, jest zjawiskiem naturalnem, wszyscy je dobrze znają.

Następne pytanie wymagające odpowiedzi dotyczy, według Redla, losu tej agresywności. Należy bowiem sądzić, że działanie kary będzie przedewszystkiem zależało od tego, co dziecko pocznie z wyzwoloną naskutek kary agresywnością. Redl przypuszcza, że poruszone tem pytaniem zagadnienie dotyczy rzeczy zupełnie zasadniczej — różnicy między karą skuteczną i bezskuteczną. Redl uważa, że psychologiczne rozważania na temat kary przeważnie nie uwzględniły dotąd tej różnicy, mimo, iż należy przypuszczać, że mechanizm kary skutecznej musi być zupełnie inny, aniżeli mechanizm kary bezskutecznej (lub

³⁰⁾ Agresywność jest na podstawie teorii psychoanalitycznej przejawem popędu destruktywnego.

szkodliwej) i że zanalizowanie tej różnicy powinno być dla zagadnienia kary bardzo ważne.

Redl analizuje przede wszystkim karę bezskuteczną, t. zn. tę, której skutek przeciwstawia się zamierzeniom karającego. Dziecko karane niewłaściwie zaciąga się, wpada w złość, bije. Jeżeli zaś nawet reakcja bezpośrednia nie następuje, zostaje zahamowana, wyczuwa się i tak dużą oporność dziecka w stosunku do poczynąń wychowawczych osoby karzącej. Kara niewłaściwa (a tem samem bezskuteczna) wywołuje więc agresywność dziecka skierowaną przeciwko osobie karzącej, niezależnie od tego, czy agresywność ta będzie wyladowana, czy ukryta w spazmatycznym płaczu, czy zahamowana aż do czasu wyladowania się w późniejszej zemście, czy nawet w beznadziejnym gniewie całkowicie wyparta ze świadomości.

Co się natomiast dzieje z agresywnością dziecka w wypadku pomyślnym? Według Redla w wypadku pomyślnym skierowuje dziecko wyzwoloną agresywność nie na karzącego, a przeciwko sobie samemu³¹⁾. Mamy tu do czynienia ze zwrotem dziecka nawewnątrż — z momentem, według Redla, pedagogicznie najważniejszym.

Poznanie czynników, które są konieczne, by kara odniosła pożądaną skuteczną, będzie zależało od tego, czy znajdziemy odpowiedź na pytanie co powoduje ten zwrot agresywności dziecka nawewnątrż. Pytanie jest pierwszorzędnej wagi, bo gdybyśmy uwzględnili wszystkie warunki kary właściwej, a nie uwzględnili tego jednego — kara i tak nie odniosłaby wychowawczego żadnego skutku. Ze względu na wagę rozpatrywanego czynnika wydaje się Redlowi właściwem wyodrębnić go od innych zapomocą specjalnego terminu, wobec czego nazywa właściwość kary, powodującą zwrot agresywności dziecka nawewnątrż, *dynamiczną wartością kary* (Dynamische Valenz der Strafe).

Dalsze zadanie psychologa polega oczywiście na wyjaśnieniu, jakim warunkom musi odpowiadać kara, aby osiągnąć wartość dynamiczną, jakie czynniki decydują o tej wartości. Redl wskazuje na dwa czynniki, wpływające na dynamiczną wartość kary. Pierwszym z nich jest lęk. Zmobilizowanie lęku w dziecku jest dla dynamicznej wartości kary nieodzowne — jest dźwignią jej działania. Wyzwalanie lęku zapomocą kary nazywa Redl *siłą ciśnienia kary* (die Druckkraft).

Zmobilizowanie lęku jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem dynamicznej wartości kary. Ze sam lęk nie wystarczy, rozumiemy na przykładzie dziecka, które się uderzyło o kant stołu. Dlaczego zachowuje się ono w sposób tak niewłaściwy? Bo nie rozumie przyczyny bólu, nie rozumie, że to nie stół, a jego własna niezręczność spowodowała cierpienie. Właściwemu skierowaniu agresywności dziecka stoi więc na przeszkodzie, iż nie rozumie, że to ono samo jest prawdziwą przyczyną bólu. Albo inaczej mówiąc: dziecko skierowuje swoją agresywność przeciwko stołowi, a nie przeciwko sobie, ponieważ nie ma zrozumienia winy (Schuldeinsicht). Zaznaczyć należy, że nie chodzi tu o rozumienie w zwykłym tego słowa znaczeniu, przede wszystkim nie o świadomy akt rozumienia — dziecko musi poprostu „odczuć”, że ono samo, a nie karzący, jest przyczyną bólu czy cierpienia.

Z powyższego wyłania się znowu dalsze pytanie, a mianowicie: jakie właści-

³¹⁾ por. Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu 1931. Kara ekspiacyjna, str. 29 i n.

wości musi posiadać kara, aby mogła obudzić „zrozumienie winy”? Na właściwości te rzuca dużo światła przykład kary niesprawiedliwej, która nigdy nie osiąga pożądanego skutku i jest wręcz szkodliwa. Kara niesprawiedliwa jest szkodliwa nie tylko wtedy, gdy afekt wychowawcy, czy inne błędy sposobu karania są przyczyną złych skutków kary, ale i wtedy, gdy poza momentem niesprawiedliwości jest „technicznie” bez zarzutu. Ojciec np. karze syna za stłuczenie wazonu w sposób zupełnie właściwy, t. zn. zupełnie się na niego nie gniewa, skłania go tylko do przyczynienia się do wynagrodzenia straty, a nawet i to wymaganie przystosowuje do wielkości sumy, jaką chłopiec rozporządza. Ojciec nie wie jednak nic o tem, że chłopiec stłukł wazon, ponieważ brat, drażniąc się z nim, silnie go laskotał. Kara uniemożliwia w tym wypadku zwrot reakcji agresywnych chłopca przeciwko sobie — stoi temu na przeszkodzie fakt, że dziecko nie może sobie przypisać winy, nie może siebie uważać za przyczynę doznanej przykrości. Dynamiczna wartość kary nie jest osiągnięta, ponieważ brak momentu zrozumienia winy. Ale czy brak go tylko przy karach niesprawiedliwych? Przypuśćmy, że dziecko jest ukarane i wszystko jest „w porządku”, t. zn. dziecko jest winne i kara przystosowana do typu i fazy rozwojowej dziecka, ale sposób karania jest taki, że dziecko odczuwa karę jako osobistą zemstę karzącego. W wypadku takim znowu nie może być mowy o skuteczności kary. Kara musi więc być tak zbudowana, aby dziecko mimo jej przykrych skutków nie odczuwało kary jako przejawu agresywności osoby karzącej, a jako bezpośredni skutek swojej własnej winy. Tę właściwość kary, która sprawia, że dziecko nie odczuwa kary jako agresywności karzącego, a jako obiektywny środek wychowawczy, nazywa Redl „rzeczową zawartością kary (Sachhaltigkeit)”. Rzeczowa zawartość kary jest koniecznym warunkiem zrozumienia winy, jest więc koniecznym warunkiem dynamicznej wartości kary. Dynamiczna wartość kary, t. zn. właściwość kary umożliwiająca zwrot agresywności dziecka przeciwko sobie, zależy więc od dwóch czynników: 1) siły ciśnienia kary, 2) rzeczowej zawartości kary.

Redl analizuje oba czynniki i konstatuje, że ciśnienie lęku i rzeczowa zawartość kary stanowią coś tak różnego, że możnaby oba czynniki traktować jako warunki wzajemnie siebie wykluczające. Jeżeli zaś dwie cechy jednego i tego samego nadrzędnego pojęcia stanowią dwa przeciwieństwa, to należy to rozumieć w ten sposób, że cechy te stanowią końcowe punkty jednej skali, że są do pewnego stopnia pojęciami granicznymi, których w czystszej formie w praktyce prawie się nie spotyka, ponieważ „wypadek normalny” stanowi zawsze połączenie obu momentów. Połączenie ich może być otrzymane w sposób rozmaity, w zależności od tego, który czynnik będzie w tem połączeniu miał przewagę — ciśnienie lęku, czy też zawartość rzeczowa kary. W każdym razie pamiętać należy, że czysta forma ciśnienia lęku to jeszcze nie „kara”, a sytuacja, w której lęk żadnej nie odgrywa roli, w której dziecko odczuwa wyłącznie „zawartość rzeczową” — to już nie „kara”; w pierwszym bowiem wypadku mielibyśmy do czynienia z przejawami zemsty, lub w każdym razie postępowania, któremu nie można przypisać poważnych zamiarów wychowawczych, w drugim — ze środkiem wychowawczym, nie objętym zakresem kar.

Czy kary jaźni, nadjaźni i powściągu uczuciowego odpowiadają warunkom dynamicznej wartości kary?

Na pierwszy rzut oka wydaje się to mało prawdopodobne — kara nadjażni, a tembardziej kara powściągu uczuciowego, wydają się być wypadkiem wyłączonego mobilizowania lęku dziecka, kary jażni natomiast stanowią jakoby biegun przeciwny — operują środkami czysto rzeczowymi. I istotnie, w postępowaniu ojca Kurta znajdujemy niewiele ciśnienia lęku, na plan pierwszy jest wysunięte „rozumienie winy”. Ale czy czynnik ten jest w postępowaniu ojca wobec Kurta jedynym? Przecież, gdyby tak było — kara byłaby wogóle niepotrzebna. Weźmy dla przykładu postępowanie inne — ojciec, typowy tyran rodzinny, w wielkim afekcie bije dziecko. Dziecko jest wystraszone, dziecko będzie się ojca tak bało, że stanie się „posłuszne”. W wypadku powyższym mielibyśmy wprowadzić do czynienia z samem ciśnieniem lęku, przy poruszeniu sfer nadjażni, ale takie postępowanie ojca nie może być zaliczone do kar nadjażni, gdyż nie jest wogóle środkiem wychowawczym, a osiągnięte „posłuszeństwo” nie ma żadnej wartości pedagogicznej. Nieinaczej ma się rzecz z karą powściągu uczuciowego. Nawet i w tych wypadkach nie wystarczy samo ciśnienie lęku, aby postępowanie mogło być zaliczone do kar, jako środków wychowawczych, bo matka, która pozbawia dziecko dowodów swego uczucia, chociaż dziecko nie wyczuwa, że zachowało się niewłaściwie, matka czuła z kaprysu i nieczuła z kaprysu, wywoła również tylko złość i rozdrażnienie dziecka. W rzeczywistości więc niema kar, jako środków wychowawczych, które nie zawierałyby zarówno ciśnienia lęku, jak i zrozumienia winy, istnieją tylko kary, w których jeden z czynników ma przewagę, jest wysunięty na plan pierwszy.

Reasumując co na temat dynamiki działania kar dotąd zostało powiedziane: kara jest dla dziecka przeżyciem przykrem, które wywołuje agresywność dziecka. Agresywność dziecka może być skierowana albo przeciwko osobie karzącego wychowawcy, albo przeciwko sobie samemu. Kara jest skuteczna, t. zn. ma pedagogiczną wartość tylko wtedy, gdy następuje zwrot reakcji agresywnych nazewnątrz. Zdolność wywoływania tego zwrotu nazywa Redl dynamiczną wartością kary. Na dynamiczną wartość kary wpływają dwa czynniki: 1) ciśnienie lęku i 2) zrozumienie winy. Zrozumienie winy zależne jest od rzeczowej zawartości kary. Postępowanie, mające tylko ciśnienie lęku na uwadze, nie jest karą, ponieważ wogóle nie może być zaliczone do postępowania wychowawczego, postępowanie oparte wyłącznie na rzeczowej zawartości środka — jest wychowawczo bardzo wskazane, ale do kar, nawet w najszerszym zakresie tego pojęcia, już zaliczane być nie może. W karach jażni, nadjażni i powściągu uczuciowego muszą być również zawsze obecne oba czynniki, tylko stopień ich udziału może być różny³²⁾.

Po tych ogólnych rozważaniach na temat dynamiki kar, przechodzi Redl, jak i w rozdziale o topicie kar, do rozpatrzenia, w jakich wypadkach może analiza procesów dynamicznych karania ułatwić pracę wychowawczą pedagoga-praktyka. Uwagi te są więc rozwinięciem rozważań, dotyczących skonkretyzowania ogólnikowych postulatów psychologii na temat właściwego stosowania kar.

³²⁾ Redl bierze pod uwagę, że psychoanalitycznie rzecz traktując, należałoby nawet i w czynniku rozumienia winy dopatrywać się nawarstwień lękowych, związanych z przeżyciami dziecka z pierwszych lat życia. Redl zaznacza jednak sam, że z praktycznego punktu widzenia można abstrahować od tych nawarstwień, traktując ciśnienie lęku i „rozumienie winy” jako czynniki zasadniczo różne.

1. Redl wysuwa i tym razem genetyczny punkt widzenia na plan pierwszy i rozpatruje dynamiczną wartość kary pod kątem faz rozwojowych dziecka. Wskazuje on na to, że w fazie pierwszej³³⁾ ma pedagogiczną wartość przedewszystkiem ciśnienie lęku, zawarte w karze powściągu uczuciowego, oczywiście właściwie dawkowane i nigdy nie pozbawione rzeczowej zawartości. W okresie panowania nadjaźni (sumienia) przy jeszcze słabym rozwoju władz intelektualnych, wskazane jest również stosowanie ciśnienia lękowego, kara musi jednak być tak zbudowana, aby dziecku dawała możliwość zrozumienia winy. W stosunku do dzieci w okresie stale umacniającego się „ja” należałoby ciśnienie lęku sprowadzać stopniowo do minimum, w ten sposób, by kara szła coraz bardziej w kierunku apelu do rozsądku dziecka, a więc w kierunku środka całkowicie pozbawionego czynników lękowych. Redl przypuszcza, że uzależnianie udziału obu czynników kary od wieku dziecka mogłoby w wielu wypadkach ułatwić pracę pedagogiczną wychowawcy praktyka.
2. Również i w poradnikach wychowawczych można uzupełnić wskazania dawane rodzicom uwzględnianiem punktu widzenia dynamiki i, zależnie od faktycznego stadium rozwojowego dziecka „trudnego”, doradzić rodzicom stosowanie przedewszystkiem kar, w których przeważa ciśnienie lękowe, lub też przedewszystkiem kar, w których dominuje czynnik zrozumienia.
3. Analogicznie przedstawia się sprawa dostosowywania kar do indywidualności dziecka w zależności od jego typu: typy, u których przeważa instancja jaźni, wymagają kar o przewadze czynnika „zrozumienia winy”, typy, u których główną rolę w życiu odgrywa sfera „ono” lub nadjaźni wymagają kar o przewadze czynnika lękowego.
4. Czy dynamiczny punkt widzenia może się też przyczynić do dalszego wyjaśnienia sprawy s r o d k ó w karania? Okazuje się, że tak. Redl uważa, że jest, jeżeli chodzi o to zagadnienie, szczególnie owocny. Przedewszystkiem wyjaśnia się sprawa kary cielesnej. Jak poprzednio zostało stwierdzone — warunkiem koniecznym każdej właściwej kary jest obecność czynnika zrozumienia winy, czynnika, który sprowadza się do tego, że dziecko uważa siebie, a nie karzącego, za przyczynę przykrego przeżycia kary. Czynnik ten jest, jak było podkreślane, warunkiem koniecznym nawet tych kar, w których przeważa ciśnienie lękowe. Zaś stwierdzenie nieodzowności czynnika zrozumienia winy w karze jest równoznaczne z wyrokiem na wszelką karę cielesną, ponieważ dziecko przeżywa cielesną agresywność zawsze jako coś najzupełniej osobistego, co wszelką rzeczową zawartość kary usuwa całkowicie w cień. Podczas chłosty pamiętać o tem, że nie bijący jest przyczyną bólu, a nasze własne, poprzednio nieopanowane „ja” — jest rzeczą bardzo trudną i wymaganie czegoś podobnego od dziecka byłoby ignorowaniem wszelkich rzeczywistych przeżyć ludzkich. Karę cielesną traktuje dziecko zawsze tylko jako zemstę, co całkowicie uniemożliwia mu zrozumienie winy, wobec czego kara cielesna nie może mieć żadnej pedagogicznej wartości. Z podobnych względów nie może pedagoga entuzjasmować karą, sprowadzającą się do krzyku i wymyślania. Sens tej kary polega wyraźnie na tendencji wywołania lęku; wychowawca jest nieraz w sytuacji, kiedy to mu jest bardzo potrzebne, ale ze względu na konieczność rzeczowej zawartości kary i takie środki karania są mało wskazane. Dziecku

³³⁾ w teorii psychoanalitycznej: przededypowa.

skrzyżanemu też trudno jest dopatrzeć się w tym krzyku rzeczowej reakcji na jego postępowanie, pod wpływem krzyku dziecko zapomina o przyczynach gniewu wychowawcy i przeżywa krzyk również jako osobistą agresywność karzącego; należy jednak według Redla odróżniać skrzyżczenie dziecka (das Anschreien) od ofuknięcia go (das Anfahren). Ofuknięcie może być, według Redla, do pewnego stopnia tolerowane. Pod ofuknięciem należy bowiem rozumieć, że wychowawca tłumaczy dziecku rzeczowo faktyczną sytuację, ale podkreśla słowa gestem pewnego zagniewania. Takie środki nie są wprawdzie wychowawczo szczególnie owocne, ale czasami, gdy chodzi o szybki skutek, wychowawca może je jednak stosować.

Jako bardzo „niesympatyczny” rodzaj kar wymienia Redl zrządzenie. Wychowawca zrządzający rezygnuje z intensywności głosu i jest niesłusznie bardzo z tego powodu dumny. Przy zrządzeniu podniesiony głos zastępują stale powtarzane wymówki i przypominania dawno już „załatwionych” przewinień. Ponieważ dawne przewinienia nie mają z aktualnym nic wspólnego i dziecko wogóle już ich dawno nie pamięta — odnosi wrażenie, że nagana jest niesprawiedliwa, a pod wrażeniem doznanej niesprawiedliwości zaciera się dziecku zupełnie znaczenie aktualnego przewinienia, wobec czego też nie może nastąpić zrozumienie winy. Bezskuteczności zrządzenia należy, według Redla, doszukiwać się w tem, że nie wywołuje ono zrozumienia winy, nie zaś w przyzwyczajeniu się dziecka do zrządzenia, co się tak często podkreśla, mówiąc o negatywnych stronach zrządzenia. Redl twierdzi, że jego doświadczenia przemawiają przeciwko pogładowi, jakoby dzieci przyzwyczajały się do zrządzenia. Redl miał często sposobność konstatować, że dzieci się wcale do zrządzenia nie przyzwyczajają, przeciwnie, stale bardzo naskutek niego cierpią. Pozostałe środki karania: nagany, sprawianie dziecku przykrości sprawiedliwych z punktu widzenia życia, jak zakaz pójścia do kina, wyjścia do domu i t. p. wydają się bez zarzutu, ponieważ ich struktura nie wyklucza koniecznego warunku kary właściwej — zrozumienia winy. A jednak i w wypadkach stosowania takich środków zrozumienie winy nie zawsze występuje. Jeżeli zaś po karach, posiadających rzeczową zawartość, może również nie nastąpić zrozumienie winy, to musi istnieć jeszcze jakiś, niezależny od struktury kar, czynnik, który ma wpływ na działanie kary. Istotnie, czynnik taki istnieje i należy się go według Redla, doszukiwać w postawie wychowawcy.

Niewłaściwa postawa karzącego wychowawcy, jego afekt, złość podczas karania, wpływa tak ujemnie na proces karania, że nawet najwłaściwsza kara może naskutek tego przestać mieć pedagogiczną wartość. Wychowawca karzący w afekcie zabarykadowuje dziecku drogę do zrozumienia słuszności kary, wyzwała w dziecku najosobiściej zabarwioną reakcję złości i nawet w najlepszym razie, jeżeli kara naskutek dużej rzeczowej zawartości odniesie również i pożądaný skutek, przynajmniej część agresywności dziecka skieruje przeciwko wychowawcy (t. zw. uboczne produkty kary). Należy jednak pamiętać o tem, że afekt wychowawcy może nieraz całkowicie uniemożliwić zwrot agresywności dziecka nawewnątrz, temsamem całkowicie przekreślić wartość pedagogiczną środka, choćby ten był poza momentem afektu wychowawcy tak właściwy, jak np. zakaz jazdy rowerem w wypadku Kurta. Pedagogiczna wartość postępowania ojca Kurta związana była bowiem nie tylko z wyborem środka karania, ale i w dużym stopniu z samą postawą ojca, w której Kurt nie mógł wyczuć

żadnego osobiście zabarwionego afektu, żadnej złości, tylko nastawienie rzeczowe, mające jego własne dobro na celu.

Jeżeli więc zreasumować momenty, od których zależy rzeczowa zawartość kary, okazuje się, że pewien stopień rzeczowej zawartości jest już samej struktury niektórych kar immanentny, że rzeczowa zawartość kary zależy jednak nie tylko od jej struktury, ale i od postawy wychowawcy. Motywy osobiste karzącego redukują, a nieraz znoszą całkowicie rzeczową zawartość kar, ponieważ dziecko przeżywa karę wymierzoną w afekcie, poprostu jako zemstę wychowawcy.

Analiza procesu karania pod kątem znaczenia czynnika zrozumienia winy i rzeczowej zawartości kary umożliwia Redlowi logiczne wytlumaczenie powszechnie uznanej szkodliwości kar, wymierzanych w afekcie i kar cielesnych. Jest to, jak Redl, szczególnie przy omawianiu kary cielesnej, podkreśla, dla pedagogiki ważne bardzo, ponieważ kary w afekcie i kary cielesne powinny być negowane nie tylko ze względów uczuciowych czy humanitarno-światopoglądowych, a na podstawie istotnego zrozumienia ich pedagogicznej szkodliwości.

Pod koniec rozdziału o dynamice działania kar zestawia Redl te momenty procesu karania, które są z punktu widzenia pedagogiki najważniejsze i podaje następujący schemat:

1. Doznanie przykrości czy cierpienia spowodowanego karą.
2. Wyzwolenie się agresywności dziecka, jako bezpośrednia reakcja na to cierpienie.
3. Szukanie „przyczyny” cierpienia.
4. „Zrozumienie” przez dziecko winy, podkreślone łękiem, wywołanym karą.
5. Zwrot agresywności dziecka na wewnątrz, spowodowany łękiem i zrozumieniem winy.

Redl przeprowadza jeszcze na podstawie tego schematu przegląd rozmaitych wskazań psychologicznych, dotyczących kar — np. wskazania, dotyczące intensywności kar przyporządkowuje punktowi pierwszemu, wskazania psychohigieniczne punktowi drugiemu i piątemu — w szczególności tych rozważań nie możemy tu już jednak wchodzić.

Ostatni rozdział pracy Redla dotyczy stosowania kar, t. zn. pytania kiedy karać. Jest to zagadnienie dla psychologii już tylko graniczne, ale ze względu na duże znaczenie praktyczne tego zagadnienia, Redl nie chce go pominąć. Podchodzi do niego z nastawieniem, w którym liczenie się z praktyką i rzeczywistością jest jeszcze wyraźniejsze, aniżeli w poprzednich rozdziałach. Redl ujmuje sprawę stosowania kar z dwóch punktów widzenia — z punktu widzenia 1. jak być powinno, 2. jak niestety, ze względu na warunki nie zależne od wychowawcy, nieraz być musi. Według Redla — psychologowie powinni bezwzględnie nie ograniczać się do uwzględniania tylko pierwszego punktu widzenia, do udzielania wskazówek tylko pod kątem „tak być powinno”. Takie stanowisko psychologii rozczarowuje pedagogów, rozczarowuje przede wszystkim do poradni wychowawczych, ponieważ wychowawca wraca po poradzie do warunków narzuconych mu przez twardą rzeczywistość i zupełnie nie jest mu lżej dzięki temu, że wie, jak trzeba postępować, gdyby ta rzeczywistość była inna, gdyby warunki mieszkaniowe dziecka były lepsze,

gdyby klasa była mniej liczna, gdyby dziecko mogło być traktowane indywidualnie i t. d. Rzeczywistość zmusza wychowawcę nieraz do kompromisów, t. zn. do postępowania, które w pomyślnych warunkach wychowawczych musiałoby bezwzględnie być uważane za niewłaściwe. Nad takim postępowaniem nie wolno oczywiście przechodzić z łatwością do porządku dziennego, błędy wychowawcze, chociaż nieraz nieuniknione — powinny być koniecznie naprawiane. Wobec powyższego zadanie psychologii tembardziej nie kończy się na traktowaniu zagadnienia tylko pod kątem „jak być powinno”, ponieważ sposób kompensowania błędów wychowawczych wymaga prześwietlenia ze strony psychologii. Nieuwzględnianie koniecznych kompromisów pedagogicznych jest więc strusią polityką psychologii i może wyrządzić o wiele więcej szkody, aniżeli śmiałe branie pod uwagę sytuacji, które wprawdzie nie powinny istnieć, ale niestety, często istnieją. Poradnie wychowawcze mogłyby właśnie w takich wypadkach być wychowawcom szczególnie pomocne. Biorąc pod uwagę zarówno punkt widzenia „jak być powinno” jak i drugi — jak wychowawca nieraz zmuszony jest postępować, stwierdza Redl, że, z punktu widzenia wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu, kara powinna służyć tylko jako środek ułatwiający rozwój zasady rzeczywistości dziecka. A i w tym ciastym zakresie stosowania pamiętać należy, że na rozwój zasady rzeczywistości można wpływać różnymi środkami i że kara należy do tych, które powinny się znajdować zawsze na ostatnim planie. Kara może być porównana z zabiegiem chirurgicznym, który wprawdzie nieraz jest konieczny, który stosuje się jednak tylko wtedy, gdy inne środki są z jakichś względów niemożliwe. Karę powinno się więc stosować w celach wychowawczych wtedy, gdy w strukturze jaźni czy nadjaźni dziecka coś jest „nie w porządku” — po to, by instancjom tym ułatwić ich funkcjonowanie. Kara jako środek wychowawczy ma właściwie temi wypadkami już zupełnie zakreślony zakres swego zadania i swojej zastosowalności.

Rzeczywistość zmusza jednak wychowawcę do stosowania kar w szerszym zakresie od wymienionego. Redl przytacza rozmaite sytuacje, kiedy konieczne jest stosowanie kar, mimo iż nadjaźni dziecka nic zarzucić nie można. Są to wypadki, kiedy warunki życia stawiają dziecku nadmierne wymagania, wobec czego i wychowawca zmuszony jest wymagać od dziecka więcej, aniżeli należałoby, gdyby dziecko miało właściwe warunki rozwoju (np. od dziecka, mieszkającego w jednym pokoju z kilkorgiem starszego pracującego rodzeństwa, wychowawca zmuszony jest wymagać zachowania, którego właściwie, z pedagogicznego punktu widzenia, nie należy wymagać, ponieważ małe dziecko powinno mieć większą swobodę, aniżeli może mieć w warunkach wymienionych). Wychowawca zmuszony jest postępować „niepedagogicznie” również we wszystkich wypadkach, kiedy bezpieczeństwo dzieci tego wymaga i kiedy ważne jest wyłączenie szybkie osiągnięcie zmiany zachowania dziecka w danej chwili (np. dzieci na łódce są w dobrym humorze i dokazują, łódce grozi wywrócenie się — wychowawca nie może się ani chwili zastanawiać nad stopniem wrażliwości karconego dziecka, musi reagować energicznie i bezwzględnie, biorąc pod uwagę tylko bezpieczeństwo życia dziecka). Redl przytacza również różne sytuacje z życia szkolnego, które nieraz nie pozwalają na uwzględnienie wymagań pedagogiki w ścisłym tego słowa znaczeniu — mimo jednak iż uwagi jego na ten temat są bardzo ciekawe, nie możemy ich już w ramach naszej pracy refe-

rować; konstatujemy więc tylko, że ostatni warunek, stawiany przez Redla karom właściwym, określany jest przez niego słowem „situationsgerecht”, co znaczy, że kara musi — poza wszystkimi innymi właściwościami — być jeszcze i dostosowana do danej sytuacji. Ze względu na doniosłe znaczenie praktyczne bliższych danych dotyczących powyższej właściwości kary, zapowiada Redl pracę, która zagadnienie to ujmie obszernie, tak, by mogła ułatwić praktykom szybką orientację w sytuacjach konkretnych.

Tablica błędów karania.

I. Błędy w wyborze kary.

1. Błędy momentu początkowego (im Ansatz eines Straffalles).
 - a. Kara zamiast apelu do rozsądku.
 - b. Kara zamiast nagrody.
 - c. Kara zamiast terapii wychowawczej (Erziehungsbehandlung) lub psychoanalizy.
2. Błędy w ocenie sytuacji (Strafsituation).
 - a. Niedostateczne uwzględnienie konstelacji zewnętrznej dziecka.
 - b. Niedostateczne uwzględnienie konstelacji wewnętrznej dziecka.
 - c. Niedostateczne uwzględnienie psychologii zespołów dziecięcych.
 - d. Stosowanie w razie konieczności bezwartościowych środków wychowawczych, o ile potem nie następuje skorygowanie błędu (porada).

II. Błędy w strukturze kary.

1. Błędy topiczne (w momencie początkowym).
 - a. Niedostateczne uwzględnienie fazy rozwojowej dziecka.
 - b. Niedostateczne uwzględnienie defektu rozwojowego.
 - c. Niedostateczne uwzględnienie typu dziecka.
2. Błędy dynamiczne (niedostateczna wartość dynamiczna kary).
 - a. Błędy w stosowaniu czynnika lękowego.
 - b. Błędy dotyczące zawartości rzeczowej kary.
 - c. Niewłaściwy stosunek ilościowy obu czynników w ich połączeniu.

III. Błędy w technice karania.

1. Błędy w wyborze środka karania.
2. Psychohigieniczne błędy karania.
3. Błędy w intensywności i rozsianiu kar.

Jak wynika z powyższej tablicy — karanie nie jest łatwym do stosowania środkiem pedagogicznym, przeciwnie, jest środkiem niebezpiecznym, którego skutki sięgają nieraz daleko. Redl podejmuje znowu porównanie kary z zabiegiem chirurgicznym, tym razem przedewszystkiem od strony osoby chirurga i wychowawcy. Karzący wychowawca musi się również odznaczać pewną zręcznością i musi posiadać, jak i chirurg, odpowiednią konstytucję psychofizyczną. Kto karze z nabrzmiałymi od gniewu żyłami, tego można porównać z lekarzem operującym drżącymi rękoma — dobrego wyniku zabiegu nie można się spodziewać ani w wypadku pierwszym ani w wypadku drugim. Sama jednak zręczność a nawet i talent nie wystarczają, byśmy człowiekowi powierzyli nasze ciało pod nóż — przeprowadzenie operacji wymaga jak wiadomo gruntownej znajomości budowy i funkcji organizmu ludzkiego, znajomości asepsji i t. p. W sprawach

wychowania jesteśmy o wiele mniej krytyczni, nauka o właściwym wychowaniu znajduje się jeszcze w krainie utopji i jest daleką od uznania, jakim się cieszy medycyna. Porównanie obu dziedzin nie może wprawdzie być brane zbyt dosłownie, ma sens tylko wtedy, gdy się bierze pod uwagę tertium comparationis, ale zwrócenie uwagi na istniejące analogje mogłoby być dla rozwoju pedagogiki bardzo korzystne.

Redl kończy artykuł ciekawą refleksją, która wykracza poza ramy ściśle pedagogiczne. Nawiązując do pracy Menga, zastanawia się nad tem, czy podejście do zagadnienia kary nie możnaby zasadniczo odwrócić. Meng i inni autorzy nawiązują w pracach pedagogicznych do kary prawnej, aby na podstawie teorii pochodzenia kary prawnej wnieść ciekawe oświecenie do zagadnienia kary pedagogicznej. Takie stanowisko jest słuszne i dla zagadnienia kary w wychowaniu pożyteczne. Czy nie możnaby jednak i zapomocą rozważań dotyczących kar w wychowaniu oświecić zagadnienie kary społeczno-prawnej, czy nie dałoby się z psychologii wychowania wyciągnąć pewnych wniosków co do wyboru środków, struktury kar i techniki karania w prawodawstwie. Redl sądzi, że stosowanie metody psychoanalitycznej, a więc punktów widzenia genetycznego, topicznego, dynamicznego i ekonomicznego mogłoby może i dla tamtych zagadnień okazać się owocne i przyczyniłoby się może do oświecenia problemu społecznie tak niezmiernie doniosłego jak zagadnienie kary prawnej.

Na tem kończymy sprawozdanie z pracy Redla. Ujęliśmy je obszernie, ponieważ autor omawia zagadnienie kary z zupełnie nowych punktów widzenia. Jego rozprawa o mechanizmie działania kary stanowi więc zaczątek nowej psychopedagogicznej teorii karania, wskazuje na nowy sposób podejścia do tego zagadnienia. Ze względu na wartość tej pracy i fakt, że jest ona, szczególnie dla osób mało obeznanych z pojęciami i terminologją psychoanalityczną, dość trudna, sądziliśmy, iż nie należy jej zbyt streszczać, ponieważ mogłoby to niekorzystnie wpłynąć na przejrzystość myśli autora.

Praca Redla jest w piśmiennictwie psychoanalitycznem trzecią i narazie ostatnią z rozpraw dotyczących bezpośrednio zagadnienia kary. Po omówieniu jej należałoby się więc zastanowić, co psychoanaliza wniosła nowego do zagadnienia kary, czy przyczynia się do rozwoju teorii tego problemu, czy posiada wartość praktyczną dla pedagogów-praktyków?

Powyższe pytania rozpatrzmy najpierw na podstawie dwóch pierwszych ze zreferowanych prac.

Zbiorowa praca wydana przez „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” jako „Sonderheft — Strafen” i książka Menga p. tyt. „Strafen und Erziehen” posiadają bezsprzecznie zarówno dla teorii jak i dla praktyki stosowania kar duże znaczenie. Idąc po linii nastawienia dominującego zarówno we współczesnej pedagogice, jak i psychologii, wskazują one na szkodliwość nadmiaru kar w wychowaniu oraz na liczne związane z karą niebezpieczeństwa. Opierając się na empirji i teorii psychoanalitycznej, starają się zgłębić istotę kary, rozpatrując jej problematyczność zarówno od strony wychowawcy, jak i od strony karanego dziecka. Podkreślając rolę wpływu nieświadomych motywów i wewnętrznych konfliktów wychowawcy na stosowanie kar, skłaniają wychowawcę do większego samokrytycyzmu wobec swoich reakcji wychowawczych; wskazując na wielką ilość takich przyczyn złego zachowania.

i postępowania dzieci, wobec których stosowanie kar w sposób zupełnie oczywisty mija się z celem, skłaniają go do wnikliwszego rozpatrzenia przyczyn trudności wychowawczych, tem samem również do większego krytycyzmu wobec stosowanych środków pedagogicznych. Niektóre z prac wskazują na zjawiska psychiczne nieznane przed nauką psychoanalityczną (trudności wychowawcze spowodu poczucia winy), zaś tem samem wskazują na nowe metody pokonywania trudności wychowawczych w sytuacjach, które dawniej wydawały się pedagogicznie beznadziejne (sytuacja z Frankiem, wobec którego zarówno system łagodności i wyrozumienia, jak i kara cielesna najzupełniej zawiodły). Ogólną tendencją omawianych prac jest głębinowe przeświecenie niektórych charakterystycznych wypadków karania. Przeświecenie takie umożliwia wychowawcy zrozumienie sytuacji, intuicyjnie nieraz zupełnie właściwie wyuczanych. Tendencja ta jest nader słuszna, ponieważ nauka o wychowaniu musi dążyć do tego, by wychowawca opierał się nietylko na wyczuciu i intuicji, ale i na rozumieniu słuszności czy błędów swego postępowania. Pedagogowi, o którym się mówi, że jest „urodzonym” wychowawcą, nigdy nie zaszkodzi rozumienie przyczyn słuszności jego postępowania, zaś pedagogowi przeciętnie zdolnemu racjonalizowanie postępowania może ułatwić w dużej mierze jego pracę, chroniąc z całą pewnością przed wieloma niepotrzebnymi błędami. Zarówno artykuły w pracy zbiorowej, jak i książka Menga mają też w swem założeniu o tyle realne nastawienie, że nie propagują kategorycznego eliminowania kar z wychowania, a tem samem nie należą do rzędu prac psychologicznych, wprowadzających niepożądany rozdzźwięk między teorią a praktyką karania. Sądzimy więc, że obie omawiane prace stanowią wartościowe wzbogacenie piśmiennictwa na temat kary w wychowaniu, obie zawierają wiele cennych spostrzeżeń i uwag na ten temat.

Artykuł Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” omawiamy oddzielnie, ponieważ stanowi on, zdaniem naszym, pracę, której nie można uważać po prostu za jeszcze jeden ciekawy przyczynek do zagadnienia kary. Różnica między pracami powyżej omawianymi a artykułem Redla jest natury zasadniczej i polega na tem, że tamte traktują zagadnienie mniej lub więcej fragmentarycznie, podczas gdy praca „Der Mechanismus der Strafwirkung” jest, jak już zaznaczyliśmy, zaczątkiem teorii, jest zapoczątkowaniem systematycznej nauki o karze w wychowaniu.

Redla zasługuje, że poruszywszy temat w psychologii wychowania nietylko bardzo ważny, ale i bardzo trudny, postarał się o systematyczne ujęcie całości zagadnienia, dając w swej rozprawie opis zjawiska kary, klasyfikację, psychologiczną analizę, powiązanie faktów oraz próby przyczynowego i genetycznego wyjaśnienia omawianych zjawisk. Redl zapytuje więc, czym jest zjawisko kary z punktu widzenia psychologii, jakie występują w praktyce psychologicznie różne typy kar, jaka jest ich struktura, na czym polega mechanizm działania kary, na czym polega różnica między działaniem kary skutecznej i szkodliwej, od jakich czynników zależy pozytywny względnie negatywny rezultat karania. Równocześnie autor nie zapomina o tem, że rozważania mają na celu zastosowanie wyników w praktyce, wobec czego stara się pod koniec każdego rozdziału konkretnie rozpatrzyć, na jakich placówkach i w jakich sytuacjach pedagogicznych mogą one ułatwić pracę czynnego pedagoga. Punkty widzenia.

na których Redl się oparł, są również bardzo właściwie wybrane, ponieważ dotychczasowy rozwój pedagogiki psychoanalitycznej, szczególnie działalności Aichhorna³⁴⁾, wskazują, że teoria struktury osobowości (topiczny punkt widzenia) oraz dynamiki procesów psychicznych okazała się bardzo owocna i w innych dziedzinach pedagogiki, przede wszystkim zaś ściśle związanej z zagadnieniem karania pedagogiki specjalnej działu moralnie zaniedbanych. Za owocnością hipotezy Redla, dotyczącej struktury samej kary (czynnik lęku, rzeczowa zawartość kary, łączność rzeczowej zawartości ze zrozumieniem winy, uzależnienie pomyślności skutku kary od zwrotu agresywności karanego na wewnątrz) przemawia fakt, że teoria jego wyjaśnia konkretne wypadki kar o wiele lepiej, aniżeli to było możliwe w ramach dotychczasowej pedagogiki. Przykładów na powyższe możnaby podać wiele, z konieczności ograniczymy się tutaj jednak do przytoczenia tylko jednego.

Zulliger opisuje³⁵⁾ zwiedzanie jednego z wzorowych zakładów poprawczych w Szwajcarii. Zakład zwiedza grupa pedagogów, dyrektor zakładu prosi, by mu zupełnie swobodnie zadawano wszelkie nasuwające się pytania. Ktoś ze zwiedzających zapytuje więc, co dyrekcja zakładu robi z chłopcami, którzy absolutnie nie chcą podporządkować się rygorowi zakładu i stawiają wychowawcom bierny opór. Dyrektor zakładu, jako kierownik zakładu wzorowego, prawdopodobnie człowiek uchodzący za pierwszorzędnego pedagoga, opowiada zupełnie otwarcie, iż pracownikom zakładu zdarza się nieraz, że tracą panowanie nad sobą i uderzą takiego chłopca. Dyrektor jest jednak zasadniczo przeciwny karze cielesnej, staje więc w takich wypadkach zawsze po stronie chłopca, a wychowawca, który nie potrafił się opanować, dostaje upomnienie. Pytający chce jednak wiedzieć więcej, chce wiedzieć, jak sobie w wypadkach absolutnego uporu i opozycji chłopca radzi z nim sam dyrektor. W odpowiedzi na to pytanie cytuje dyrektor wypadek, który miał miejsce wcale niedawno i wskazuje przytem na jednego z chłopców, który w chwili oprowadzania gości po zakładzie pracuje w skupieniu przy warsztacie szewskim. Chłopiec ten należał do najtrudniejszych. Podczas wstępnej rozmowy z dyrektorem, którą dyrektor prowadzi zawsze w celu zaprzyjaźnienia się z chłopcami i równocześnie zbadania ich inteligencji oraz zdolności zawodowych, chłopiec oświadczył, że na żadne pytania nie będzie odpowiadał i wogóle do żadnej pracy się nie zabierze. Po tem oświadczeniu zamilkł i żadne perswazyje nie mogły go skłonić do zmiany postanowienia. Dyrektor zastosował więc wobec niego środek wychowawczy, który go podobno jeszcze w żadnym wypadku nie zawiódł. W zakładzie znajdują się dla chłopców najoporniejszych dwie cele, jedna niebieska, jedna ciemna — chłopca, wobec którego zawodzą wszystkie stosowane środki, zamyka się najpierw w celi niebieskiej. W tej celi niewolno czytać, niewolno się wogóle niczem zajmować, jedynem urozmaice-niem dnia jest w tej celi jedzenie. Chłopcy przeważnie już po kilku dniach nie mogą wytrzymać męczącej samotności i podporządkowują się wymaganiom zakładu. Ale chłopiec, o którym mowa, oświadczył po kilku dniach zamknięcia, że się w tej celi czuje doskonale. Wtedy umieszczono go w celi ciemnej, a kilka dni pobytu w ciemnym zamknięciu wpłynęło na chłopca w ten sposób, że płacząc błagał o wypuszczenie go, zapewniając, że weźmie się do

³⁴⁾ Aichhorn, op. cit.

³⁵⁾ Zulliger Hans, Schwierige Schueler, Bern 1935, str. 35 i n.

każdej wskazanej mu pracy. I istotnie, chłopiec całkowicie podporządkował się wymaganiom zakładu.

Z książki Zulligera wynika wyraźnie, że opisanego środka wychowawczego wcale nie akceptuje. Ale m o t y w a c j a Zulligera już jest bardzo słaba (mimo, iż autor jest również pedagogiem-psychoanalitykiem). Motywacja ta wogóle nie jest wyjaśnieniem, nie mówi ona bowiem niczego więcej ponadto, że Zulliger w y c z u w a niewłaściwość kary, wyczuwa, że kara taka nie spowoduje wewnętrznej przemiany chłopca, który po wyjściu na wolność prawdopodobnie nie przestanie być jednostką antyspołeczną.

Teoria kary Redla pozwala na o wiele jaśniejsze wytłumaczenie niewłaściwości środka. Na podstawie pracy Redla możemy sądzić, że już samo umieszczenie chłopca w zakładzie było przez niego pewnością odczute jako akt przemocy, wyzwoliło więc w nim silną agresywność. Dyrektor, z którym chłopiec nie zdążył jeszcze nawiązać żadnego kontaktu, był dla niego przedstawicielem ludzi wrogiego mu obozu, wobec czego chłopiec od razu ustosunkował się również do niego agresywnie, nie okazując najmniejszej wewnętrznej gotowości rozumienia jego perswazyj. Dyrektor popełnił więc już tutaj pierwszy błąd pedagogiczny, ponieważ we wzorowym zakładzie poprawczym należałoby najpierw dać chłopcu odczuć atmosferę zupełnie dla niego na terenie takiego zakładu niespodzianą, najpierw przywiązać go do siebie i do zakładu, dać mu wgląd w życie grup już przez dłuższy pobyt w zakładzie uspołecznionych, a dopiero później przystąpić do stawiania mu jakichkolwiek wymagań. Dyrektor nie postąpił w ten sposób, a na domiar złego zamknął go zaraz na wstępie w izolowanej od życia zakładu celi, wzmógł więc w chłopcu reakcję nienawiści i wewnętrznej agresywności. Działanie celi ciemnej okazało się jednak silniejsze od siły nerwów chłopca — chłopiec załamał się pod wpływem lęku przed jeszcze dłuższym zamknięciem, gwałtownie więc stłumił w sobie wszelką nienawiść i wszelki opór i poddał się władzy. Tylko wyjątkowa, lecznicza wprost atmosfera zakładu, wyjątkowe przywiązanie do któregoś z wychowawców i wpływ tegoż, umożliwiający chłopcu zrozumienie motywów postępowania dyrektora, mogłyby chłopca „wyleczyć” z ujemnego wpływu, jaki na jego i tak już spaczony charakter musiała wyrzucić kara, którą otrzymał na wstępie do życia zakładowego.

Tłumaczyć to samo jeszcze raz w terminologii Redla: kara, o której była powyżej mowa, zawierała bardzo silny czynnik ciśnienia lękowego, przy zupełnym zaniedbaniu czynnika zrozumienia winy. Środek taki nie mógł więc w oczach chłopca zawierać żadnej zawartości rzeczowej, co uniemożliwiało nastąpienie momentu pedagogicznie najważniejszego — zwrotu agresywności chłopca nawewnątrz. Kara ta zawierała więc (jak Zulliger słusznie wyczuwał) ujemną wartość dynamiczną i chłopiec opuści zakład prawdopodobnie z dużą dozą utajonej antyspołeczności ³⁶⁾.

³⁶⁾ Że z chłopcami jeszcze trudniejszymi od powyżej opisanego, bo z takimi, którzy okazują opór nie w milczeniu i zamknięciu się w sobie, a w zupełnie bezwzględnej, dla życia otoczenia niebezpiecznej wyładowaniu agresywności nazewnątrz, można sobie poradzić bez zamykania w celach, na to wskazuje znowu praktyka wychowawcza Aichhorna. Por. w związku z powyższym w „Verwahrloste Jugend” rozdział VIII, „Die Aggressiven”.

Widzimy więc, że praca Redla potrafi dać teoretyczne wyjaśnienie szkodliwości opisanej powyżej kary i posiada dużą wartość nie tylko ze względu na sposób podejścia do zagadnienia, ale i ze względu na treść i wynik rozważań. Praca ta ma więc zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowania, bezwzględnie większą wartość, aniżeli ciekawe ale fragmentaryczne prace poprzedników, prace przestzegające przed niebezpieczeństwami kar w poszczególnych wypadkach, bez wyjaśnienia zasadniczych mechanizmów działania kary zarówno w wypadku jej szkodliwości, jak i jej skuteczności. Przed niebezpieczeństwem karania może jednak doprawdy ustrzec tylko taka teoria, która daje istotne zrozumienie zasadniczych mechanizmów procesu karania, która tem samem umożliwia się podzielną ocenę wartości środka w każdym wypadku konkretnym.

Praca Redla nie jest oczywiście ani doskonałą ani skończoną teorią kar i jej stosowania; ale dzięki metodycznie zdyscyplinowanemu podejściu do zagadnienia i oparciu się na naukowo produktywnych punktach widzenia, stanowi podwaliny solidnej nauki o karze i jest zaczątkiem systematycznych badań w tym kierunku — jest wskazaniem dla nich nowej drogi.

Teoria pedagogiki wymienia trzy zasadnicze postaci wychowania — wychowanie niekontrolowane świadomie, wychowanie kontrolowane świadomie ale niekonstruowane racjonalnie i wychowanie nie tylko kontrolowane świadomie, ale i konstruowane racjonalnie³⁷). Nie ulega wątpliwości, że pedagogika naukowa musi dążyć do tego, aby coraz większy zakres praktyki pedagogicznej mógł osiągnąć postać wychowania w formie trzeciej, t. zn. postać wychowania konstruowanego racjonalnie, opartego na obiektywnych przesłankach naukowych. Pedagogika psychoanalityczna, a w szczególności psychologia karania oparta na przesłankach teorii psychoanalitycznej, stanowią poważny przyczynek do stopniowej realizacji tych postulatów.

D-r Wanda Jakobson, Łódź.

SPRAWOZDANIA

HEINRICH MENG, *Strafen und Erziehen*. Bücher des Werdenden. T. IX. Huber. Bern 1934.

Naprzód o wydawnictwie: Celem jego jest wyjaśniać problemy wychowawcze przy pomocy najnowszych wyników badań naukowych, uwalniać pracę pedagogiczną od przesądów, stwarzać wśród wychowawców i wychowanków atmosferę wspólnoty, wolności i wzajemnego zaufania. W jego tomach omawia się takie zagadnienia, jak: swoboda i przymus, higiena duszy, zbrodnia i kara, wola i konieczność. Korzysta się przedewszystkiem z psychologii i uwzględnia się psychoanalizę. Autorami są psychoanalitycy, traktujący jednak tę naukę z godną podziwu dyskrecją i taktem (Wittels, Paschen, Anna Freud, Meng, por. sprawozdanie z książki A. Freud: „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen” w „Ruchu Pedagogicznym” R. XXV. Z. 5).

Następnie o problemie: Licznie komentowany i analizowany przez literaturę polską (np. Mirski) i obcą (np. Frankl: „Lohn und Strafe”), dotychczas pozostawił badaczom drogę otwartą, bo też nawiązuje do całego szeregu kwestyj pokrewnych, jak ustrój społeczny, organizacja oficjalnego i nieoficjalnego wychowania, organizacja pracy szkolnej, stan materialny i moralny społeczeństwa, że wymienię tylko najistotniejsze, a kwestje te są przecież trudne i porządek społeczny nie zawsze jest racjonalnie regulowany. Wreszcie o pracy Menga: Zakres jej jest bardzo wielki; jest w niej mowa o genezie

³⁷) Z. Mysłakowski, *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk* (Encyklopedia Wychowania Z. 1 str. 19).

kary, o teoriach kary na tle prawnym, o psychologii kary, o karze u ludów pierwotnych i w dzisiejszych państwach kulturalnych, o karze w okresie dzieciństwa, szkoły, o auto-karze w pracy wychowawczej.

Postępowanie dziecka, zasługujące według popularnych mniemań na karę, sprowadza autor do działania instynktów i afektów. Zadaniem wychowawcy jest zrozumieć i odpowiednio ocenić genę instynktową i afektywną czynów dziecięcych, a nieświadomione popędy dziecka sublimować i wprowadzać na tory korzystne dla rozwoju psychicznego. Wychowawca nie może być wobec wychowanka mścicielem, sędzią, ani postrachem, tylko opiekunem i umysłem kierowniczym. Hasłem jest łagodzenie i uszlachetnianie instynktów („Zähmung und Veredelung der Triebe“). Problem kary i jego rozwiązanie zależy od zdawania sobie sprawy z tego, jakie są granice wychowania, czyli do jakiego stopnia jesteśmy w możności wpływać wychowawczo. Granice te wyznaczone są przez: a) do jakich warstw psychiki dziecka sięga nasz wpływ pedagogiczny, b) znajomość własnej psychiki ze strony wychowawcy (uświadomienie sobie własnych popędów) i c) normy obyczajowe społeczeństwa.

Praca jest nie tylko ładnie napisana, ale operuje bogatym materiałem pedagogicznym, psychologicznym i literackim. Indeks ułatwia jeszcze korzystanie z tego małego „Handbuchu” o karze.

Leon Langholz

WALTER LÖBNER. Wirtschaft und Erziehung. Julius Beltz. Berlin — Lipsk 1935.

Rozprawa ta jest w dobie kryzysu gospodarczego i ogromnego zainteresowania sprawami gospodarczymi wyrazem „signum temporis”. Jej naczelnym założeniem jest: wychowywać młodzież tak, aby ona miała zrozumienie dla spraw gospodarczych, i sub specie gospodarstwa narodowego kształtować i reformować szkolnictwo. Ale zanim dojdzie się do takich wniosków praktycznych, należy stworzyć teorię pedagogiki gospodarczej — Wirtschaftspädagogik — to jest właśnie treścią rozważań autora, charakterystyczną dla niemieckiej nauki, zwłaszcza dla humanistyki, postawą ściśle teoretyczną i teoretyzującą wobec zagadnień praktycznych.

Oto bieg myśli autora:

Nie wolno jednostronnie sądzić, że w gospodarstwie życiu narodów tkwią wyłącznie pierwiastki materialistyczne, ale należy w niem odnaleźć pobudki i walory ideowe, w wychowaniu natomiast mamy nie tylko idee pedagogiczne, ale środki, które reprezentują rzeczywistą funkcję i jakby materialną stronę pracy wychowawczej. Gospodarstwo narodowe jest świadectwem kultury narodu, a więc jego pobudek ideowych i dlatego można śmiało mówić o nauce, o kulturze gospodarczej („Kulturwirtschaftslehre”). Idee wychowawcze są wyrazem tęsknoty do innej rzeczywistości. Tak więc wyodrębniając pierwiastki idealistyczne w nauce o gospodarstwie, a pierwiastki realistyczne (np. naukę o środkach wychowania lub idee wychowania sprowadzone do rzeczywistości i skonfrontowane z rzeczywistością) w pedagogice, i syntetyzując te otrzymane elementy, możemy stworzyć dziedzinę pedagogiki gospodarczej.

Pedagogika i nauka o gospodarstwie stykają się niejednokrotnie w rozmaitych dyscyplinach: w filozofii na terenie pragmatyzmu, pozytywizmu, utilitaryzmu (idee ekonomiczne, szkoła pracy, praktycyzm pedagogiczny), w psychologii (psychotechnika, psychologia zawodów, poradnie zawodowe i poradnie wychowawcze), w etyce (eudajonizm pedagogiczny i ekonomiczny, również optymizm i pesymizm), w historii i naukach politycznych (zależność ideałów wychowawczych od historii gospodarstwa, polityka i wychowanie a ich zależność od zjawisk ekonomicznych), w socjologii, w nauce o państwie i t. d.

Współczesna pedagogika pragnie stworzyć ideał pełnowartościowego człowieka (wychowanie totalne), zarazem doskonale przysposobionego do pracy zawodowej (wychowanie zawodowe); człowiek współczesny jest częścią swego narodu i zarazem elementem spełniającym jednostkową funkcję w zbiorowym życiu i w imię zbiorowości. Stąd szkoły, pracy, ale także wychowanie społeczne, stąd skierowanie uwagi na praktyczne cele życia, ale zarazem kult pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa, nawet przy zupełnej utracie własnej indywidualności.

Współczesne tendencje gospodarcze zmierzają do polepszenia bytu jednostkowego, ale zarazem do wzbogacenia państwa. Każda jednostka ma prawo, a nawet obowiązek korzystać z dóbr gospodarstwa narodowego, ale w imię powiększenia zasięgów ekonomicz-

nych państwa. Należy utwierdzać się w przekonaniu, że warunki gospodarcze państwa decydują o jego postawie wobec sąsiadów, że zbiorowość, stojąca na wysokim poziomie pod względem gospodarczym, może niejedną trudność natury politycznej przezwyciężyć. Idee pedagogiczne i tendencje gospodarcze pokrywają się wyraźnie. Wychowywać trzeba człowieka i zbiorowość o wyraźnym zrozumieniu dla spraw gospodarczych kraju; wychowanie takie jest nie tylko środkiem do celu, ale celem samym w sobie. Ostatecznym zaś celem pedagogiki gospodarczej będzie sprecyzowanie i uzasadnienie poglądu, że istotą i ideą wychowania jest jednostka i zbiorowość o wybitnej orientacji i aktywności w obrębie pracy nad ulepszeniem gospodarstwa kraju.

Praca ta jest charakterystyczna nie tylko dla Niemców, u których te problemy są specjalnie aktualne, ale dla całego świata, który ugina się pod brzemieniem kryzysu gospodarczego; przewija się przez rozprawę idea o socjalizacji dóbr i o pracy każdego dla wszystkich (jedna z wytycznych narodowego socjalizmu).

Dla polskiego nauczyciela praca ta jest ciekawa z tego względu, że jest to teoretyczne uzasadnienie wychowania gospodarczego i ekonomicznego, że zarazem są w niej bardzo trafne uwagi o szkolnictwie zawodowym i o znaczeniu gospodarstwa narodowego dla szkoły i dla wychowania. Należy wspomnieć, że u nas w rozmaitych rozprawach o wychowaniu państwowym przy nauczaniu różnych przedmiotów bardzo często wspomniano o roli gospodarstwa narodowego w pracy pedagogicznej, ale te zagadnienia nie zostały ani zebrane, ani dokładnie oświetlone. Praca omówiona może zbyt teoretyzująca i może trochę za pedantyczna, może być wzorem, ale też i pobudką do zajęcia się temi sprawami na naszym terenie.

Leon Langholz

D-R WOJCIECH GOTTLIEB: Socjologiczne podstawy wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1934 r., str. 91.

Rozprawa składa się z trzech części: Socjologicznej teorii wychowania, Morfologii socjologicznej wychowania dzieci i młodzieży i Socjologii oświaty pozaszkolnej. Całość poprzedzona jest wstępem, w którym autor omawia zasady socjologii ogólnej, t. j. zadania, metody i kierunki współczesnej socjologii.

Część pierwsza rozpatruje socjologię wychowania, poświęcając głównie uwagę socjologicznej analizie stosunku wychowawczego i socjologicznej funkcji wychowania. Jednostka ludzka wrasta w grupę społeczną, w jej tradycje, ideały i zwyczaje: wzrastanie to jest procesem socjalno-kulturalnym, a nie psychofizycznym. Pedagogika ma za zadanie ten proces wrastania w kulturę ułatwić i przyspieszyć, i to zadanie nadaje jej w praktyce charakter socjalny, a w teorii tworzy z niej naukę socjologiczną. Nie wolno jednak zapominać, że pedagogika ma do czynienia z jednostką i że do schyłku 19 w. wszyscy pedagogowie, z wyjątkiem Pestalozziego, ze stanowiska potrzeb jednostki formułowali i rozwiązywali problematykę pedagogiczną. Dziś pedagogika ma podwójne oblicze: jako nauka socjalna opiera się na socjologii, a jako nauka zajmująca się rozwojem jednostki zbudowana jest na nowoczesnej psychologii naukowej. Analiza wzajemnego stosunku dwóch (lub dwojga) ludzi pokazuje nam następujące typy formalne: 1) kierunek tego stosunku może być zbliżający (synergiczny), albo oddalający (antagonistyczny), 2) stosunek może być odwracalny, w wypadku równości obu partnerów, jak np. w przyjaźni, albo nieodwracalny, w wypadku nierówności obu partnerów, jak np. w wychowywaniu. W świetle analizy formalno-socjologicznej stosunek wychowawczy jest zbliżający i nieodwracalny, idzie on jednak często w parze ze stosunkiem panowania, gdyż wódz jest zarazem nauczycielem¹⁾, ze stosunkiem walki, gdy wychowawca opiera się zbyt wiele na przymusie, wywołując przez to bunt wychowanka, lub ze stosunkiem towarzyskim, gdy wychowawca spoufala się z wychowankiem. Co się tyczy funkcji socjologicznych wychowania, to są one dwojakiego rodzaju. Wychowanie upodabnia jednostkę do grupy społecznej pod względem form życia i obyczajów oraz zasobu wiadomości i umiejętności: jest to funkcja asymilacyjna pedagogiki. Ponieważ jednak społeczeństwo nie jest grupą jednolitą, ale jest zróżniczkowane na podgrupy społeczne, a wedle prawa sformułowanego przez Spencera rozwój powoduje coraz większe zróżniczkowanie, to niemniej ważnym zadaniem wychowania jest wprowadzić jednostki wychowywane w ten proces coraz większego różniczkowania się społecznego. Jest to funkcja różnicująca wychowania; wykonywa ją ono za pomocą

¹⁾ W „Zrębie” z r. 1933, w t. 13 W. Sławek daje charakterystyczny przykład takiego stosunku w działalności Piłsudskiego jako wodza organizacji rewolucyjnej w zab. ros.

selekcji pozytywnej i negatywnej w hierarchii szkolnej. Czy prócz tych dwóch funkcji społecznych wychowanie posiada jeszcze trzecią — funkcję twórczą? Innymi słowy, czy do zadań szkoły należy i tworzenie nowych form współżycia społecznego przez odpowiednie wychowanie podrastającego pokolenia? Współcześni pedagogowie różnie na to odpowiadają: nie brak i takich, którzy i tę, tak doniosłą, rolę wyznaczają szkole i wychowaniu.

Morfologia socjologiczna wychowania omawia rozwój społeczny dzieci i młodzieży, środowisko społeczne dzieci i młodzieży, instytucje wychowawcze (rodzinę i szkołę), oraz społeczeństwo wychowujące. Od kiedy zaobserwować można na dziecku objawy społeczne? Jeżeli chodzi o objawy społeczne natury instynktowo-emocjonalnej, to widoczne są one od najwcześniejszego dzieciństwa — pod tym względem istota ludzka jest, jak to klasycznie sformułował Arystoteles, *zoon politikon*. Otoczenie społeczne oddziaływa na niemowlę zapomocą tych samych środków co na człowieka dorosłego: zapomocą naśladowstwa i przymusu. Przełom w rozwoju społecznym dziecka stanowi opanowanie mowy, wtedy bowiem budzi się w niem świadomość grupowa, wyobrażenie „my” społecznego i zdolność wchodzenia w grupy społeczne coraz trwalsze i coraz liczniejsze, jak to widzimy w przedszkolach i w szkołach początkowych. Około roku 12 solidarność zespółów dziecięcych osiąga punkt szczytowy, a w okresie dojrzewania, mniej więcej w latach 13 — 15, przechodzi ona ostry kryzys. Subiektywizm i egocentryzm tego okresu powoduje silne rozluźnienie więzów społecznych, znacznie silniejsze u dziewcząt niż u chłopców. Po przejściu tej fazy krytycznej młodzież szuka na nowo kontaktów społecznych w przyjaźniach, adoracjach i samorządnych organizacjach młodzieży. Co się tyczy środowiska, to bywa ono rozmaicie pojmowane: jako otoczenie (milieu, w ujęciu Comte'a) — ma ono znaczenie najszersze, jako środowisko społeczno-pedagogiczne oznacza ono tylko ludzi i wytwory kultury, jako środowisko społeczno-pedagogiczne oznacza ono to wszystko w otoczeniu dziecka, co zmierza celowo i świadomie do urobienia go w pewnym kierunku. Oddziaływanie środowiska w znaczeniu najszerszym zależy od jego struktury społecznej: środowisko miejskie, wielkomiejskie, wiejskie; każde z nich oddziałuje odmiennie na dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym. Ze środowisk oddziaływujących świadomie i celowo najważniejsze są rodzina i szkoła; wzajemny stosunek tych dwóch najważniejszych instytucji wychowawczych oraz ich rola pedagogiczna podlegały w rozwoju dziejowym gruntownym zmianom, przyczem naogół bardzo wyraźna jest tendencja do pomniejszenia roli wychowawczej rodziny na korzyść szkoły. Autor nie wierzy jednak, „by dnie rodziny jako instytucji wychowawczej były policzone” i sądzi, że „wszystko, co przyczynia się do wzmocnienia tej instytucji, służy młodemu pokoleniu”. Państwo, kościół, naród — to społeczeństwa wychowujące; rozwój historyczny przynagla państwo coraz więcej prerogatyw pedagogicznych.

Rozdział p. t. Socjologia oświaty pozaszkolnej rozpatruje krótko główne formy wychowania dorosłych — w grupie religijno-wyznaniowej, w organizacjach zawodowych, w wojsku, i omawia w dalszym ciągu szczegółowo oświatę pozaszkolną. Pojęcie oświaty pozaszkolnej pogłębiło się, oznacza ono dziś nie tylko oddziaływanie na „umysł, ale także urabianie sfery uczuć i woli, słowem — kształcenie całej osobowości dorosłego. Dla tak rozszerzonego pojęcia nazwa polska wydaje się zbyt ciasną, zwłaszcza w porównaniu z określeniami oświaty pozaszkolnej, używanymi gdzieindziej (adult education, education populaire, Volksbildung). Ogólnokulturalne źródła oświaty pozaszkolnej są różnorodne, a najważniejsze z nich — to demokracja, wzmoczenie się świadomości narodowej i ruchu społeczny proletariatu. Morfologie oświaty pozaszkolnej cechuje odmiennność, którą autor określa jako autonomję ruchu oświatowego: powstała ona niezależnie od instytucji zajmujących się wychowaniem — państwa, kościoła, organizacji politycznych lub zawodowych. W stosunku do tych instytucji oświata pozaszkolna jest najczęściej neutralna, czasami tak silnie podkreśla swoją niezależność, że przechodzi wobec nich w opozycję (jak np. w Danji Uniwersytety Ludowe). Pod względem liczbebnosci zespółów, któremi zajmują się oświata pozaszkolna, można odróżnić dwie jej formy: formę ekstensywną oświaty dla dorosłych — zwracającą się bezpośrednio do mas i formę intensywną — pracującą w małych zespółach; ta druga forma szczególnie rozpowszechniona jest w Anglii.

Taka jest zawartość niedużej, ale bardzo pouczającej rozprawy d-ra W. Gottlieba. Wzięwszy pod uwagę, że rozprawa przeznaczona była dla Encyklopedji Wychowania, nie można autorowi robić zarzutów z tego powodu, że zagadnienie omówił niewyczerpująco, a niekiedy pobieżnie, autor musiał bowiem stosować się do wyznaczonych rozmiarów.

Nie można jednak nie zwrócić uwagi na błąd natury zasadniczej: autor nie odróżnia stanów psychicznych międzyosobniczych od zjawisk wchodzących w zakres socjologii. W ostatnich latach nauka francuska wykazała konieczność odrębnego badania tych stanów; francuscy badacze nazywają tę nową gałąź psychologii interpsychologią. D-r J.

I. TOULEMONDE. *Essai sur la Psychologie de l'autorité personnelle, étude d'interpsychologie et de pédagogie*. Paris, str. VIII + 321.

Interpsychologia, albo psychologia międzyosobnicza, zajmuje się stanami psychicznymi powstającymi między dwoma i tylko dwoma osobnikami. Problemy wzajemnego stosunku trzech lub więcej osobników wchodzą w zakres psychologii grupy; we wzajemnym stosunku trzech osobników oddziałują na jednostkę grupa liczbowo najmniejsza (bo składająca się tylko z dwóch osobników). Interpsychologia zajmuje więc miejsce pośrednie między psychologią ogólną, zajmującą się jednostką, a psychologią socjalną, której przedmiotem badań jest grupa społeczna. Nazwa „interpsychologia” pochodzi od G. Tarde'a¹⁾, a wyodrębnienia nowego przedmiotu badań psychologicznych dokonali Francuzi, przede wszystkim autor omawianej tu przez nas książki. Już w r. 1913 ogłosił J. Toulemonde pierwszą pracę z tej dziedziny²⁾, a w roku 1920 poruszył zagadnienie autorytetu na kongresie wychowania rodzinnego, w Lille³⁾. Jak widać z tytułów prac Toulemonde'a, najwcześniej opracowano zagadnienie autorytetu; jest to jednak tylko jedno z licznych zagadnień międzyosobniczych, takich jak koleżeństwo, przyjaźń, miłość i t. p., które czekają jeszcze swego opracowania. Autorytet jako stan międzyosobniczy różni się od innych tego rodzaju stanów tem, że określa on stosunek dwóch (wzgl. dwojga) osobników nierównych w dziedzinie ich wspólnej działalności: w autorytecie jeden osobnik jest przełożonym, zwierzchnikiem, osobą władczą, drugi — podwładnym, osobą ulegającą. Rozumie się, że autorytet może być rozpatrywany również jako zjawisko grupowe, wtedy, gdy stosunek osoby władczej, jak to najczęściej bywa, odnosi się równocześnie do wielu podwładnych.

Metoda badań interpsychologii jest zasadniczo ta sama, co w innych dyscyplinach psychologicznych, z tą jednak różnicą, że na pierwszy plan wysuwa się obserwacja i kazuistyczna interpretacja listów, pamiętników i t. p. osób będących w stosunku międzyosobniczym.

Książka J. Toulemonde'a składa się z wstępu omawiającego problematykę i metodykę psychologii autorytetu; trzy części książki omawiają najważniejsze aspekty tego zagadnienia.

Część pierwsza zajmuje się autorytetem funkcjonalnym: piastowanie pewnej godności, posiadanie pewnej umiejętności specjalnej daje człowiekowi w pewnych sytuacjach przewagę nad partnerem. Zależnie od rodzaju piastowanej godności lub posiadanej umiejętności specjalnej mamy różne rodzaje autorytetu funkcjonalnego. Autorytet funkcjonalny różni się tem od autorytetu tout court, że nie musi być oparty na ogólnej personalnej wyższości osoby władczej. Innymi słowy, osoba np. posiadająca władzę z upoważnienia społeczeństwa ma autorytet funkcjonalny, bo może wymusić posłuszeństwo zapomocą sankcji, któremi dysponuje; może jednak personalnie nie być godna tego władztwa.

Nad psychologiczną naturą autorytetu personalnego zastanawia się część druga książki Toulemonde'a. Co stanowi istotę tego autorytetu? Teoria fluidu specjalnego tłumaczy istotę autorytetu personalnego zapomocą hipotezy fizykalno-energetycznej: każda osobowość ludzka wytwarza naokoło siebie pole promieniowania o indywidualnej sile; osoby władcze mają pole promieniowania o potencjale bardzo dużym. Hipoteza ta, jakkolwiek przypomina przestarzałe teorie „magnetyzmu” i „promienistości”, nie ma w sobie nic nienaukowego, bo nie odbiega w swej istocie od wielu podobnych hipotez, któremi posługują się nawet nauki uchodzące za wzór ścisłości. Teorie tę odrzucają tylko dlatego, że nie tłumaczy w sposób zadowalający zjawisk psychicznych, występujących w stanie międzyosobniczym określanym jako autorytet. Inna teoria próbuje tłumaczyć autorytet zapomocą sugestji i hipnozy. Nie ulega wątpliwości, że jest wiele wspólnego między

¹⁾ L'interpsychologie, Bulletin de l'Institut général psychologique, czerwiec—lipiec 1903.

²⁾ L'art d'exercer d'autorité, Revue de Philosophie.

³⁾ Referat wyszedł w druku: J. Toulemonde, Les richesses éducatrices du foyer chrétien, rapport sur l'autorité dans la famille, Lille, bez daty.

oddziaływaniem osoby władczej a hipnotyzерem. Są jednak i bardzo ważne różnice. Toulemonde ujmuję te różnice w następujący sposób: a) sugestja i hipnoza udaje się tylko z osobnikami anormalnymi, lub będącymi chwilowo w stanie anormalnym, b) hipnotyzowany podlega halucynacji i omamom postrzeżeń, c) wola zahipnotyzowanego jest sparaliżowana, wreszcie d) hipnotyzowany ma luki pamięci z czasu transu hipnotycznego. Różnice te czynią z autorytetu stan psychiczny międzyosobniczy toto genere różny od sugestji i hipnozy.

Przedstawiwszy w części II dwie bardzo rozpowszechnione hipotezy tłumaczące autorytet i wykazawszy ich niedostateczność, przechodzi autor w cz. III do własnej próby wytłumaczenia tego międzyosobniczego stanu psychologicznego. Według J. Toulemonde'a istota autorytetu zasadza się na następujących dwóch cechach psychicznych: osoba władcza odznacza się niezwykle opanowaniem i równocześnie bardzo silną żądzą władzy (esprit de domination, Wille zur Macht). To opanowanie osoby władczej pokazuje autor kolejno w najważniejszych funkcjach psychicznych — w wyobraźni i myśleniu, w życiu uczuciowym i woli. Swoje wywody ilustruje i uzasadnia licznymi przykładami, zaczerpniętymi z historii stosunków politycznych i wojskowości oraz z własnego doświadczenia pedagogicznego. Nie ulega wątpliwości, że za sposobem ujmowania autorytetu stosowanym przez J. Toulemonde'a, przemawiają dwa ważne względy metodyczne: 1) autor tłumaczy zjawiska psychiczne zapomocą zjawisk psychicznych i 2) unika tłumaczenia skomplikowanego tam, gdzie można zjawisko wytłumaczyć w sposób prosty. Autor jednak nie dysponuje wynikami badań nowoczesnej psychologii, szczególnie psychologii strukturalnej i psychanalizy. Dlatego wywody jego, aczkolwiek bliższe prawdy, aniżeli teoria fluidu i sugestji, jednak nie posuwają sprawy naprzód. Nie ulega wątpliwości, że opanowanie w niezwykle silnym stopniu spotykamy rzeczywiście u wszystkich osób autorytatywnych, które autor analizuje w swej książce. Ale czym jest psychologicznie owo opanowanie? Odrębną dyspozycją, czy pewnem swoistem skoordynowaniem funkcji psychicznych? Na to pytanie nie daje odpowiedzi, a mógłby ją dać, gdyby znał wyniki badań t. zw. psychologii strukturalnej w ujęciu np. Sprangera. Co się tyczy żądzy władzy mającej dominować w psychiche osoby autorytatywnej nad wszystkimi dyspozycjami, to bliższe zastanowienie się nad wywodami autora ujawnia nam pochodzenie tej teorii: wywodzi się ona w prostej linii od Nietscheańskiego pojęcia Wille zur Macht, które niejednemu chaos myśli wywołało, a które w świetle systematycznych badań naukowej psychologii okazało się zupełnie arbitralnem założeniem.

Czy dyspozycje psychiczne, stanowiące o autorytecie, są przyrodzone, czy też podlegają rozwojowi pod wpływem wychowania i doświadczenia? Według autora są ludzie, którzy mają autorytet przyrodzony, choć jest takich urodzonych wodzów nie wielu. Z drugiej strony jest ogromna ilość ludzi, którzy niezdolni są do władztwa. Wielu ludzi posiada pewne dyspozycje przyrodzone do autorytetu, są one jednak słabe i wymagają kształcenia i wychowania. Dość obszerna bibliografia (wyłącznie francuska) pokazuje, że mimo swej młodości naukowej zagadnienie autorytetu znalazło już dotąd wielu badaczy. Z tych badaczy należy wymienić przede wszystkim J. Wilbois⁴⁾, który zajął się analizą autorytetu w instytucjach gospodarczych — w biurach i zakładach przemysłowych. Dr. J.

J. TOULEMONDE. *Le sentiment de soumission*. Lille, str. 109.

Każdy stan międzyosobniczy musi być rozpatrzony z dwóch stron, od strony każdego z obu partnerów tego stanu. Jeśli chodzi o autorytet, to zupełnie adekwatne ujęcie tego stanu psychicznego wymaga podjęcia od strony władczej, ex parte agentis i od strony osoby podwładnej — ex parte subiecti. W książce jednak, którą teraz omawiamy, autor nie rozpatruje wszechstronnie całej psychiki osoby ulegającej, ale ogranicza się wyłącznie do sfery uczuć, mianowicie do uczucia uległości. Uczucie uległości jest uczuciem złożonem; składają się na nie następujące cztery uczucia: uczucie lęku, podziwu, zaufania i miłości. Każdy z tych czterech składników uczuciowych jest konieczny w uczuciu uległości, choć może u różnych osób i w różnych sytuacjach występować z różną intensywnością. Od intensywności poszczególnych składni-

⁴⁾ J. Wilbois: *Le chef d'entreprise. Sa fonction, sa personne*. 1928.

J. Wilbois i G. Crespin: *La direction des ateliers et des bureaux*. Paris 1927.

J. Wilbois i Vanuxem: *Essai sur la conduite des affaires et sur la direction des hommes*. Paris 1919.

ków uczuciowych będzie zależał charakter uczucia uległości. Inny będzie ten charakter, jeżeli w uczuciu uległości ze szczególną siłą wystąpi uczucie strachu, a znowu inny — jeżeli górować będzie w niem uczucie miłości. Zapomocą wielu przykładów zaczerpniętych z historii stosunków politycznych, wojskowych i dziejów wychowania autor pragnie wykazać, że uczucie lęku zawsze występowało w uczuciu uległości — w przeciwieństwie do Durkheima¹⁾, który wywodzi, że uczucie strachu nie jest pierwotne, ale zostało wytworzone przez swoiste stosunki cywilizacyjne (ludy pierwotne okazują np. niezwykłą łagodność wobec swych dzieci).

Uczucie uległości ma jednakże naturę swoistą, zupełnie odmienną od natury poszczególnych składników. Według Ribota²⁾ uczucia złożone są albo mieszaniną (composition — mélange), albo kombinacją uczuć składowych (composition — combinaison). Tylko kombinacja uczuć daje nowe co do swej istoty uczucie, różne zupełnie od jego składników. Taką kombinacją w sensie Ribota jest uczucie uległości.

Cechą istotną tej kombinacji jest także to, że wszystkie jej składniki muszą występować w tej samej kolejności. Jako pierwszy składnik pojawia się uczucie strachu: jest to reakcja instynktu samozachowawczego — broniącego się przed osobą władczą. Z kolei przychodzi uczucie podziwu dla wyższości osoby władczej, wślad za niem uczucie ufności, a później miłości. „Autorytet dobrego pedagoga jest syntezą najbardziej kompletną i harmonijną czterech uczuć pierwotnych: obawa występuje zawsze, ale łagodzi ją podziw dla jego wiedzy i zalet jego charakteru, ufność w prawotę jego sądu, którego nie fałszuje żadne wyrachowanie, a którym zawsze kieruje głęboka miłość...”

Książki Toulemonde'a nie są wolne od bardzo ważnych braków, niektóre z nich omówiliśmy. Tutaj musimy wspomnieć jeszcze jeden: małą ścisłość w wywodach i w stylu. Mimo te braki książki są warte czytania. Zjawiska międzyosobnicze rzeczywiście wymagają odrębnego traktowania, a ponieważ zjawisk tych jest dużo, można się spodziewać w niedalekiej przyszłości rozwoju tej nowej dziedziny naukowej. Czytelnik o zainteresowaniach naukowych znajdzie w książkach Toulemonde'a jasną i wystarczającą odpowiedź na pytanie, czym jest interpsychologia pod względem zakresu swych zagadnień i metody badań, w szczególności, czym ona się różni od socjologii i psychologii społecznej. Dla ogółu zaś nauczycieli przedstawia dużą wartość analiza autorytetu, którą obszernie — o ile nam wiadomo — po raz pierwszy przeprowadził Toulemonde³⁾.

Dr. J.

PLATON. Menon. Przetłóżył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Biblioteka Filozoficzna Klasyków, założona przez Henryka Struvego, wydawana przez Warszawskie Towarzystwo Filozoficzne. Warszawa 1935. Str. 97 + 3 nlb.

„Menon” jest jednym z najbardziej uroczych dialógów Platona. Sokrates zastanawia się tu z Menonem nad tem, co to jest „dzielność” i czy można się jej nauczyć. Różne określenia dzielności zostają poddane krytyce; przy sposobności Sokrates daje swemu rozmówcy poglądową lekcję definjowania. W postaci napół-poetyckiej wyklada tu też Platon swą, rozwiniętą później szeroko w „Fedonie” i „Fajdosie” naukę o nieśmiertelności duszy i jej przedistnieniu. Droga pytań Sokrates wydobywa z niewykształconego niewolnika twierdzenie geometryczne: ma to przemawiać za tem, że wszelkie uczenie się jest tylko przypominaniem sobie tego, co dusza wiedziała już w jakimś poprzednim żywocie. Mimochodem zostaje potrącona pewna kwestja z metodologii matematyki i wprowadza się ważne pojęcie „założenia” — myśli, którą przyjmujemy warunkowo dla zobaczenia, jakie konsekwencje dają się z niej wysnuć. Wreszcie zostaje dokonane znamienne dla platońskiej teorii poznania rozróżnienie „prawdziwego sądu”, opartego jedynie na trafnej intuicji, niepewnego i nietrwałego, i „wiedzy”, składającej się z sądów, powiązanych ze sobą logicznie. Dialóg porusza w ten sposób doniosłe zagadnienia etyczne, pedagogiczne i epistemologiczne, lecz nie daje odpowiedzi na pytanie zasadnicze. Po zamknięciu książki nie wiemy w dalszym ciągu, co to jest dzielność i czy można się jej nauczyć. Ale Platon rozbudził w nas wątpliwości, wzniecił w nas niepokój intelektualny, zachęcił do dalszych badań i poszukiwań, a o to, jak się zdaje, chodziło mu głównie.

W komentarzach do dialogu tłumacz idzie niejednokrotnie własnymi drogami, przeciw-

¹⁾ L'éducation morale, str. 210.

²⁾ La psychologie des sentiments, Paris 1906.

³⁾ W rocznikach „Ruchu Pedagogicznego” z roku 1930 i 1931 znajdzie czytelnik próbe analizy autorytetu nauczyciela, przeprowadzoną przez autora niniejszych ocen.

stawiając się interpretacjom tradycyjnym, przyjętym zwłaszcza w nauce niemieckiej. Opierając się na zastrzeżeniach Sokratesa w rozdziale XIX, utrzymuje, że Platon w „Menonie” nie bierze poważnie nauki o wędrowce dusz i przypomnieniu, z czym trudno się zgodzić. Natomiast słusznie chyba podkreśla ironię w pochwalę polityków ateńskich, którą Sokrates wygłasza w zakończeniu dialogu. Sokrates platoński sprzeniewierzyłby się sobie, nazywając serjo „boskimi mężami” tych, którymi w głębi duszy gardził.

Takie ujęcie finału „Menona” pozwala tłumaczowi zakończyć swe komentarze wyrazem wiary w wartość rozumu i pochwałą sokratyczno-platońskiego intelektualizmu. Z dialogu wysnuwa on moral następujący: „Uczcie się, myślcie, starajcie się być mądrzy, a będziecie naprawdę lepsi”. W innym miejscu zaś pisze: „Wiele cierpień niepotrzebnych, wiele zbędnych tarć i wiele krwi ludzkiej plynąć z ciemnoty; stąd, że ludzie nieoświeceni uważają za dobro to, co im dyktuje przesąd, tradycja, folklor, urojenie religijne, sugestja polityczna — wszystko możliwe, tylko nie zdrowy rozum”. To, że Sokrates i Platon u początków naszej kultury uczyli poddawać nierozumny głos serca i ślepej wiary pod rozbiór i kierunek rozumu, to ich wielka zasługa około rozwoju człowieka w Europie. Mądre i piękne słowa, dziś bardziej aktualne niż kiedykolwiek.

Styl platoński w „Menonie” gra wszystkimi barwami. Zarty przeplatają rozporaz tok poważnej dyskusji; po groteskowym porównaniu Sokratesa z drętwą następują uroczyste słowa mitu i cytatu z Pindara. Charakterystyka trzeciego, obok Sokratesa i Menona, rozmówcy, Anytosa, tępego a zarozumiałego obywatela ateńskiego, jest pełna dosadnych, karykaturalnych rysów. Tłumacz oddał świetnie tę rozmaitość stylów i tonów — językiem soczystym i bogatym, obficie zasilonym wyrażeniami i zwrotami z żywej, potocznej polszczyzny. Co więcej, usiłował oddać niektóre efekty dźwiękowe, harmonję głoskową i rytm oryginału. Przekład godny takiego artysty słowa, jakim jest Witwicki.

Mieczysław Wallis

IV-e Conférence Internationale de l'Instruction Publique Genève 1935. Procès — verbaux et résolutions. Publications du Bureau International d'Éducation, Nr. 45, Genève.

Czterdziesty piąty numer publikacji Międzynarodowego Biura Nauczania w Genewie obejmuje protokoły, rezolucje i wszelkie dane, dotyczące IV-tej Konferencji Międzynarodowej Nauczania Publicznego, która odbyła się w Genewie w lipcu 1935 r. Porządek dzienny obrad Konferencji obejmował cztery zagadnienia: 1) Sprawozdania z działalności w zakresie nauczania w r. 1934 — 35; 2) kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych; 3) kształcenie zawodowe nauczycieli szkół średnich; 4) Rady Oświecenia Publicznego.

Międz. Biuro Wych. wydało specjalne tomy, dotyczące punktów 2-go, 3-go i 4-go; zawierają one wyniki odpowiednich ankiet, które posłużyły za podstawę do obrad Konferencji. Sprawozdania Ministerstw Oświaty poszczególnych krajów obejmie Międzynarodowy rocznik nauczania i wychowania za rok 1935. Wreszcie podany w tytule tom Nr. 45 uzupełnia obraz prac Konferencji.

Znajdujemy w nich obok uwag wstępnych i spisu delegatów poszczególnych państw, dokładne protokoły wszystkich dziesięciu posiedzeń Konferencji oraz trzy obszerniejsze sprawozdania, które stanowiły podstawę do dyskusji. Pierwsze z tych sprawozdań i najbardziej wyczerpujące, dotyczyło zawodowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych; złożył je delegat Polski, p. S. Maciszewski. Drugie, dotyczące zawodowego kształcenia nauczycieli szkół średnich, wygłosił delegat Portugalji, Oliveira Guimaraes, trzecie o Radach Oświecenia Publicznego, delegat Szwajcarii, Paul Lachenal. Dalej znajdujemy o Radach rezolucję, przyjętą przez Konferencję, a wreszcie obszernie sprawozdanie Dyrektora M. J. Piaget'a z działalności Międzynarodowego Biura Wychowania za rok 1934 — 35.

M. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna (zeszyt 8 październikowy), zawiera trzy artykuły, omawiające aktualne zagadnienia z dziedziny wychowania. Henryk Rowid w artykule p. t. *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii* na podstawie ankiety w sprawie zachowania się uczniów szkół średnich, która przyniosła świeży i obfity materiał, omawia w sposób bardzo interesujący poziom kultury etycznej i towarzyskiej naszej młodzieży szkolnej oraz doszukuje się źródeł i przyczyn niekulturalnych objawów przede wszystkim

we właściwościach psychicznych i biologicznych wieku dojrzewania w Próbach nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą. Długoletni kontakt wychowawczy z młodzieżą szkolną, doświadczenia, spostrzeżenia i wyznania uczniów pozwoliły autorce na sformułowanie szeregu wytycznych, które powinny regulować całokształt pracy nauczycielsko-wychowawczej. Stanisław Skrzyszewski rozważa kwestię Odpowiedzialności kierownika szkoły i nauczyciela za poziom pracy wychowawczej. Autor rozważa wymagania Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich w tej sprawie i możliwości podolania im przez nauczyciela i kierownika. Rozważania te wobec nasuwających się wątpliwości natury teoretycznej oraz trudności w zakresie praktycznej realizacji prowadzą do wniosków naogół pesymistycznych. Artykuł ten posiada charakter raczej dyskusyjny. W dziale Recenzyj i sprawozdań znajdujemy omówienie przez S. Hessena M. Pistraka — Pedagogiki (Moskwa 1934). Mirosław Sekreta zamierza recenzję książki Stanisława Dobrowolskiego „System klasowy i system pracowniany” (z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim). Sergiusz Hessen omawia szkolnictwo w krajach anglosaskich.

W dziale — Współczesny ruch pedagogiczny — czytamy program Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (24 — 26.X.1935 — Kraków) oraz Drugiego Zjazdu Socjologów (1—3 listopada 1935 — Warszawa), głos Benedetta Crocego o antyhistoryzmie, recenzję z omówienia przez Wandę Borudzką w „Roczniku Literackim” 1934 r. Książek dla dzieci i młodzieży, wzmianki o nowym międzynarodowym roczniku wychowania i nauczania o pracy d-ra Eugenjusza Przaski: — Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich. T.

Chowanna — Grudzień 1935, zeszyt 10.

Zeszyt 10-ty Chowanny rozpoczyna artykuł Stanisława Skowrona p. t. Biologiczne podłoże płci. Autor, nawiązując do omawianych powszechnie w naukach psychologiczno-pedagogicznych zagadnień seksualizmu stwierdza, że rozpatrywanie ich wyłącznie od strony psychologicznej nie da wyczerpującego obrazu. Wymagają one również rozpatrzenia ze stanowiska przyrodniczego, biologicznego. Czyni to właśnie autor, przedstawiając w omawianym szkicu zasadnicze fakty z biologii płci oraz wyjaśnienie genetycznej i hormonalnej determinacji płci i cech z nią związanych.

Henryk Rowid w dłuższym artykule kończy swoje rozważania na temat: Młodzież w społeczeństwie w świetle własnej opinii (uwagi o kulturze etycznej, i towarzyskiej młodzieży szkół średnich). W zakończeniu rozdziału, dotyczącego ustosunkowania się młodzieży do dwu głównych czynników, kształtujących psychikę osobnika kulturalnego, czynników wrodzonych, biologicznych i środowiskowych, dochodzi autor do stwierdzenia, iż młodzież w wypowiedziach swoich na plan pierwszy wysuwa ujemne wpływy środowisk socjalnych. Odpowiedzi dotyczące środków i dróg podniesienia kultury młodzieży dają dość bogaty materiał. Z proponowanych środków zaradczych, jedno wiąże się z właściwościami psychofizycznej struktury młodzieży, drugie z czynnikami środowiskowymi. I tak młodzież domaga się większej swobody w koleżeńskim współżyciu i obcowaniu z płcią odmienną, i racjonalnego i w odpowiednim czasie przeprowadzonego uświadczenia. Ta ostatnia sprawa łączy się z trudnym i skomplikowanym zagadnieniem seksualnego wychowania młodzieży. Rozważając to zagadnienie nieco obszerniej, autor stwierdza również iż „w wypowiedziach młodzieży zaznacza się jakoby intuicyjnie odczuwana potrzeba sublimowania instynktu drogą zaspokajania różnych zainteresowań młodych osobników w dziedzinie sportowej, technicznej, artystycznej i t. d.”. Zaznacza się też tendencja do zrzeszania się, do współżycia w gromadzie, do tworzenia różnych form życia społecznego. Ostatnia wreszcie grupa odpowiedzi dotyczy ustosunkowania się młodzieży do starszego pokolenia. W tej sprawie większość głosów młodzieży, zwłaszcza młodzieży męskiej, wypowiada się negatywnie i sądzi, „że młodzież tylko własnym wysiłkiem bez pomocy starszego społeczeństwa zdola poprawić swe zachowanie się”. Dokładniejszej analizie stosunków między wychowawcami a młodzieżą obcuje Rowid poświęcić osobne studium. — Całość artykułu bardzo ciekawa i interesująca powinna zająć nie tylko nauczycieli ale i rodziców.

Trzecim skolei artykułem jest ciąg dalszy pracy Joachima Metallmanna p. t. Osobowość a cywilizacja (Na marginesie książki F. Znanieckiego „Ludzie dzi-

siejsi a cywilizacja przyszłości"). Numer uzupełniający notatki dotyczące współczesnego ruchu pedagogicznego.

M. W.

Oświata i Wychowanie. R. VII, zes. 6.

Treść numeru rozpoczyna artykuł Wacława Jędrzejewicza Realizacja gimnazjów zawodowych. Jest to tekst przemówienia, wygłoszonego przez Ministra na otwarciu kursów dla wizytatorów, dyrektorów i nauczycieli gimnazjów zawodowych w dniu 21.VI.1935 r. A. Totań w artykule p. t. Nauka handlu w dotychczasowej i nowej szkole handlowej zestawia tradycyjną naukę o handlu w starej szkole z kursem wybitnie praktycznym, jaki stanowi organizacja i technika handlu oraz technika reklamy w nowoustrojowym gimnazjum kupieckim. Jan Dec w dziale Z doświadczeń szkolnych omawia Próby z dziedziny wychowania społecznego na wsi, czyniąc wstęp do trzech prac: K. Stolarczuka Przy sposobieniu rolnicze w szkole powszechnej, P. S. Kształcenie przodowników w szkole powszechnej i Michała Misiudy Jak zorganizować Koło B. Wychowanków. W rozdziale „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zagranicą” B. B. omawia Kształcenie nauczycieli szk. powsz. w Stanach Zjednoczonych A. P. Dział Z materiałow liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. przynosi dane statystyczne, dotyczące szkół wyższych w r. szk. 1934/35. Obszerny dział Kronika zawiera sprawozdania z prac Ministerstwa W. R. i O. P., z pobytu w Polsce szwedzkiego ministra oświaty, ze zjazdu naukowego im. I. Krasickiego, zjazdu Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych, XV Walnego Zjazdu Harcerstwa Polskiego w Gdyni w dn. 25 i 26.V.1935 r., zjazdu Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży Akademickiej, zjazdu docentów państwowych szkół akademickich w Warszawie, z działalności komitetu ortograficznego P. A. U. Kronika Z zagranicy zawiera sprawozdanie z IV-go Kongresu międzynarodowego oświecenia publicznego (15 — 17.VII.35 — Genewa) oraz notatki o szeregach aktualnych spraw, związanych ze szkolnictwem zagranicznym. Przegląd czasopism polskich przedstawia zagadnienie realizacji programu jęz. polskiego w nowym gimnazjum. Przegląd czasopism zagranicznych obrazuje zagadnienie szkoły i społeczeństwa w czasopiśmiennictwie amerykańskim oraz reformę studiów ekonomicznych w Niemczech. W dziale Książki S. S. omawia J. Lechickiej i M. Uklejskiej „Szkółę w życiu codziennym”, D-r N. Czaplińska-Muttermilchowa Carleton'a Washburne'a „Przystosowanie szkoły do dziecka” i J. M. Mackinder'a „Pracę indywidualną”. W tymże dziale Jadwiga Zawirska referuje sprawozdanie Międzynarodowego Biura Pracy: „Les problèmes de l'orientation professionnelle, Bureau International du Travail”, Genewa, 1935.

T.

„Oświata i Wychowanie” zeszyt 8 — 9 zawiera oświadczenie Redakcji, zapowiadające rozszerzenie zakresu treści tego czasopisma, które odtąd będzie zawierało następujące działy: 1) artykuły z zakresu zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej, 2) artykuły informujące o konkretnej i aktualnej działalności i zamierzeniach władz oświatowych w Polsce, 3) artykuły odnoszące się do różnych dziedzin i zagadnień oświatowo-kulturalnych i pedagogicznych, 4) kronikę prac podjętych przez Min. W. R. i O. P., kronikę zagraniczną, materiały ustawodawcze, statystyczne, organizacyjne i t. p., 5) przegląd wygłoszeń oświatowych i pedagogicznych, 6) informacje w sprawach dotyczących się studentów oświatowych i pedagogicznych, 7) informacje w sprawach dotyczących się studentów służbowych nauczycieli. W dalszej treści tego zeszytu „Oświata i Wychowanie” znajduje się obszernie sprawozdanie z posiedzenia Państwa Państwa Rady Oświecenia Publicznego poświęconego dyskusji nad wytycznymi programów przyszłego liceum ogólnokształcącego. Tadeusz Łazowski zamieszcza Uwagi o projektach programów publicznych szkół powszechnych I i II stopnia analizując następujące cztery zagadnienia, swoiste dla tych szkół: zagadnienie doboru materiału a w szczególności „najważniejszych składników”, zagadnienie budowy programu tych klas, które posiadają kurs dwuletni lub trzyletni, zagadnienie łączenia klas, zagadnienie możliwości i granic praktycznego różnicowania nauczania w stosunku do różnych roczników w tej samej klasie dwuletniej lub trzyletniej. Artykuł ten, o charakterze teoretycznym jest uzupełniony artykułem wynikającym już z praktyki stosowania nowych programów na terenie publicznych szkół powszechnych. mianowicie Huberta Kiena Pierwszy rok realizacji statutu państwowych szkół powszechnych siedmioletnich. Autor oświe-

tła zagadnienie realizacji statutu od strony władzy szkolnej, nauczyciela i kierownika, przyczem materiał czerpie z doświadczeń Obwodu Szkolnego Poznańskiego Miejskiego. D-r I. Karpowiczowa omawia zagadnienie posługiwania się filmem na terenie szkół akademickich w art. Rola filmu w szkolnictwie wyższym. Film, zdaniem autorki w szkołach akademickich winien spełniać dwojaką rolę: a) pomocy naukowej, b) jednej z metod badań naukowych. W tych dwóch kierunkach wyszły już filmy wyższe uczelnie niemal wszystkich państw kulturalnych na świecie. Jadwiga Michałowska zamieszcza wyczerpujące sprawozdanie Z kongresów brukselskich (18 lipca — 6 sierpnia 1935 r.). Ze sprawozdania wynika, że Polska do tych trzech kongresów międzynarodowych, poświęconych zagadnieniom nauczania i wychowania, wniosła wiele nowych momentów i zamierzeń. Dział Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. zawiera wykazy uczniów według poziomu nauki w roku szkolnym 1934/35. Dział Kronika przynosi materiał sprawozdawczy z prac Ministerstwa W. R. i O. P., z pobytu w Polsce węgierskiego ministra oświaty, z VI zjazdu historyków polskich w Wilnie, ze zbiorów na fundusz szkolnictwa polskiego zagranicą, z III-ej polskiej konferencji psychotechnicznej. Kronika zagraniczna omawia kongres wychowania połączony z wystawą oświatową w Oxfordzie, szkolnictwo polskie w Niemczech, szkolnictwo w Z. S. R. R. Przegląd czasopism pedagogicznych przynosi omówienie problemów dydaktycznych w nauce łaciny, zagadnienie dwujęzyczności dzieci szkolnych, roli szkoły w ustroju demokratycznym, militarysty w szkole niemieckiej, kształcenia wojskowego w szkołach włoskich, „wychowania dla wolnego czasu”, wychowania muzycznego w Anglii i w Niemczech oraz radjofonji szkolnej w Szwajcarii i w Anglii.

T. R. W zeszytach 10-ym Oświaty i Wychowania znajdujemy w dziale artykułów dwie prace, z których pierwsza zainteresuje niewątpliwie nauczycieli szkół powszechnych. Są to krótkie uwagi Jana Deca p. t. Szkoła powszechna na pograniczu pracy własnej i pozaszkolnej. W uwagach tych autor rozpatruje od strony praktycznej zagadnienie rozwijających się na różnych terenach kół byłych wychowanków szkół powszechnych i podaje w brzmieniu oryginalnym trzy listy nauczycieli szkół powszechnych, opiekunów kół. Drugi artykuł Wiktora Czerniewskiego dotyczy Szkolnictwa artystycznego w liczbach w r. szk. 1934/35 bez państw. szkół o poziomie wyższym. Do tego ostatniego zagadnienia odnoszą się również i dane liczbowe Min. W. R. i O. P. umieszczone w następnym dziale.

Kronika w części swej z prac Ministerstwa W. R. i O. P. podaje notatki dotyczące prac programowych szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego oraz prac w zakresie budownictwa szkolnego. Dalej mamy dość obszerne sprawozdanie z ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego, który odbył się w Krakowie w październiku ubiegłego roku, oraz krótkie sprawozdania z działalności Tow. Pomocy Polonji Zagranicznej oraz Komitetu Wychowania Narodowego Młodzieży Polskiej Zagranicą. W szeregu kronikarskich wiadomości z zagranicy, zwracamy uwagę na wiadomość o reorganizowaniu Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu oraz liczne dane, dotyczące szkolnictwa niemieckiego i sowieckiego. — W Z. S. R. R. wydano na początku b. roku szkolnego szereg rozporządzeń, omawiających strukturę organizacyjną szkół, tok pracy szkolnej, zagadnienie dyscypliny szkolnej, metody ocen postępowania uczniów i t. d. Również plan rozbudowy sieci bibliotecznej wskazuje na fakt zwrócenia specjalnej uwagi na tak doniosły zawsze problem oświatowy.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAŹŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



675

RUCH PEDAGOGICZNY

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POSWIĘCONY TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Spis treści rocznika XXV (1935/6)

ARTYKUŁY.

	Str
Czarnecki J. — Uczniowie drugorocznici	41, 81
Hessen S. — Szkoła w Rosji a rewolucja	1, 33
Ichheiser G. — Wychowanie a problem powodzenia	145
Jakobson W. — Kara jako środek wychowawczy w oświeceniu teorii psychoanalitycznej	225, 300
Karwowski A. — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej	159, 202
Kawyn St. — Ideały wychowawcze Bertranda Russell'a	185
Langholz L. — Uwagi o nauczaniu pedagogiki	14
Radlińska H. — Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne	73
Ujma Br. — O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku	241, 263

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Adler A. — Homoseksualizm (H. W.)	139
— Znajomość człowieka (H. W.)	173
Almack J. — Wychowanie obywatelskie (H. H.)	27
Bohucki J. — Okres przygotowawczy w klasie I szk. powsz. (R.)	94
Bulletin du Bureau International d'Education (M. W.)	220
Dawid J. — Ostatnie myśli i wyznania (W. Stępniewski)	64
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida (L. Langholz)	138
Dryjski A. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu (T. R.)	218
Encyklopedia Wychowania (T. R.)	98, 140, 180
Frankl L. — Lohn und Strafe (W. Ptaszyńska)	176
Freud A. — Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (L. Langholz)	174
Freud Z. — Wstęp do psychoanalizy (M. Odrzywolski)	216

	Str.
Friedländer M. — Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej (J.)	66
Gortlieb W. — Socjologiczne podstawy wychowania (Dr. J.)	325
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja (M. O.)	66
Hirschfeld M. — Psychologia seksualna (H. W.)	257
Höfding H. — Filozofja religji (Z. N.)	178
Króliński K. — Podręczny leksykon pedagogiczny (T. R.)	219
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem (M. W.)	26
Le Self — Gouvernement à l'école (M. W.)	137
Le travail par équipes à l'école (M. W.)	27
Löbner W. — Wirtschaft und Erziehung (L. Langholz)	323
Markinówna R. — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie (H. Weintalówna)	25
Meng H. — Strafen und Erziehen (L. Langholz)	322
Michael A. — Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwach-sinnige und normale Kinder (H. W.)	139
Piasecki E. — Zarys teorji wychowania fizycznego (Z. Wyrobek)	175
Pietrusiewicz St. — Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych (M. W.)	27
Platon — Menon (M. Wallis)	328
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego (T. R.)	67
Razwiłowska S. — Dzieci nieposłuszne w środowisku domowem (J.)	27
Scheuch L. — Zur Praxis der neuen Schule (R. Narloch)	23
Sosnowska L. — Z mojej praktyki w klasie pierwszej (K.)	94
Stekel W. — Wychowanie rodziców (H. W.)	174
Suchodolski B. — Kultura współczesna wychowania młodzieży (H. H.)	21
Toulemonde I. — Essai sur la psychologie de l'autorité personnelle (D-r J.)	326
— Le sentiment de soumission (D-r J.)	327
Wychowanie i nauczanie (M. Friedländer)	68
Zweig St. — Tolstoj (M. Śl.)	256

Ponadto poszczególne numery „Ruchu Pedagogicznego” zawierały recenzje z czasopism, sprawozdania ze zjazdów, oraz dział Samokształcenia Nauczycieli.

Rozstrzygnięcie konkursu

ogłoszonego przez Redakcję Ruchu Pedagogicznego w Nr. 6,
lutowym 1935 r.

Rozpisany konkurs na trzy tematy, ściśle wiążące się z praktyką nauczycielską („Zajęcia pozaszkolne młodzieży danej szkoły”, „Pierwsze kroki ucznia w danej szkole” i „Dodatknie cechy, jakie dane środowisko wnosi do pracy pedagogicznej szkoły”) — nie przyniosły spodziewanego pokłosia. W wyznaczonym terminie Redakcja otrzymała tylko trzy prace; parę osób prosiło o przedłużenie terminu, co opóźniło rozstrzygnięcie konkursu. W rezultacie jednak prac tych nie dostarczono. Do Sądu konkursowego oprócz redaktorów — pp. H. Heftmanowej i M. Odrzywolskiego zostali zaproszeni pp. Przew. Wydz. Ped. L. Pawłowski, D-r A. Jakiel i D-r St. Rudniański. Z prac nadesłanych dwu przyznano nagrodę II kategorii, t. j. drukowanie w Ruchu Pedagogicznym. Nagrodzone prace p. M. Witkowskiego (Ursynów) „Zajęcia pozaszkolne młodzieży niesławskiej” i p. T. Kleca (Księżomierz) „Zajęcia praktyczne młodzieży szkół powszechnych” ukażą się na łamach Ruchu Pedag. w przyszłym roku szkolnym.

REDAKCJA

„Ruch Pedagogiczny”

poświęcony jest teoretycznym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania w ujęciu współczesnym. Spełnia więc rolę informatora o najnowszych dociekaniach i koncepcjach pedagogicznych dla tych nauczycieli, którzy, oddaleni od środowisk zaopatrzonych w zasilane stale nowościami naukowymi biblioteki, mają mimo to zainteresowania bardziej ogólne niż te, które im bezpośrednio nasuwa codzienna praca w szkole i pragną — z jednej strony — poznawać przesłanki i wnioski, zawarte w rozważaniach innych pedagogów, z drugiej zaś — dzielić się z kolei szczególnie wartościowymi wynikami własnych doświadczeń i przemyśleń z ludźmi stojącymi u tego samego warsztatu pracy. Dział „Samokształcenie Nauczycieli” umieszcza rady i wskazówki specjalistów-naukowców, udzielane tym czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”, którzy, organizując samokształcenie indywidualne czy zespołowe, zgłosili pytania, dotyczące np. planu i metody pracy, bibliografii danego przedmiotu, oceny pewnego dzieła, myśli istotnych, zawartych w jakiejś trudno dostępnej albo w nieznanym języku pisanej książce i t. p.

Rocznik 1934/35 „Ruchu Pedagogicznego” zawiera: dwa duże artykuły jednego z najwybitniejszych współczesnych teoretyków pedagogiki, S. Hessena „O pojęciu i celu wychowania moralnego” oraz „Zagadnienie autonomii kształcenia”; niezmiernie ciekawą dyskusję na temat, — poruszony przez znanego specjalistę w dziedzinie psychopatologii dziecka, d-r K. Dąbrowskiego — „metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa”; obszerną, opartą na obserwacji i doświadczeniu pracę R. Narlocha o „Samorządnych zespołach dziecięcych w wieku szkolnym”; artykuł d-r G. Ichheisera p. t. „Idealistyczna czy realistyczna pedagogika w wieku szkolnym”, poruszający jedno z najbardziej dziś palących zagadnień wychowawczych i w. in.

Ponadto każdy numer zawiera bardzo bogaty dział recenzji z nowości pedagogicznych.

Rocznik 1934/35 „Ruchu Pedagogicznego” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.— za rocznik oprawny w płótno angielskie.
