

PSYCHOLOGJA DZIECKA WIEJSKIEGO  
A PRACA SZKOLNA

1154

*J. Laurson*



BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA SZKOŁY  
POWSZECHNEJ

pod redakcją

BENEDYKTA KUBSKIEGO

1. *Dr. J. Balicki.* Oblicze nowych programów.
2. *J. Michałowska.* Zagadnienia wychowawcze w nowych programach.
3. *St. Drzewiecki.* Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach.
4. *St. Machowski.* Wychowanie gospodarcze w nowych programach.
5. *B. Kubski.* Twórczość nauczyciela a nowe programy.
6. *M. Kotarbiński.* Organizacja pracy w kl. I. na podstawie nowego programu.
7. *St. Dobraniecki.* Organizacja pracy w kl. II. na podstawie nowego programu.
- 8-9. *J. Dańciewiczowa.* Jak realizować nowy program języka polskiego (2 tomiki).
- 10-11. *Dr. Wł. Hossowska.* Jak realizować nowy program historii (2 tomiki).
- 12-13. *E. Dudkówna i J. Strzelecka.* Jak realizować nowy program matematyki (2 tomiki).
14. *J. Czystowski.* Jak realizować nowy program przyrody marnej.
- 15-16. *T. Maysner.* Jak realizować nowy program śpiewu (2 tomiki).
17. *Dr. J. Kuchta.* Psychologia dziecka wiejskiego.
18. *St. Wiącek i J. Cieplewski.* Czytanie w szkole powszechnej. (Przykłady z praktyki).

119

JAK REALIZOWAĆ  
NOWE PROGRAMY SZKOLNE 17

---

Dr. JAN KUCHTA

412

PSYCHOLOGJA  
DZIECKA WIEJSKIEGO  
A PRACA SZKOLNA

(ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM „ZAJĘĆ CICHYCH“)



NAKLAD  
GEBETHNERA I WOLFFA  
WARSZAWA





412

## 1. WSTĘP.

### PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY NOWYCH PROGRAMÓW.

Reformator szkolnictwa, przetwarzając życie szkolne, dwa musi mieć „przed oczyma duszy” czynniki:

- 1) ideał, ku któremu prowadzić chce młodzież,
- 2) osobowość wychowanka,

innymi słowy:

- 1) *to*, ku czemu chce wychowywać i kształcić i
- 2) *tego*, kogo chce wychować i kształcić.

Stosunek wzajemny tych dwóch elementów oraz ujęcie drugiego z nich były niezmiernie różnorakie w różnych okresach dziejowych.

W epokach minionych dbano przeważnie o „ideał” i „cel” pracy. Uwzględnienie i uznanie psychiki wychowanka, jako punktu wyjściowego pracy szkolnej, jest bezsprzecznie dopiero zdobyczą czasów nowszych.

Twórcy polskiej reformy szkolnej i nowych programów, idąc słusznie za wielkimi hasłami naszego stulecia — „stulecia dziecka” — psychikę współczesnej młodzieży polskiej zanalizowali i poznali. Co więcej, do niej dostosowali nowe programy nauczania dla szkół powszechnych i średnich. Pragnieniem ich było, by materiał nauczania odpowia-



dał strukturze psychicznej młodzieży polskiej w poszczególnych fazach jej rozwoju, by był zgodny z jej zainteresowaniami.

Rozumieli bowiem jasno i wyraźnie jedno: że w przeciwnych wypadkach między materiałem nauczania a duszą młodzieży tworzy się przepaść, która pogłębia się z dnia na dzień..., że młodzież szkolna, nie znalazłszy w materiale nauczania tego, co ją naprawdę w danym okresie życia interesuje, rozdwa się duchowo. Jedną część swych energii psychicznych — mniejszą poświęca wtedy na pracę szkolną; drugą — bez porównania większą — na to, co bardziej ją w danej chwili duchowo zajmuje. Zresztą nietylko jakość materiału nauczania musi być dostosowana do psychiki dziecka. Dostosować do niej należy także ilość materiału nauczania i metody pracy. Rozwój duchowy dziatwy nie przebiega równomiernie. Przebiega raz szybciej, raz powolniej. Są w nim okresy bujnego rozkwitu, ale są i okresy zastoju. W pierwszych nie należy dawać za mało materiału nauczania, w drugich koniecznie unikać należy przeciążenia dziatwy. Wszystkie te momenty uwzględniają nowe polskie programy nauczania.

Wydział Programowy Ministerstwa W.R. i O.P. przeprowadziwszy dokładne badania nad poznaniem psychiki dziatwy polskiej, — pierwszy w Europie dostosował programy szkolne do dziecięcych właściwości psychicznych. — pierwszy oparł je na psychologicznych podstawach. I w tym właściwie tkwi waga reformy programowej — reformy istotnej, sięgającej głęboko w życie polskiej szkoły i młodzieży, a nie mechanicznej „dodającej lub odejmującej jedynie pewne „nowe” czy „przestarzałe” partie materiału naukowego.

Dokonano w ten sposób rzeczy wielkiej i ważnej. Struktura psychiczna dziecka różni się bowiem bardzo od struktury dorosłych, a ponadto podlega rozwojowi, ujawniającemu się w poszczególnych fazach rozwojowych, jak to w dalszym ciągu będzie naszkicowane.

Jakżeż „nawnie” tworzone programy dawniej, — opracowując je tak, jakby przeznaczone były dla ludzi „dorosłych”. Nic dziwnego, że nie spełniały one swego zadania należycie.

Cóż więc brano pod uwagę, tworząc obecnie nowe programy nauczania dla dziatwy polskiej, a chcąc je oprzeć na podstawach psychologicznych?

Odpowiem krótko.

W okresie średniego dziecięctwa t. j. do jakichś mniej więcej siedmiu lat życia, w okresie, w którym dziecko przychodzi po raz pierwszy do szkoły, posiada ono następujące swoiste cechy duchowe:

Jego stosunek do świata zjawisk jest iluzyjny, zabawowy, subiektywny. Bajka nie jest dla dziecka podówczas jeszcze bajką tylko. „Martwe przedmioty” dziecko ożywia. Wszystko dlań stać się może zabawką każdej chwili. Zabawowo-iluzyjne ustosunkowanie się dziecka do świata ma swe źródło w dziecięcych popędach i uczuciach, które „z tem, co jest naprawdę” pogodzić się nie chcą i nie mogą, które, chcą „czegoś innego”, „lepszego”. Jest więc ono niejako samoobroną dziecięcej psychiki i naiwną ale skuteczną bronią — przed nieubłaganą surowością rzeczywistości. Ta ostatnia w tym czasie coraz konkretniej zaczyna się zarysowywać w świadomości dziecka.

Okres średniego dziecięctwa to jednak jeszcze w dużej mierze okres przewagi fantazji nad rzeczywistością, subiektywności nad obiektywnością, zabawowego ustosunkowania się rzeczywistości nad jej ujmo-



waniem „na serjo”, to okres magicznego i bajecznego stosunku do świata.

Programy nowe dla klasy pierwszej szkół powszechnych uwzględniają w całej pełni te momenty, pozwalając dziecku, jeszcze rok jeden, cały prawie, przebywać nadal w „szkole także”, w „krajnie cudownych i tęczyowych baśni”, uwzględniając w metodach nauczania w wysokim stopniu pierwiastki zabawowe, licząc się z tem, że myślenie dziecka cechuje animizm, artyfycjalizm, naiwny realizm, nie depreczując magicznego światopoglądu dziecka, lecz tylko powoli umiejętnie, starając się go rozwijać i przekształcać.

Ale przejdźmy do okresu późnego dziecięctwa.

Poważne zmiany w życiu duchowem dziecka zachodzą około mniej więcej siedmiu lat życia, kiedy w ten okres właśnie wstępuje. Dotychczas istniały obok dziecka dwa światy, i dziecko przechodziło stale z jednego z nich do drugiego z zupełną swobodą, częściej przebywając w świecie zabawy, a rzeczywistość traktując swoiście. Obecnie następuje zwrot ku realizmowi, przejście od „świata iluzji” ku „światu rzeczywistemu”, który dziecko zaczyna badać i który pragnie teraz gorąco tak samo poznać, jak dawniej pragnęło słuchać bajek, baśni i powiastek. Dotychczasowe zabawy zaczynają dziecko natomiast coraz mniej interesować. Dziecko chce coraz więcej wiedzieć, poznawać, a nie naiwnie „bawić się”. Umysł dziecka skierowuje się na fakty, zainteresowania zwracają się ku przyrodzie martwej i żywej. Miejsce fantastycznego igrania zajmuje majstrowanie, konstruowanie, poszukiwanie. Zabawki dziecięce idą do kąta, a kieszenie, szafy, szuflady dziecięce zapełniają się „zbiorami, kolekcjami kamieni, motyli, monet, znaczków, roślin”.

Dziecko przemienia się w małego badacza, w początkującego przyrodnika, „zaczyna dociekać”: co się dzieje w przyrodzie, zaczyna, porzuciwszy „okres bajeczny”, wchodzić w okres „naiwno-przyrodniczy”, „naiwno-materjalistyczny”, zaczyna rozwijać się coraz bardziej w kierunku właściwości, cechujących lata 9—10, zwane wiekiem Robinzona lub „wiekiem indjańskim”.

Ideałem dziecka staje się coraz bardziej bowiem Robinzon t. j. symbol człowieka, który samodzielnie ujarzmił przyrodę, poznaje ją, podporządkowuje sobie. Najwyraźniej zresztą może fakt ten zaznacza się w lekturze dziecka; tu jego zainteresowania zwracają się wyraźnie bardzo „od bajek i legend” — ku „opowieściom o niezwykłych zdarzeniach, które jednak w rzeczywistości mogły mieć miejsce. Stąd to ukochanie *Przypód Robinzona* przez dlatwę w tym wieku.

W fazie późnego dziecięctwa możnaby wyróżnić dwa podokresy: pierwszy do roku mniej więcej dziesiątego, drugi do roku mniej więcej dwunastego. W obu cechą zasadniczą psychiki dziecka jest wymieniony wyżej realizm, oznaka zewnętrzna powoli lecz stale wzmagającego się dojrzewania umysłowego i duchowego dziecka wogóle; krystalizowania się w niem w coraz większej mierze form ujmowania rzeczywistości, właściwych człowiekowi dojrzałemu.

Dziecko w okresie późnego dziecięctwa osiąga w konsekwencji wysoki stopień przystosowania się do właściwych sobie warunków życia. Jest spokojne, zrównoważone, łatwe do prowadzenia. Jest wykończonym typem biologicznym „dziecka doskonałego”.

Nowe programy szkolne wykorzystały w całej pełni badania psychologiczne nad dzieckiem w tej fazie rozwojowej. Gdy chodzi o ilość materiału nau-



kowego w programach w tym okresie, jest ona obfita. Gdy chodzi o jakość materiału nauczania, warunkuje go właśnie scharakteryzowany powyżej realizm dziecka i dążenie do poznania świata zewnętrznego, otaczających zjawisk — tudzież dziecięca robinzonada. Punktem wyjścia dla nauczania staje się najbliższe środowisko dziecka i okolica, w której żyje: z jej polami, lasami, jeziorami, kwiatami, zwierzętami i zabytkami. Ze względu na zasadnicze nastawienie psychiki dziecka w tym okresie na świat zewnętrzny, wysunięto w materiale nauczania na plan pierwszy zjawiska z dziedziny przyrody martwej i żywej i świat faktów.

Z tej dziedziny dziatwa w latach 9 — 12 najwięcej „wie”; chętnie przedsięwzięcie bowiem w tym okresie wycieczki w przyrodę, w dobranej grupie rówieśników, bez towarzystwa osób starszych, obserwuje i podpatruje życie zwierząt, zapoznaje się z różnymi odmianami owadów, gadów, ptaków, poznaje życie w lesie, na polach i łąkach. To też materiał nauczania, jaki dziatwie polskiej wyznaczyły (zgodnie z jej zainteresowaniami) nowe programy, a jaki jej poda szkoła, napewno przypadnie dziatwie do serca, zajmie ją, oczaruje i pociągnie, spotęguje chęć do tej tak „nudnej” dawniej nauki szkolnej.

Tak samo doniosłe, a oparte na wynikach najnowszych psychologicznych badań innowacje spotykamy w programie nauczania dla dziatwy w okresie przedpokwitania t.j. w latach od mniej więcej dwunastego do mniej więcej czternastego (okresie, w którym wcześniej wchodzi dziewczęta, a trochę później chłopcy). Wyróżnić w nim można dwa wyraźne podokresy: 1) fazę przyrostu sił, 2) fazę negatywną.

W fazie przyrostu sił, zwanej także, zapo-

wiadającą”, cechuje dziecko nazewnątrz wzrost poczucia pewności siebie i siły duchowej. Jest to prosta konsekwencja tej pełni rozwoju i harmonji, którą dziecko osiągnęło w okresie późnego dziecięctwa zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym i wynikiem osiągniętej zdolności przystosowania się do warunków życia. Ale wkrótce rozpoczynają się przemiany. Obserwując dzieci z zewnątrz, zauważymy w tym okresie łatwo, że przybierają na wzroście i wadze. Dzieci gwałtownie szybko rosną, „strzelają w górę”, tyją. Dalej zaczynają im przypadać do gustu: dzikie zabawy, ugania, mocowanie się, awantury. Nawet dziewczęta, zwykle naogół spokojniejsze, w tym okresie tracą zamiłowanie do bajek, lalek, a uganiają i staczają bójki, podobnie jak chłopcy.

To nastawienie dzieci i ferment znajdują swój odpowiednik w swoistej dla tego okresu lekturze podróźniczej i awanturniczej, w której się młodzież zaczytuje. Okres ten popularnie zowią *cielęciami latami*. Pęd ku poznaniu świata jest podówczas silny. Zainteresowania skierowane są w dalszym ciągu nazewnątrz.

W fazie negatywnej dokonują się w organizmie dziecka pewne przeobrażenia; mają miejsce pewne procesy fizjologiczne, których dziecko wytłumaczyć sobie nie umie. Jest niespokojne, nieswoje, przygnębione, rozdrażnione, słabe, niezadowolone ze siebie i drugich. Wszystko je drażni, ogarnia je chwilami apatja. Następuje z kolei osłabienie zainteresowań, trudność skupienia myślowego, zastój pamięci, zmęczenie umysłowe, czasem neurastenja. Towarzyszy temu poczucie własnej niepełnowartościowości. W rozwoju duchowym dziecka następuje zastój.

Gdy programy nauczania nie uwzględniają tego



faktu bardzo ważnego, dziecko nie jest w stanie odpowiedzieć wymaganiom szkoły, jego postępy w nauce obniżają się bez jego winy.

Iluż to młodych ludzi w 13, 14 roku życia wykołowało się i powtarzało klasę, traciło rok, dwa życia lub wogóle schodziło na manowce dlatego, że dawne programy nauczania tego faktu nie uwzględniały. Niejedno dziecko, które do tej pory uczyło się wcale dobrze w kl. III, IV gimnazjalnej z tego powodu „repetowało”, „cierpiało”... cierpiało tem bardziej, że jest to okres krnąbrności i przekory w życiu dziecka i że starsi, zrażeni jego przekornem i nieposłusznym ustosunkowaniem się do nich, nie w „zastoju rozwoju duchowego”, ale w „lenistwie rzekomem” i innych „wadach” dziecka szukają przyczyn jego „niepowodzeń szkolnych”.

Nowe polskie programy nauczania dla tego okresu nie tylko dostosowały jakość materiału nauczania do psychiki dziecka w tej fazie, ale, co najważniejsze, zmniejszyły ilość materiału nauczania dla dzieci w fazie negatywnej (mniej więcej lat 13) bardzo poważnie, ratując w ten sposób niejedno dziecko, niejedną przyszłą egzystencję, zapobiegając niejednej tragedji dziecięcej.

Ulepszyły wkońcu metody nauczania, wprowadzając zamiast dotychczasowych metod werbalnych, abstrakcyjnych — metody nowe — a więc metody pracy warsztatowej, — pracę grupową, wykorzystując literaturę popularno-naukową i t. p., otaczając opieką czytelnictwo dzieci wogóle\*), co najważniej-

\*) Dr. Jan Kuchta. Książka zakazana, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Biblioteka Wychowawcza Arcta. Warszawa 1933, rozdział ostatni.

sze zaś wykorzystując „pracę ochotniczą” dzieci w tym ciężkim dość dla nich okresie życia i podkreślając, gdzie tylko można, wartość i znaczenie życiowego zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej.

Przechodzimy do analizy psychologicznych podstaw nowych polskich programów w okresie najcięższym dla młodzieży, okresie „burzy” i „kryzysów duchowych”, w t. zw. okresie pokwitania, trwającym od roku mniej więcej czternastego do roku mniej więcej siedemnastego u dziewcząt, a lat osiemnastu u chłopców. U dziewcząt oczywiście okres ten i wcześniej się rozpoczyna. Pokwitanie wprowadza w ustrój psychiczny człowieka szereg elementów nowych, w pewien swoisty sposób go przekształcając. Istnieje powszechne mniemanie, że zmiana, z którą tu mamy do czynienia, jest daleko idąca, zasadnicza. Pokwitając rodzi się człowiek po raz drugi, jak się wyraził Rousseau.

Cztery momenty przede wszystkim przy charakterystyce życia duchowego młodzieży w tej fazie trzeba wziąć pod uwagę:

- a) płciowe dojrzewanie,
- b) zwrot ku wnętrzu i własnej jaźni,
- c) kształtowanie planu życiowego i pierwsze pytania „o cel i sens życia”, wyłaniające się przed oczyma duszy pokwitającego,
- d) wrastanie i wzywianie się młodej jednostki w tym okresie po raz pierwszy w różne dziedziny kultury i życia.

W poprzednich okresach dziecko poznało swe ciało, najbliższe i dalsze otoczenie, świat zewnętrzny. W okresie pokwitania, poznaje coś nowego zupełnie. Odkrywa własny świat wewnętrzny, poznaje świat ducha, świat kultury, jako jej wytwór. W związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego



zmienia się też stosunek pokwitającego do świata zewnętrznego, z obiektywno-przyrodniczego w subiektywno-psychologiczny. „Egotyzm” zaczyna dominować coraz bardziej.

Zainteresowania młodzieży w okresie pokwitania zmieniają się zasadniczo. Interesują ją teraz przeżycia wewnętrzne, psychiczne: życie wewnętrzne człowieka, jego walki i zmagania, upadki i wzloty,— a więc problemy psychologiczne; interesują ją problemy religijne, zagadnienie nieśmiertelności duszy i życia wiecznego; interesują problemy etyczne, zagadnienia ekonomiczno-gospodarcze, społeczne, polityczne. Odrębną dziedzinę jej zainteresowań stanowią problemy filozoficzne, problemy celu i sensu życia wogóle, granic ludzkiego poznania. Budzą się nadto zainteresowania dla świata sztuki, świata i życia towarzyskiego, w końcu zainteresowania specjalne, indywidualne: teoretyczne i praktyczne.

Obok tego ciekawy jest przedewszystkiem jej nowy sposób ustosunkowania się do świata, ludzi i zagadnień, nie naiwny, bierny i bezkrytyczny jak dotychczas, lecz właśnie aktywny, samodzielny, krytyczny, a nawet hiperkrytyczny, nadto upór i negatywne stanowisko w odniesieniu do wszystkiego, co się w formie gotowej zastaje, a przedewszystkiem w odniesieniu do wartości i prawd przez świat dorosłych reprezentowanych, co doprowadza w konsekwencji do „krytycznego przeglądu” własnej duszy i tkwiących w niej treści, burzy duchowej, walk wewnętrznych. W dużym procencie wypadków świadomość poczucia tych zmian w młodzieży przypada dopiero na 16-ty mniej więcej rok życia.

W zrozumieniu tych głębokich przemian w duszy dziecka, zachodzących w okresie pokwitania, zwrócono

na programy dla młodzieży tego wieku najbardziej troskliwą uwagę. Dla młodzieży na początku tego okresu ilość materiału zmniejszono wydatnie. (Rok 14 — 15). Dla dalszych lat zmieniono metody pracy szkolnej, dając uczniowi zgodnie ze zmianą jego stosunku do wszystkiego większe możliwości samodzielnej pracy, pracy ręcznej, pracy na świeżem powietrzu, wycieczek zarówno harcerskich, których domaga się organizm wychowanka, jak też i naukowych. Pod względem jakości—materiał dobierano w ten sposób, że uwzględniono w nim wyżej scharakteryzowane, typowe dla fazy rozwojowej zainteresowania, a nadto dano możliwość młodzieży rozwijania swych indywidualnych specjalnych zainteresowań, tudzież pracy grupowej w większym niż dotychczas stopniu.

Koroną reformy programów i największą omal zdobyczą psychologiczną jest to, co zrobiono dla młodzieży męskiej i żeńskiej w latach od 18-go względnie 18 tu począwszy w górę— t. j. w okresie młodzieńcym. W zrozumieniu i uznaniu tego faktu, iż jest to okres w życiu młodzieży szkolnej najbardziej ważny i ważki dla jej duchowego skryształizowania się, ukształtowania własnej ideologii, własnego poglądu na świat, słowem, że jest to okres jej rozpoczynającego się harmonizowania i dążeń do osiągnięcia dojrzałości duchowej— stworzono „liceum”, mające zastąpić dawną siódmą i ósmą klasę gimnazjalną.

W niem dano młodzieży możliwość, w specjalnie dogodnych warunkach, pracować nad własnym wewnętrznym udoskonaleniem, nad samodzielnym zdobyciem i wypracowaniem własnego poglądu na świat — harmonijnego, wolnego od sprzeczności światopoglądu, w którym i momenty religijno-



moralne i obywatelsko-państwowe i ogólnoludzkie znalazłyby należne sobie miejsce.

Ale o tem już obecnie mówić nie będę, przekracza to bowiem ramy tego szkicu, poświęconego wyłącznie omówieniu psychologicznych podstaw programów szkół powszechnych i przyszłego czteroletniego gimnazjum.

Omawiam zresztą te rzeczy obszerniej w trzech odrębnych pracach, poświęconych zagadnieniu psychologicznych podstaw nowych programów t. j. w pracy: Dr. J. Kuchta: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna”, (II rozszerzone wydanie; Warszawa 1933), gdzie kreślę obraz rozwoju psychicznego *dziecka ze środowiska miejskiego kulturalnego*, — w pracy p. t. „Dziecko włoścza” (Arct, Warszawa 1933), w której kreślę obraz rozwoju psychicznego *dziecka miejskiego ze środowiska proletarjackiego*, — oraz w pracy niniejszej o „Psychologii dziecka wiejskiego”, poświęconej rozwojowi *dziecka na tle środowiska wiejskiego*.

## 2. PSYCHIKA DZIECKA WIEJSKIEGO.

### I. WSTĘP.

Zasadnicze prawa rozwoju psychicznego człowieka, względnie ustalone przez psychologję rozwojową—obowiązują i w odniesieniu do *dziecka wiejskiego*, pozwalając przewidzieć, jaki będzie rozwój każdego normalnego dziecka wsi, kiedy przeciętnie znajdzie się w danej fazie rozwojowej i jaka będzie kolejność poszczególnych faz, przez które przejdzie.

Bieg jego zależy od trzech czynników przede wszystkim: a) zadatków wrodzonych, b) otoczenia, c) historii indywidualnej osobnika.

Zadatki wrodzone. O wpływie wrodzonych, odziedziczonych zadatków cielesnych i duchowych na

rozwój dziecka nikt nie wątpi; jakkolwiek nie udało się dotychczas w odniesieniu do każdej z cech ustalić, które z nich się dziedziczy. Dziedziczy się zaś prawdopodobnie nie tylko pewne cechy normalne i nienormalne — (te ostatnie zmuszają organizm do odmiennego nieco ustosunkowania się do otaczającego świata) ale i typ konstytucjonalny psycho-fizyczny. \*)

Otoczenie. (Środowisko). Niemniej silnie oddziałują na rozwój dziecka także wpływy otoczenia, zaznaczając się już bardzo wczesnie, powodując odchylenia od przeciętnej i mniejsze lub większe różnice pod względem ogólnego rozwoju duchowego. O omówienie tych właśnie różnic chodzi przede wszystkim, gdy chce się jasno uprzytomnić sobie odrębności życia psychicznego *dziatwy wiejskiej*. Odrębności te dają się zaobserwować na pierwszy rzut oka i istnieją niezaprzeczenie. Bogactwo ich odcieni w stosunku do różnych typów *dzieci wiejskich* jest przytem bardzo wielkie.

Ale zarówno o dokładną analizę całokształtu wpływów otoczenia, jak też o uwzględnienie tego bogactwa odcieni, przy dzisiejszym stanie badań naukowych pokusić się trudno.

Dlatego też ograniczyć się należy z konieczności do różnic najbardziej podstawowych, płynących z faktu, że *dziecko wsi* żyje w swoim środowisku i zanalizować wpływy *wiejskiego środowiska* na bieg jego rozwoju psychicznego. Ze względów praktycznych pójść się i tu musi oczywiście na pewne może za wielkie i przedwczesne uproszczenia i uogólnienia siłą rzeczy.

\*) Dr. G. PFAHLER „Vererbung als Schicksal“. Eine Charakterkunde. Leipzig. 1932.





Historja indywidualna. Zapoznanie się z historją jednostki \*), czyli z jej kolejnym postępowaniem wobec różnych możliwości życiowych i z działaniem tych wszystkich decyzji i wyborów na dalsze losy i kształtowanie się osobowości w tego rodzaju rozważaniach ogólnych, jakkolwiek ma doniosły bardzo wpływ na bieg życia psychicznego jednostek — odpada, jako przekraczające ramy dociekań.

## II. ŚRODOWISKO WIEJSKIE.

Środowisko wiejskie posiada wyraźne swoje cechy zarówno jako środowisko religijne, duchowo-kulturalne, gospodarcze i rodzinne, jak też jako środowisko przyrodnicze.

Środowisko religijne dziecka wiejskiego odbiega może najbardziej od analogicznego środowiska dzieci, nie wychowywanych w chacie wieśniaczej. Cechuje je właściwy jedynie wieśniakowi stosunek do religji.

Ścisły związek codziennych prac i zajęć wieśniaka z życiem przyrody, wielka zależność tych prac od stanu pogody, na który nie można mieć najmniejszego wpływu, a od którego w głównej mierze zależą wyniki i powodzenie całorocznych trudów i prac — skierowują jego wzrok w dziedzinie metafizycznej. Bóg — nie kto inny, wedle wierzeń wieśniaka, daje deszcz i pogodę, kieruje błyskawicą i grzmotami, zsyła choroby i plagi, zarazy na ludzi i zwierzęta, karze i nagradza zależnie od tego, jak się ktoś do Niego ustosunkuje. Wieśniak

\*) St. Szuman. „O historycznym rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka“. Polskie Archiwum Psychologii. Tom III. Rok 1930. Warszawa, str. 12.

wierzy, że wszystko od Boga zależy, że człowiek wpływu na to mieć nie może najmniejszego. Jest więc fatalistą. Gdy chodzi o jego religijność, wierzy ślepo, silnie, po swemu.

„Magiczne“ momenty odgrywają w tej religijności wielką rolę; skłonność do magicznego ujmowania pewnych dziedzin zjawisk jest zresztą cechą myślenia wieśniaka wogóle.

Młodsze pokolenie może trochę inaczej już patrzy na te sprawy pod wpływem różnych czynników, nie mniej jednak pozostaje pod wpływem nastawienia starszego pokolenia w dość wielkim stopniu. Takie właśnie „środowisko“ religijne ma decydujący wpływ na religijne nastawienie dziecka wiejskiego, analogiczne, jak matki, ojca i najbliższych.

Środowisko duchowo-kulturalne, w którym się chowa dziecko wiejskie przedstawia się niekorzystnie. Niższość umysłowa środowiska wiejskiego pociąga za sobą w konsekwencji ubóstwo bodźców, pobudzających rozwój myślenia dźwiatwy, wyobraźni, uczuć wyższych. Ciężko pracujący fizycznie wieśniak, czy wieśniaczka, zaabsorbowani codziennymi troskami i sprawami życia zdradzają bardzo słabe tendencje do wyżywiania się w dziedzinie duchowej. Czytają mało, nie odczuwając głębiej potrzeby czasopism, czy książki. Nie mają na to pieniędzy, ani czasu. Gdy nawet czytają, to rzeczy bardzo mało wartościowe: senniki, kalendarze, stare książki gospodarcze, weterynaryjne, modlitewniki, żywoty świętych, jakieś zabłąkane romanse, podania, rzeczy humorystyczne. Tematem rozmów wieśniaka są przeważnie jego drobne kłopoty; o sprawach ogólniejszych, o zagadnieniach abstrakcyjnych nie mówi wogóle lub rzadko — nie interesują go. Niejedno dziecko



wiejskie niczego odpowiedniego właściwie więc w domu nie słyszy, niczego nie czyta, albo czyta książki nie nadające się dla niego zupełnie. Gdy się doda do tego małą rozmaitość wrażeń zewnętrznych, brak zabawek, obrazków i wogóle omal wszystkiego, co mówiłoby o szerokim świecie, — beczynne spędzanie czasu w zimie pod piecem (z powodu braku butów), ciągle w tej samej izbie źle oświetlonej, lub zupełnie bez światła, — a latem, całych dni przy pasaniu bydła, to jasnym się stanie, że wszystko to wpływa na opóźnienie rozwoju intelektualnego dziecka wsi, a raczej zgaszenie jego zainteresowań teoretycznych.

Zupełny brak zrozumienia potrzeb dziecka, jego odrębności psychicznej a przedewszystkiem znaczenia zabawy w jego życiu i jej naczelnej roli w rozwoju duchowym dziecka, też nie przyczynia się do przyspieszenia tego rozwoju bynajmniej i niekorzystnie oddziałuje na duchową aktywność dziecka wiejskiego w późniejszej pracy szkolnej. Rodzajów „zabaw“ zna dziecko wiejskie mało. W lecie jeszcze na pastwisku zdradza pewną, choć niewielką pomysłowość w ich dziedzinie. W zimie, w domu, oddaje się chyba grom i to nie „intelektualnym“, o wyniku których decyduje wysiłek myślowy („geistige Kampfspiele“), ale grom „szczęścia“, w których o wygranej decyduje przypadek („Glücksspiele“). Poprostu powiedziawszy, oddaje się grze w karty w sześćdziesiąt sześć lub tem podobnej — resztę czasu trawiąc zupełnie beczynnie i bezużytecznie przy piecu, co jest źródłem jego inercji duchowej w pewnych dziedzinach, jakkolwiek pod wielu innymi względami jest ono aktywne.

Podkreślić wkońcu należy twardość życia wsi, powodującą twardość i surowość w obyczajach i stosunku człowieka do człowieka, wspomnieć o wiejskich prze-

sądach, zabobonach, sporach o miedzę, dobytek, zatar-gach o działły (schedę), bójkach.

Brak środków komunikacji, oświetlenia, rozrywek stanowi tło ostateczne tego obrazu.

Środowisko gospodarcze, na wsi także wybitnie swoiste, wyciska swe piętno jeszcze dobitniej na stosunku wieśniaka do świata, ludzi i wszystkiego wogóle. Jego nastawienie wszędzie i zawsze omal jest życiowe, trzeźwe, praktyczne, utylitary-styczne. Udziela się to oczywiście mimowoli i dziec-ku wiejskiemu, już od lat wczesnych bardzo. Owo silne, przez pokolenia idące praktyczno-utyliitarystyczne ustosunkowywanie się do wszystkiego jest wynikiem prymi-tywnych, twardych warunków, w których wieśniak żyje — jest może nawet jego potrzebą, prawie instyn-ktem. Można się na nie — nie godzić, ale należy je zrozumieć i nie należy go może psuć, jako czegoś „ży-ciowo“ koniecznego. Ma ono zresztą swoje i bardzo dodatnie i bardzo ujemne następstwa. (Walka o byt — rozwój kulturalny).

W konsekwencji i dziecko wiejskie musi się inte-resować niestety tylko tem, co je bezpośrednio doty-czy, z jego potrzebami bezpośrednio łączy, co może „po-swemu“ wykorzystać, co związane jest z środowiskiem, w którym żyje.

Zagadnienia życiowo-gospodarcze to dla wieśniaka jedyne ważne zagadnienia. Wszystko inne mało go zajmuje — jest mu obojętne — albo wprost nie istnieje dla niego. Nie umie z innego punktu widzenia myśleć o czemkolwiek i patrzeć na coś wogóle. Dlatego na Święta Bożego Narodzenia, kupując podarki, kupi dziec-ku odzież lub obuwie, grzebień, szcztokę, czy inne przedmioty użytku, — kupi coś do zjedzenia — ale za-bawki albo książki nie kupi. Na to szkoda pieniędzy



wedle jego zdania. Jest to tylko słaba ilustracja utylitaryzmu wiejskiego.

Wieśniak utylitarystycznie patrzy na wszystko. Dla starców, niezdolnych do pracy, nie ma litości, — mogą iść „na żebry”, chociażby to byli jego rodzice własni — jako siły robocze nie przedstawiają przecież wartości. Na dziecko patrzy również tylko jako na przyszłego pracownika. Tak samo ustosunkowuje się i do zwierząt. Starego psa, który już do pilnowania domu, po kilku latach trzymania go, z powodu starości nie nadaje się — zabija spokojnie i koniec. Zwierzęta wogóle traktuje jako materiał na zbycie lub jedzenie. Przykładów takich możnaby dać jeszcze wiele, pomijam je jednak, gdyż chodzi tylko o rysy najbardziej charakterystyczne. Rysy omówione to wynik twardości życia na wsi.

Przeciążenie pracą „nad siły” w lecie — powoduje całkowitą omal bezczynność wieśniaka w zimie. Zresztą jest to koniecznie potrzebne dla zdobycia energii do przechodzącej prawie ludzkie możliwości pracy w okresach żniw, orki.

W stosunku do dzieci brak u wieśniaków jakiejś głębszej myśli wychowawczej, poza troską o ich wykarmienie, przyodzianie i jakąś bardzo niejasną, ogólną troską o ich przyszłość. I tu dominuje utylitaryzm w sposobie ujmowania wszystkiego bardzo jaskrawo.

Gospodarstwo wiejskie jest „wspólnotą” życia, podobnie jak las, jezioro lub bagno. Chłop, bydło, rola, łąka, ziemia należą do siebie. Jedno bez drugiego nie może istnieć, — jedno na drugie oddziaływa. Dziecko wiejskie tkwi całkowicie w tej wspólnotcie — odziedziczyło niejako bowiem siły i zdolności do tego, by złąć się z nią i w niej najistotniej się pograć.

Środowisko rodzinne na wsi odgrywa bardzo wielką rolę w rozwoju dziecka wiejskiego. Jest ono

zwarte, zamknięte w sobie; stanowi dla siebie swoistą całość. Na wewnątrz reprezentuje je matka. Ona zapoznaje z tradycją i ze zwyczajami, kultywując je troskliwie (konserwatyzm) — ona pielęgnuje obyczaje w postaci nieskazitelnej, tak jak słyszała o wszystkim od matki i babki. Pracowitość jej jest nadzwyczajna: obowiązki matki, praca domowa, praca w kuchni i w stajni — to obraz ogromu jej pracy. Córki doznają jej specjalnej opieki. Są jednak wychowywane tylko dla domu i jako siły robocze.

Wieśniak reprezentuje dom i gospodarstwo nawięcej. Wszystko co od „zewnątrz” przychodzi jest terenem jego działania. On jedynie opowiada dzieciom i żonie o tem, co się „w świecie” dzieje. W domu pracuje tak, jak jego przodkowie. Konserwatyzm jego pod tym względem jest godzien podziwu i nie mniejszy od żony. Chłopcy tkwią zawsze przy nim. Muszą przejść kolejno wszystkie stopnie pracy. Później się ożenią.

Życie dziadków i rodziców jest dla dziecka wiejskiego najlepszą ilustracją tego, co je czeka w przyszłości. Poznaje w ten sposób całe życie wieśniaka, aż do grobu. Z nimi jedynie może czasem pogawędzić dziecko wiejskie — bo oni tylko mają niekiedy więcej wolnego czasu.

Dzieci w rodzinie wieśniaczej są traktowane jednakowo. Rozpoczynają pracę od rzeczy drobnych i przechodzą kolejno do najtrudniejszych przez wszystkie etapy. Tworzą jedną gromadę i żadne z nich nie wybija się ponad drugie. Wszystkie jednakowo nadają się do pracy, wszystkie jednakowo ciężko się uczą, wszystkie są podobne do swych rodziców, wszystkie tworzą społeczność. Zwyczajnie są pozostawione same sobie; każde z rodziców, mając swą własną pracę, mało się niemi zajmuje. Objasnień do pracy nie otrzymują i nie



potrzebują. Otrzymują tylko nakaz pracy. Wychowuje je „dom”, a raczej czynny i ruchliwy „świat gospodarstwa wiejskiego”, wciągając je w swe życie i zajęcia. I tylko przez pracę stają się te dzieci pożytecznymi ludźmi; pracując poznają odpowiedni tryb życia, formy życia — wrastają w gospodarstwo.

Wieśniak z nieufnością często patrzy na „szkołę” i jej poczynania wychowawcze w stosunku do jego dziecka. Nie lubi tego. Sądzi, że po szkole dziecko mało się nadaje do pracy na wsi. Woli mieć dziecko przy pracy. „Dom” je wychowuje, i to jest najlepsze wychowanie dla jego dziecka. Szkoła powinna je conajwyżej nauczyć czytać, pisać i rachować. Tu kończy się jej rola i wartość dla wieśniaka naogół. Dom wiejski i środowisko rodzinne pochłaniają wiejskie dziecko całkowicie.

Środowisko rodzinne wiejskie jest dość ściśle izolowane od świata i szerszych grup społecznych wogóle. Tylko w niedzielę schodzą się dzieci jednego gospodarza z dziećmi drugiego — oglądając u sasiada „inny świat”, innych ludzi, inne zwierzęta, inne gospodarstwo. „Krań życia” dziecka wiejskiego rozszerza prócz tego także pokrewieństwo. Pozatem w niedzielę na nabożeństwie widzi dziecko wiejskie raz na tydzień „wielkie zbiorowisko” ludzi, „gminę”. Obecność na uroczystościach kościelnych większych (z procesją) utrwała w niem przekonanie o należeniu do tej gminy. Poznaje ją z czasem coraz dokładniej; — staje się jej członkiem. W ten sposób dom wychowuje z niego „wieśniaka”, a gmina „człowieka”.

Poczucie „wspólnoty” zanika jednak w dziecku wiejskim zupełnie, gdy oddala się od własnego domu i własnej gminy. Wyrazy „naród”, „państwo” mało mają miejsca w słowniku wieśniaka, podobnie, jak wyrazy

„natura”, „lud”; słyszy je częściej dopiero w szkole. Brak mu poczucia łączności z resztą kraju, państwa, świata.

Pochłonięło je „własne gospodarstwo”, „własna wieś” bez reszty.

Tak rzadko zresztą i dziecko wiejskie i wieśniak nawet, gdzieś dalej naprawdę poza nią wychodzi. Ileż to dzieci wiejskich na swej „wsi i powiecie” kończy „swą znajomość” świata, w życiu poza nie nie wyjeżdża, kolei nie widziało i nigdy nią nie pojedzie.

Środowisko przyrodnicze wiejskie ma bardzo wiele dodatnich stron, gdy chodzi o jego oddziaływanie na rozwój dziecka ze wsi. Umożliwia mu bezpośredni kontakt z życiem przyrody, daje możliwość ciągłego spędzania życia wśród niej i pod jej wpływem na świeżem powietrzu, zmusza do twardej, zdrowej, spokojnej pracy fizycznej, narzuca siłą rzeczy prosty, zdrowy sposób odżywiania się. Dla rozwoju fizycznego dziecka wsi są to momenty o podstawowym znaczeniu, to też przebiega on normalniej jak w mieście, gdy nie zniweczą ich zbawiennych wpływów złe warunki klimatyczne, higieniczne, ekonomiczne i inne ujemne wpływy\*).

### III. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA RÓŻNIC PSYCHICZNYCH.

Naogół przyjmuje się jako fakt, że tempo rozwoju dziecka wiejskiego jest powolniejsze od tempa rozwoju dziecka miejskiego. Nie należy jednak tak stawiać sprawy. Gdyby tak jedynie było, możnaby

\*) H. Walter „Zum Milieu des Landkinds“. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, (Zeitschrift für Kinderforschung). 40. Band. 4 Heft. Berlin 1932. str. 476 i nast.



przesunąć tylko o pewien okres czasu fazy rozwojowe dziecka miejskiego i otrzymać obraz rozwoju psychicznego dzieci wiejskich. Tymczasem wszyscy zdają sobie sprawę z głębokich jakościowych różnic w strukturze psychicznej dziecka wiejskiego i miejskiego, których nie wyrówna się przez przesunięcie naprzód danej fazy rozwojowej. W dziedzinie niektórych właściwości psychicznych rozwój dziecka wiejskiego jest przecież wcześniejszy. Wymienię chociażby jego poczucie samodzielności, odpowiedzialności, poważny stosunek do rzeczywistości i ujmowanie jej „na serjo”. Stąd wiadać, że naogół nie szybsze lub powolniejsze, ale inne wprost jest tempo rozwoju dziecka wiejskiego; inna jest „krzywa jego rozwoju”. Niebezpiecznie dlatego jest schematyczne stosowanie do dziecka wiejskiego faz rozwojowych, ustalonych dla dzieci miejskich.

O psychice dziecka wiejskiego mało jednak jeszcze bardzo wiemy. Najważniejszą więc rzeczą na razie jest uświadomienie sobie różnic między bardziej nam znaną psychiką dziecka miejskiego, którą dotychczas głównie się zajmowano w badaniach psychologicznych — a psychiką dziecka wiejskiego, z którą w przyszłości bardziej chcemy się liczyć, do której przystosować pragniemy bieg i metody przyszłej pracy szkolnej.

Ze głębokie różnice w psychice dzieci jednych i drugich istnieją i istnieć muszą, to jest jasne dla każdego, kto zdaje sobie sprawę z faktu, że dusza dziecka formuje się przez przeżycia, a przeżyć dostarcza środowisko dziecka. Innych przeżyć dostarcza bowiem siłą faktu środowisko miejskie, innych wiejskie, tak różne pod względem przyrodniczym, kulturalnym i tytu innymi. Dlatego też należało zdać sobie sprawę z charakterystycznych stron środowiska wiejskiego i czynni-

ków które wpływają na odchylenia duchowego rozwoju wiejskiego dziecka, powodując jego psychiczne odrębności.

Przytem nie można zapominać, że te „czynniki” to nie tylko bezpośrednia aktualna rzeczywistość, otaczająca dziecko, jak ludzie, rzeczy, przyroda, ale również wytwory duchowe przeszłych pokoleń, które jako obiektywny duch ujawniają się w formach życia, myślenia, uczucia, reagowania.

Duszę dziecka wiejskiego, jak podkreślają Bode i Fuchs, należy starać się zrozumieć nie tylko z przeżyć współczesnej generacji; trzeba nadto starać się uchwycić te podstawowe linje jego struktury psychicznej na wytworzenie których złożyły się pokolenia przeszłe.

Różnice psychiczne płyną ich zdaniem z czterech źródeł: 1) związku dzieci wiejskich z przyrodą, 2) ich zdrowej psychofizycznej konstytucji, 3) ich swoistych właściwości dziedzicznych, 4) specjalnych stosunków społecznych.

#### IV. RÓŻNICE PSYCHICZNE NA TLE POSZCZEGÓLNYCH FAZ ROZWOJOWYCH

##### A. Okres dziecięctwa.

(Od chwili wstąpienia do szkoły—do roku mniej więcej dwunastego).

##### 1. Stosunek dziecka wiejskiego do świata zjawisk.

Stosunek dziecka do otaczającego je świata zjawisk jest w okresie średniego dziecięctwa — i w dość poważnym stopniu jeszcze w początkach okresu późnego dziecięctwa, — w dużej mierze subiektywny, iluzyjny, zabawowy.



Dziecko w tym czasie odnosi się do rzeczywistości tak, jak mu to dyktują jego popędy i uczucia i to właśnie jest źródłem jego subiektywnej postawy wobec świata.

Pod ich wpływem dziecko nie tylko widzi rzeczywistość przez różowe czy czarne okulary, ale dąży do stworzenia rzeczywistości takiej, jakaby się jemu podobała. Tymczasem obiektywna rzeczywistość jedynie w bardzo ograniczonej mierze jest powolna tym postulatam uczuć i subiektywnych zachcianek. Rzeczywistość — to nieubłagana konieczność, mus, prawo obiektywne, to nie dziedzina uczucia, w której wszechwładną panią jest zachcianka.

Nie mogąc więc rzeczywistości obiektywnej według swych zachcianek zmienić, dziecko staje się na nią niejako ślepe, a natomiast wytwarza sobie drugą, inną rzeczywistość, bardziej powolną jego zachciankom i uczuciom, subiektywnym potrzebom — mianowicie świat fantazji, iluzji i zabawy. W nim może bawić się rzeczywistością tak, jakby jej nie było. Dziecko musi tak postąpić. Uczucie jego bowiem jest impulsywne. W zabawie znajduje więc dziecko możliwość wyładowania i realizowania swych subiektywnych, uczuciowych popędów. Zabawa wypływa z uczuciowych potrzeb dziecka i je zaspakaja, dlatego też dziecko tak często szuka ucieczki przed rzeczywistością w zabawie i iluzji.

Zabawa, do której ucieka, ma zresztą dla niego i to ważne znaczenie (z czego oczywiście nie zdaje sobie sprawy), że mimowoli bez jego wiedzy i intencji kształci je.

Subiektywny, zabawowy i iluzyjny stosunek dziecka do rzeczywistości nie jest więc bez poważnych następstw

dla biegu jego rozwoju wogóle, a rozwoju psychicznego w szczególności.

Dziecko wiejskie, o które nam w tej chwili chodzi, — nie ma możliwości uczuciowego wyżywiania się na opisaną powyżej drodze — w tak wielkim stopniu, jak dzieci miejskie warstw kulturalnych na przykład.

Żyje w atmosferze domowej szorstkiej, twardej, pozbawionej czułości, tkliwości i względów na potrzeby jego życia uczuciowego, jego dzieciństwa. Wieśniak nie ma na to czasu wśród ciężkiej pracy i walki o byt. Zresztą uczuć dla dziecka na zewnątrz nie zdradza wogóle, lub rzadko, — nie umie ich często okazać. Dziecko tymczasem wymaga bardziej „dziecięcego“ traktowania. Nie znajdując go, staje się jakieś „zahukane“.

Przyczynia się do tego i ten moment, że już bardzo wcześnie, od zarania swego dzieciństwa jest dziecko wiejskie zmuszane do pracy ciężkiej i przerażającej jego siły. Eksploatacja jego sił przechodzi przytem wszelkie granice. Wyzyskuje się to dziecko nieraz w sposób wprost nieludzki. Nie ma ono dlatego tyle wolnego czasu, ile do uczuciowego wyżycia się wogóle jako dziecko — potrzebowałoby.

To też w konsekwencji dziecko wiejskie bardzo wcześnie przechodzi od iluzyjności do realizmu, od ujmowania świata „na niby“ do ujmowania go „na serjo“, poznaje twardą, surową, nieugiętą — „obiektywną rzeczywistość“ i musi się z nią pogodzić, chociaż to rzecz trudna, musi porzucić rzeczywistość subiektywną i dziecięcy subiektywizm w stosunku do świata.

Zwrot ku „realizmowi“ dokonuje się u niego o wiele szybciej jak u dzieci miejskich ze środowisk kulturalnych.



Wrażliwość uczuciowa dziecka wiejskiego jest w związku z tem dość przytłumiona i zgaszona. Swoboda wyrazu uczuciowego mała. Jego uczucie nie uzewnętrznia się tak, jak u dziecka uzewnętrzniać się powinno. Jest w uspieniu, jest ukryte. U niektórych typów dzieci nadto spotyka się wprost ubóstwo uczucia, oschłość.

Życie popędowe, impulsy z uczuć płynące — tłumione i zduszone przez twarde warunki dokoła — nie wyładowują się u dziecka ze wsi w tej mierze, w jakiej to nastąpić powinno i w sposób jego dziecięctwu odpowiadający (np. w dziecięcej odpowiedniej zabawie).

Nic dziwnego, że wszystko to razem przyczynia się do późniejszego osłabienia aktywności duchowej dziecka wiejskiego w pewnych dziedzinach jego pracy w wysokim stopniu, wywołując u niego swoistą bierność.

Uczucie przecież jest siłą popędową działania jako takie. Z uczucia, — z potrzeby afektywnej rodzi się czyn. Impuls i uczucie stoją tak często na jego usługach.

Jest to zresztą właściwa rola biologiczna uczucia i taką jest również właściwa funkcja uczucia w życiu społecznym i kulturalnym. Uczucie jest podniętą do czynu, — do celów wyższych.

Ma to miejsce szczególnie u dziecka, cechą uczucia którego jest impulsywność. Dziecko, które zasadniczo czekać nie umie, — którego nagromadzona i przygotowana do impulsywnego czynu energia jak najszybciej szuka ujścia w dziecięcych formach działania — w tych twardych wiejskich warunkach, często nie ma możliwości jej odpowiedniego wyładowania, natychmiastowej realizacji swych dziecięcych planów,

zdobycia przedmiotów pożądaných, przyjemnego działania. Stąd powtarzające się ustawicznie silne zahamowania u dziecka ze wsi, (chcącego, jak każde dziecko, mieć wszystko zaraz, nastawiającego się na realizację całą parą, pełnym impulsem afektywnego pożądanía) — przyczyny jego słabszego rozwoju uczuciowości, a tem samem i umysłowości.

Ciężar twardej rzeczywistości nietylko przedwcześnie wyrabia u dziecka wiejskiego w ten sposób zmysł rzeczywistości, ucząc obiektywnego patrzenia na świat, ale także niepotrzebnie pozbawia dziecko uroku, które daje dziecięca uczuciowość i iluzyjność w stosunku do wszystkiego. Odbiera możność „dziecięcego” wyżycia się.

Ich miejsce zajmuje przedwczesna praktyczna trzeźwość i pewnego rodzaju „dojrzałość życiowa”.

## 2. Dziedzina życia intelektualnego dziecka wiejskiego.

Zasób wyobrażeń. Zasób wyobrażeń dziecka wiejskiego (jakkolwiek nie można go bynajmniej nazwać jakościowo ubogim) jest, gdy chodzi o jego ilościową stronę, mały. Mały nawet wtedy, gdy dziecko pozna dość dalego oddalone od własnej rodzinnej wioski okolice — dlatego, — ponieważ co dnia jest identyczny, podobny, jednaki. To, co się pojawia i mija na pastwisku, łące czy w polu, — zwierzęta, ptaki, rośliny, podwórze, zagroda i jej urządzenia, — prace wieśniacze i wszystko, co z niemi ma związek — oto świat wyobrażeń dziecka wiejskiego już w całości. Na tym świecie wszystko się u niego kończy i tu krąg jego myśli zamyka się ostatecznie omal. O rzeczach dalekich, o wynalazkach, odkryciach i zdobyczach nowoczesnych wie dziecko ze



wsi przeciętnie bardzo mało, albo nic, chociażby pewnie tego pragnęło. Tem właśnie różni się od dziecka miejskiego, którego świat wyobrażeń jest ilościowo bogaty, — które o wiele więcej, jak w szkole, czy w domu uczy się na ulicy, oglądając wystawy sklepowe, śledząc bieg różnobarwnego życia miejskiego, rozwój techniki, znajdujący zewnętrzny wyraz w życiu ulicy i urządzeniach miasta, przypatrując się ciekawym nowym zdarzeniom, przedstawieniom w kinematografie, teatrze i t. d.

Świat wyobrażeń wszystkich dzieci wiejskich jest prawie jednakowy. Żadna inna szkoła, prócz wiejskiej, nie ma możliwości budowania świata wiedzy uczniów na tak jednakich fundamentach\*). Przypomnę dla kontrastu chociażby zakres i różnorodność wyobrażeń dzieci miejskich, pochodzących z różnych warstw społecznych, z różnych rodzin, — dzieci, mające różne zainteresowania, często wprost przypadkowe.

Jednolitość, to druga cecha świata wyobrażeń działwy wiejskiej.

Pozostaje do omówienia, zanim przejdzie się do dokładnej analizy jakościowej tego świata, — sposób nabywania wyobrażeń.

Wyobrażenia nabywać można drogą bezpośrednią, obserwując dane rzeczy czy zjawiska lub stykając się z samym przedmiotem wyobrażenia za pośrednictwem jednego czy większej ilości zmysłów.

Można je atoli także nabywać drogą pośrednią, oglądając ilustracje tych rzeczy, obrazki, czy słysząc opowiadania o nich.

Źródłem wyobrażeń dzieci wiejskich są nietylko wyobrażenia spostrzegawcze wzrokowe Dziecko wiejskie nietylko „widzi” pług, — ale uczy się i umie go

\*) Ma to podstawowe znaczenie dla nauczania.

naprawić, wie jakie jest jego znaczenie w gospodarstwie. Motykę, grabie musi nieraz wziąć do rąk nietylko, by się niemi bawić, czy je oglądać, lecz by wykonać dość ciężkie nieraz prace. Jabłka i gruszki widzi nietylko „za wystawą”, — ale ma możliwość obserwować jak się od kwiatu począwszy poprzez pączki i niedojrzały zielony owoc w słodkie i dobre do zjedzenia owoce rozwijają. Pomaga nadto przy oczyszczaniu jabłoni, czy grusz — chronieniu ich przed zimnem, zbieraniu owoców. Wyobrażenia swe jednym słowem zdobywa dziecko wiejskie przy pomocy dość wielkiej ilości zmysłów, na drodze samodzielnych, niejednokrotnie powtórzonych doświadczeń, często w czasie pracy codziennej. Stąd też pochodzi życiowo-praktyczne jego nastawienie i zabarwienie temi momentami treści jego wyobrażeń Jest to cecha bardzo charakterystyczna.

Dziecko wiejskie, nabywając wyobrażeń drogą bezpośrednią, ma wyobrażenia jasne, dokładne, rzetelne, pewne — a nie mgliste, powierzchowne, bez treści nieraz, chaotyczne, zachodzące na siebie i mieszające się ze sobą, jak dziecko miejskie, zmuszone stale do umysłowego wysiłku dla ich uporządkowania.

Dzieci wiejskie są dobrymi obserwatorami, a zdolności obserwacyjne rozwijają silnie pod wpływem trybu życia, zajęć i cech środowiska, pozwalającego je spokojnie potęgować.

Wyobrażenia spostrzegawcze dziecka wiejskiego odbierane w tempie spokojnym nie kojarzą się atoli niejednokrotnie z nazwami i określeniami („droga bezsłowna”). Nazwa albo nie występuje wcale, albo często dopiero po dokładnym wżyciu się w przedmiot. „Przeżycie przedmiotu czy zjawiska” kojarzy się natomiast u niego z zespołem ruchów, obrazów, uczuć.



Świat wyobrażeń dziecka miejskiego np. w przeciwstawieniu do tego powstaje na drodze kalejdoskopowego, niedokładnego spostrzegania, uzupełnianego w znacznej mierze określeniami słownymi, — w tempie szybkim, w nerwowym pośpiechu nieraz. Nazwa poprzedza tu spostrzeganie lub kojarzy się ze „skrawkami” wyobrażeń spostrzegawczych, dlatego nazwę przypisuje ono do jakiegokolwiek gotowego już w umyśle schematu.

Dziecko wiejskie jest związane z życiem otaczającej je przyrody; rzadziej przebywając w domu, a o wiele częściej na pastwisku, w polu, w lesie, na łące — przynajmniej w porze letniej, — pozostawione tu samo sobie, — wnika powoli i wżywa się w nią coraz bardziej przy pomocy swych zmysłów, przez osobisty bezpośredni kontakt. Ale jasno określone wyobrażenia czerpie i ma tylko z tej jednej dziedziny najbliższego otoczenia, przyrodniczej przeważnie. Z innych dziedzin wyobrażeń posiada mało, wcale nie, lub niejasne skrawki. Wprost przeciwnie jest u dzieci miejskich, które je czerpią z różnych dziedzin, bardzo często wprost przypadkowych.

Świat wyobrażeń dziecka wiejskiego i miejskiego możnaby, uwzględniając wszystkie powyżej omówione cechy, porównać do strumyka, który gdy szerzej płynie jest płytki, a gdy się zwęża jest głębszy. Świat wyobrażeń dziecka wiejskiego jest strumykiem, płynącym wązszym korytem. Jego świat wyobrażeń nie sięga tak daleko i szeroko, nie jest tak różnorodny i pstry, nie jest tak nieskończony. Jest natomiast jasny, dostępny, pewny. Dziecko wiejskie jakościowo dużo „wie”, chociaż właściwie nie zdaje sobie sprawy z tego, że

coś szczególniejszego „wie”, gdyż wszystko, co „wie” jest dlań „codziennie”, „zwykłe”.

Następstwem tego, że dziecko czerpie swe wyobrażenia przeważnie tylko z dziedziny najbliższego otoczenia, jest, pomijając ich rzetelność i dokładność, jeszcze druga dodatnia cecha. Dziecko wiejskie nie jest tak przyzwyczajone do ustawicznych nowości, jak miejskie, które codziennie „coś nowego” w mieście widzi, codziennie czegoś nowego w szkole chce. Dlatego też dziecko ze wsi w czasie nauki uważa. Wszystko omal jest dlań nowe, wszystko naogół je zajmuje. „Przesycenia” nowościami u niego niema. Nie jest tępe, czy obojętne na działanie prostych bodźców zewnętrznych, nie jest zblazowane. Jest zdolne do długotrwałej, natężonej uwagi i posiada „chciwość wiedzy”.

Pełne wrażeń, gorączkowo napięte, wyczerpujące nerwowo życie w mieście, gdzie ulica, kinematograf, teatr, kino, radjo dostarczają dziecku wciąż nowych wrażeń i wyobrażeń, w porównaniu z cichem i jednostajnym życiem na wsi przy tych samych zawsze wrażeń i wyobrażeniach przedstawia się atoli pod względem wpływu na życie „świata wyobrażeń” dziecięcych — w jednej dziedzinie o wiele dodatniej.

Miasto, dostarczając więcej różnorodnych wyobrażeń, będących warunkiem rozwoju umysłowego, wywołuje większą ich ruchliwość. Stąd łatwość przechodzenia od jednych do drugich wyobrażeń, rozszerzanie ich kręgu, żywość u dzieci z miasta, — ocieężałość, trwałość i mała naogół ruchliwość wyobrażeń, wielka nieraz trudność rozszerzania ich kręgu i wprowadzenia małego mieszkańca wsi w świat nowych wyobrażeń.



Te ostatnie (nowe) „oszałamiają” wprost dziecko wiejskie, „bezradne” w stosunku do nich. Nie posiada dlatego wiele dzieci ze wsi w pewnych dziedzinach „żywości”, „oryginalności”, zdradza natomiast „ospałość”, „brak polotu”, „szablonowość”, co staje się źródłem późniejszego konserwatyizmu wieśniaków.

Mały zakres niezbyt różnorodnych wyobrażeń i ich częste powtarzanie się w zasadniczo nie bardzo zmieniających się kombinacjach, wiedzie do silnych, trwałych, sztywnych, zmechanizowanych schematów, które trudno rozerwać, czy raczej wzbogacić i przeobrazić.

Jest to jednak jedyna ujemna strona uboższego na wsi ilościowo zasobu wyobrazeniowego dziecka, służącego jako bodziec do jego rozwoju.

Konsekwencje jej przy niesprzyjających warunkach są poważne. Zabija w dziecku wsi pobudliwość duchową (geistige Regeksamkeit), doprowadza do tego, że do rzeczy nowych odnosi się z niedowierzaniem i negatywnie, do zmienionych warunków przystosowuje trudno i powoli, w nowe pytania, które się przed nim wyłonią wnika z wysiłkiem, że często zdradza „małą żywość”.

Przy sprzyjających warunkach te ujemne cechy nie występują wogóle lub zjawiają się w niezbyt wielkim nasileniu. Naodwrot można spotkać zjawisko wręcz przeciwnie, dodatnie. Dziecko wiejskie rozważa spokojnie; wydaje sądy zadziwiająco bystre.

Analizie cech charakterystycznych świata wyobrażeń dzieci wiejskich zarówno pod względem ilościowym i jakościowym, jak też sposobu ich nabywania, tudzież konsekwencji odrębności, poświęciłem dokładniejszą uwagę z tego powodu, że wyobrażenia są jednym z podstawowych bodźców, wywoływanych przez świat ze-

wnętrzny dla rozwoju dziecka. Uzmysłowienie sobie odrębności tych bodźców w środowisku wiejskim z kilku punktów widzenia jest więc ważne. One bowiem w dużym stopniu powodują swoiste różnice duchowe, przenikające całą strukturę psychiczną dziecka wogóle.

Myślenie. Szczególnie łatwo zaobserwować można pewne cechy charakterystyczne i bardzo swoiste w funkcjach myślowych dzieci wiejskich. Jest to rzecz zrozumiała, skoro się zważy, jak wielką rolę odgrywa w myśleniu ilościowo znacznie uboższy, a jakościowo różny zasób wyobrażeń i pojęć dziecka wsi, stanowiący przecież materiał dla operacji myślowych.

Zacznijmy analizę różnic od tego, co Piaget nazywa dwoma płaszczyznami myślenia: „płaszczyzną słów” i „płaszczyzną ruchów”. Różnice tu zachodzące są bowiem najistotniejsze i mają daleko idące praktyczne konsekwencje.

Najwcześniejsze schematy myślenia dziecka wogóle, to „schematy motoryczne”, inaczej mówiąc pewne zespoły ruchów, związane z pewnymi sposobami strzeżeniami, mogące się powtarzać przy ich powracaniu. Zastępują one dziecku pojęcia. Dorosły człowiek klasyfikuje rzeczy pojęciami, małe dziecko schematami motorycznymi. Jest to okres myślenia przedślowego. Stopniowo ów schemat kojarzy się z nazwą przedmiotu, a następnie z innymi wiadomościami o przedmiocie, zdobywanymi na drodze osobistych doświadczeń, czy też drogą słowną (słyszanych określeń). W ten sposób tworzy się „pojęcie”, symbol danej rzeczy. Symbol ów zależnie od stopnia rozwoju osobnika i jego typu umysłowego będzie się składał z ruchów, obrazów i słów wzajemnie różnorodnie ustosunkowanych do siebie ilościowo.

Punkt ciężkości z ruchów przechodzi stopniowo



(rok 5-y — 8-go) z czasem na słowa; objaw charakterystyczny dla „dojrzałości dziecka do szkoły”. To właśnie przejście od myślenia na płaszczyźnie słów u dziecka wiejskiego występuje później (różnice w czasie) i nie w takim stopniu, jak u dziecka miejskiego, boć przecież i dorosłego wieśniaka cechuje konkretny sposób myślenia i trudność wysławiania się w stosunku do mieszkańca miasta. Kto wie, czy taka struktura umysłu nie jest mu wrodzona? Kto wie, czy zresztą w równej mierze nie wpływa na to sposób w jaki powstaje jego świat wyobrażeń. A teraz dalsze różnice.

Rozwój myślenia dziecięcego odbywa się w pewnym porządku w pewnym kierunku. Złe czy dobre warunki życia mogą oddziaływać hamująco lub pobudzająco na proces tego rozwoju oczywiście. Środowisko, w którym żyją dzieci wiejskie temu rozwojowi niezbyt sprzyja. Dzieci, jak podkreślałem, prowadzą w dzieciństwie tryb życia jednakowy, monotony, a przytem naogół są obarczone przedwczesną a odpowiedzialną pracą. Wszystkie te czynniki wpływają na zachowanie prymitywizmu procesów myślowych, cechujących dzieci miejskie, np. w okresie średniego dzieciństwa, a zaznaczają się u dzieci wiejskich nawet długo w okresie późnego dzieciństwa (nawet u 10 — 11 letnich dzieci wiejskich). Złe warunki życia nie zniszczą tu może niezwykłych zdolności indywidualnych dzieci ze wsi, ale przeciętnie działają ujemnie na rozwój myślowy dziecka,

W miarę, jak zanika egocentryzm dziecięcy, a rozwija się rozumienie, że stanowisko własne nie jest jedyne — w miarę zacieśniania się w światopoglądzie dziecka znaczenia własnego ja, zaczyna się budzić w niem zdolność pojmowania pewnej względności i ujmowania ustosunkowań między rzeczami i czynnościami, zaczynają się wytwarzać nowe formy logicznego myśle-

nia u dziecka. Powoli zaczynają powstawać uogólnienia, podziały. U dzieci wiejskich zjawiska naiwnego egocentryzmu utrzymują się jeszcze i w 8-ym i 9-ym roku życia nieraz, co jest dowodem dłuższego zachowywania przez te dzieci prymitywnych form myślenia.

To samo zjawisko zaobserwować możemy, badając sposób, w jaki dzieci tłumaczą i wyjaśniają zjawiska przyrodnicze, np. jak ujmują związek przyczynowy między nimi. W ich ujmowaniu przyczynowym panuje nieraz chaos zupełny — wszystko u nich może warunkować wszystko.

Myślenie za pomocą związku przyczynowego przechodzi różne stadia rozwojowe. Badając je na większej ilości dzieci wiejskich spotykamy:

I. Uzasadnienie zjawiska przez samo następowanie poszczególnych momentów świata rzeczywistego w czasie — po sobie. („post hoc, ergo propter hoc“).

II. Animistyczne i dynamiczne uzasadnienie, t. j. uznawanie życia świadomego i sił czynnych, działających w rzeczach i zjawiskach („np. powietrze nie chce puścić wody...“).

III. Uzasadnienie mechaniczne, t. j. uznanie całego szeregu przyczyn, działających na siebie wzajemnie, np. kartka się robi mokra, więc się przyczepia, dlatego trzyma wodę i dlatego woda się nie może wylać.

(Rzadziej o wiele spotykamy to zjawisko u dzieci miejskich w czasie późniejszego dzieciństwa).

IV. Zrozumienie, odpowiadające współczesnej myśli naukowej, a więc różne fazy myślenia przyczynowego.

Naogół jednak przeważa u dzieci wiejskich (6—12 letnich) chaos wielki w tej dziedzinie. „Wszystko niejednokrotnie może warunkować wszystko”. Dzieci te uznają możliwość każdego związku, zachodzącego mię-



dzy zjawiskami a rzeczami. W samem następstwie czasowem szukać też lubią często uzasadnienia, lub uciekają się do czynnika mistycznego, do sił nadprzyrodzonych. To „magiczne” nastawienie w pewnych dziedzinach dość długo i w poważnym stopniu utrzymuje się. Formy współczesnego rozumowania naukowego zjawiają się u dzieci na wsi później. Wprawdzie i u dzieci miejskich żadna z poszczególnych faz ujmowania przyczynowego nie jest i nie może być odgraniczona ściśle jedna od drugiej i jednocześnie wobec różnorodnych zjawisk znajdujemy u nich pomieszane elementy okresu poprzedniego z elementami świeżo przez dziecko nabytymi, — ale u dzieci tych już bardzo wczesnie przeważać zaczynają naukowe sposoby myślenia.

Światopogląd dziecka wiejskiego i wieśniaka podobny jest pod wpływem przewagi pewnych momentów w niejednym punkcie do światopoglądu prymitywnego człowieka. Dowodem może być chociażby magiczne\*) ich myślenie, — wyposażenie: rzeczy, słów i osób mistycznymi siłami, przyczynowe wiązanie ze sobą szczegółów, w niczem naprawdę nie łączących się.

Nie twierdzą, podkreślając to, że wieśniak nie myśli także racjonalnie. Cały szereg jego sposobów postępowania można jednak zrozumieć dopiero wtedy, gdy się zrozumie doniosłą rolę jego „magicznego nastawienia” (podświadomej obawy „wrogich mocy”, zagrażających jakoby jego życiu i egzystencji dokoła) wielki wpływ pokładów myślenia magicznego na racjonalne, a w związku z tem znaczenie w jego życiu obyczajów i zwyczajów, przesądów, tradycyjnych praktyk i norm

\*) Jadwiga Zawirska: „Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci”. Polskie Archiwum Psychologii Tom III. 1930. Warszawa. str. 110.

postępowania. U dzieci ze wsi to magiczne myślenie szczególnie często daje się zauważyć w ujmowaniu zjawisk w czasie pierwszych lat nauki szkolnej.

Z wyżej wymienionych różnic wypływają i inne dalsze, jak słabiej naogół rozwinięte, — w omawianym okresie dziecięctwa — zdolności logiczne dzieci wsi, mniejsze zdolności krytyczne, a przede wszystkim mniejsze zdolności do abstrakcyjnego myślenia. Dzieci ze wsi myślą konkretnie. Do takiego jedynie omal sposobu myślenia są przyzwyczajone. Nabywając wyobrażeń drogą bezpośrednią, konkretną, wyrabiają w sobie od zarania konkretny sposób ujmowania wszelkich faktów i zjawisk. Myślenie abstrakcyjne jest dlatego u nich rozwinięte. Wytwarza to małą ruchliwość umysłu, stałość zapatrywań, upór, stałość przyzwyczajen i określony sposób reagowania. Sposób nabywania wyobrażeń i ich rodzaj nadaje tą drogą odpowiedni charakter umysłowości dzieci ze wsi.

To są źródła owych „popularnych zarzutów ociężałości umysłowej” małego mieszkańca wsi, którego „ruchliwość umysłu” i „żywość duchowa” pozostawiała jak widzieliśmy poprzednio i z innych względów wiele do życzenia w niektórych dziedzinach

Ponieważ myślenie dziecka wsi jest cięższe i powolniejsze, jak dzieci z innych środowisk, do jego powolnego tempa należy przystosować się. Gdy obierze się za szybkie tempo, dziecko zgubi wątek i nie podąży za nauczycielem.

Powolność myślenia wywołuje wrażenie, że dziecko wiejskie stoi niżej pod względem rozwoju umysłowego. W rzeczywistości tak nie jest. Są to tylko pozory i skutki „tempa” myślenia i trudności myślenia na płaszczyźnie słownej. One to sprawiają, że dzieci miejskie zawsze wiejskie przewyższają.



Wyobraźnia. Wyobraźnia dzieci wiejskich jest uboga. Źródła tego szukać należy najpierw w ubóstwie „tworzywa”, a więc w ilościowym ubóstwie świata wyobrażeń, czynnika tak ważnego dla rozwoju duchowego. Świat wyobrażeń dziecka wsi jest co dnia omal ten sam i taki sam prawie, ograniczony wąskimi ramami. Wyobraźnia dziecka wiejskiego jest dlatego w pewnym sensie mało aktywna i twórcza. Nowe wyobrażenia wytwórcze nie mają z czego powstać. Wyobraźnia nie odgrywa też w życiu dziecka wiejskiego wogóle, a w jego życiu duchowym w szczególności tej roli, jaką odegrać może i powinna. Projekty życiowe dziecka wsi na najbliższe dni są ubogie. Ubogie są również jego projekty życia przyszłego naogół — „szare i bezbarwne” jego marzenia o przyszłości \*).

Zabawy dziecka wiejskiego, w których dążenia do kompensacji braków — codziennej, niezadawalającej uczucie dziecięce rzeczywistości, — mogłyby się przecież wyraźniej zaznaczyć, — są bardzo do siebie podobne, typowe i nieliczne. Tylko w sztuce ludowej u niektórych jednostek ze wsi wyraża się życie wyobraźni nieraz ciekawie nazewnątr.

Iluzyjność dziecka wsi zabija także twarde życie, które przytłaczając każdego ciężarem rzeczywistości, tłumi niejako grę wyobraźni.

Inne momenty, związane z życiem wyobraźni omówiłem analizując stosunek dziecka wsi do świata zjawisk wogóle.

Nawiasowo chciałbym tylko jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że dzieci wiejskie pod wpływem trybu życia, który pędzą, uczą się szybko jednego, — a mianowicie porównywania tworów swej wyobraźni z rzeczywistością.

\*) Herrmann: „Grundzüge des bäuerlichen Weltbildes”. Päd. Warte 1928, zeszyt 8.

Rzeczywistość staje się u nich w ten sposób już bardzo wczesnie kryterjum sprawdzającym \*). Zdolność obserwacji realnych faktów jest u dzieci wsi wielka. Są znakomitymi obserwatorami.

Inteligencja. Inteligencja dziecka ze wsi jest jakościowo inna. Jest to nie inteligencja „słowna”, tylko „praktyczna” raczej. W myśleniu na płaszczyźnie słownej zaobserwować u niego łatwo opóźnienie 1 — 2 letnie, gdy się weźmie pod uwagę stosunek „wieku życia” do „wieku inteligencji” z tego jedynie punktu widzenia. Znaczne opóźnienie w rozwoju rozumowania, wyłącznie na podstawie słyszanych słów, jest wynikiem tego właśnie faktu. Często także nie rozumie dziecko wiejskie tak samo obrazka lub rysunku. Zajęcia nakładane na dziecko wiejskie od lat najmłodszych i poważna wcale odpowiedzialność za wyznaczoną w pracy gospodarczej rolę ukształtowały siłą rzeczy drogi rozwoju jego inteligencji.

Zainteresowania dziecka wiejskiego są najlepszym może odbiciem jego psychicznych odrębności. Dotyczą wyłącznie omal rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w świątku jego przeżyć. Są „praktyczno-życiowe”, „codzienne”, jeśli je tak określić można. Tkwią i w nich cokolwiek ukryte ciekawe „momenty teoretyczne”, tylko nie występują one w formie „czystej”; — ubrane są w „realne” kształty codziennych, obchodzących dziecko spraw. To właśnie swoiste „nastawienie” dziecka wsi (realizm i utylitaryzm) jest czemś bardzo charakterystycznym dla jego zainteresowań. (Dziecko chce umieć np. czytać, by przeczytać książkę do modlenia, pismo z urzędu, list, gazetę).

\*) Das Spiel der Phantasievorstellungen an der Wirklichkeit nachzuprüfen.



Szerszych zainteresowań teoretycznych przeciętne dziecko ze wsi nie posiada. Stale niezaspakajana i przytłumiana przez otoczenie jego „ciekawość intelektualna” nie mogła zrodzić zainteresowań teoretycznych szerszych. Dziecko wiejskie, jak zresztą i każdy wieśniak wogóle, chce co najwyżej umieć pisać, czytać i rachować jako tako. (Tego chce nawet bardzo). Dalej jego dążenie do kształcenia i wiedzy zwykle jednak nie sięga. Trzeba je więc dopiero obudzić i troskliwie kultywować. Wtedy rozwija się nieraz bardzo silnie.

W przeciwieństwie do zainteresowań teoretycznych u wielu dzieci ze wsi budzą się samorzutnie zainteresowania artystyczno-techniczne. Co więcej znawcy wsi podkreślają pewne nasilenie uzdolnień artystycznych u diatwy wiejskiej, zróżnicowanych, zależnie od okolic. Będą to u jednych zainteresowania muzyczne (Wołyń np.), u drugich zamiłowania do rysunku, budownictwa, rzeźby (Podhale), u innych taneczne, w związku ze sferą ruchową pozostające (Wileńskie), u innych teatralne, u innych wogóle do „konstruowania i majsterki”. One to właśnie są tem cennem źródłem samorzutnego pędu duszy wieśniaczej, który rodzi sztukę ludową. Niektóre z nich nie występują „czynnie” w okresie dzieciństwa, tylko mają postać „bierną”; — czynną przybierają o wiele później.

### 3. Język dziecka wiejskiego.

Dziecko wiejskie mówi „gwara”\*) a nie językiem warstw kulturalnych; jest to pierwsza cecha jego mówie-

\*) Ustęp ten wyodrębniono specjalnie, ze względu na praktyczne znaczenie omawianego problemu w pracy szkolnej.

nia. Nie płynie ona z jakichś jego właściwości psychicznych bynajmniej, — chociaż jest czynnikiem odgrywającym doniosłą rolę, zwłaszcza w początkach pracy szkolnej. Mówi nadto językiem „dziecinnym”.

W dziedzinie językowej dziecko wiejskie stoi niżej w rozwoju, jak miejskie. „Gwara” sama przez się jest już „uboższa”, jak język warstw kulturalnych. Dołącza się do tego druga przyczyna, ubóstwo przedstawień. Dziecko wiejskie zna mniej rzeczy, jak miejskie — dlatego potrzebuje też mniej słów. Ponadto chociaż wie wiele o jakiejś rzeczy, widziało ją na tle różnych zjawisk dokoła niej zachodzących i zdaje sobie jasno i wyraźnie sprawę w myśli z niejednego szczegółu, który jej dotyczy — brak mu słów, w któreby to ująć mogło. Przyroda i pole nie nauczy je wyrazów i nazw. Wieśniak zapracowany jest też „leniwy do mówienia” (sprechfaul). Jakżeż inaczej jest z dzieckiem miejskim, które umie mówić o wszystkim. Starsi koledzy, służba, rodzice, sąsiedzi, nauczyciele, — „otoczenie bliższe i dalsze” jednym słowem — pracuje nad jego wyrobieniem językowym, — powołane lub niepowołane objaśnia dziecku wiele zjawisk, nazywa wiele zjawisk, nazywa wiele rzeczy, tłumaczy różnorodne procesy i wskazuje na podobne. Używa przytem nieraz kilku różnych nazw na oznaczenie jednej rzeczy, stąd bogactwo słownika dziecka miejskiego. To wszystko daje więcej w rezultacie, jak jedynie „praca szkoły”.

Dziecko słyszy o wielu rzeczach, słyszy ich nazwy — chociaż same zjawiska zna powierzchownie. Apowieważ „życie miejskie” już samo przez się zmusza dziecko do większej żywotności — dziecko operuje często temi nazwami, przyswaja je sobie w ten sposób



silniej i olśniewa zdumionych słuchaczy ilością i błyskotliwością słów.

Dziecko wiejskie więcej wie, jak mówi — i jakby się to jakimś obserwatorowi z zewnątrz mogło wydawać. Dziecko miejskie więcej mówi, jak wie. Dziecko wiejskie nie widzi wystaw okien, nie widzi przez okna swego domu tyle, ile dziecko miejskie.

Potęgują i zaostwiają się te różnice wtedy, gdy dziecko wiejskie zaczyna się uczyć czytać, względnie gdy już sztukę czytania naogół opanuje. Dziecko wiejskie czyta nie bardzo chętnie. Przez czytanie mało wzbogaca swój zasób słów i znajomość języka, chyba, że jakiś nauczyciel zachęci je do rozczytywania się i rozbudzi pęd do czytelnictwa. Dziecko miejskie naodwrot czyta dużo, czyta wszystko, co może, wszystko dobre i złe, zdrowe i niezdrowe, wzbogacając w ten sposób swój zasób pojęciowy i językowy.

Rówieśnicy dziecka miejskiego znają wiele różnych słów. Bawiąc się razem, mimowoli jeden drugiego uczy wiele słów nowych. Dzieci wiejskie, bawiąc się ze sobą — mało sobie wzajemnie dają. Mają bowiem prawie, że analogiczny zasób słów. Ilość słów, którą operuje 8-letnie dziecko wiejskie i także dziecko miejskie jest bez porównania uboższa; u pierwszego wynosi  $\frac{1}{3}$  lub  $\frac{1}{2}$  conajwyżej z całego zasobu. Gdyby się chciało tylko na podstawie tego, co dziecko wiejskie mówi, oceniać jego zasób pojęciowy — sąd o niem nie wypadłby dobrze.

Mowa — to jednak jeden dopiero sposób wyrażania własnych myśli i treści duchowych. Z niego też jedynie o zasobie pojęciowym dziecka wnioskować można. Zasób pojęciowy dziecka wiejskiego przedstawia się więc naprawdę o wiele dodatniej.

Nad wyrobieniem językowym dziecka wiej-

skiego, trzeba jednak dużo usilniej pracować. Tylko — na wsi i w mieście ta praca podążać będzie innemi torami. W mieście musi się pustkę „słów” dziecka nappełnić treścią, — dziecku na wsi trzeba dać natomiast słowa \*) i wyćwiczyć w ich używaniu.

Dziecko wiejskie wkońcu, mówiąc rodzinnym dialektem i gwarą dla wieku, w którym się znajduje „swoistą”, jest dziwnie „milczące”, gdy się z niem nie mówi jego własnym językiem, gdy się je zbyt wczesnie zmusza do posługiwania się językiem literackim, albo gdy się z niem nie mówi na temat rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w światku jego przeżyć własnych.

#### 4. Inne dziedziny życia duchowego.

Dziecku wiejskiemu, gdy chodzi o całokształt jego życia duchowego brak przedewszystkiem pogłębionej uduchowionej uczuciowości. Polega ona na zarbarwieniu życia wewnętrznego „współczynnikami uczuciowym”, któryby je niejako opromienił i pogłębił wogóle. W świecie uczuć dziecka prócz wegetatywnych i sensualnych uczuć i impulsów, przyjemności funkcjonalnej, głodu wrażeń — rozwija się powoli i to życie wewnętrzne inne. Najpierw rozkwita ono jako życie fantazji i iluzji. jako upiękuszony, miły dziecku, urojony, subiektywny obraz i namiastek surowej i szarej rzeczywistości. Fantazja ta nie jest jednak jeszcze przepojona właściwą uczuciowością. Uczuciowość jest czemś innym, jak impulsywność i wrażliwość uczuciowa. Uczuciowość pogłębia życie psy-

\*) Dotychczasowe wskazówki metodyczne, opracowane przez nauczycieli miejskich, nie zdających sobie sprawy z tych różnic — nie nadają się dlatego dla wsi zupełnie.



chiczne, wzbogaca sferę obiektywnych doznań, a nie neguje jej jak wyobraźnia i subiektywne, urojone odwrócenie się od rzeczywistości. Uczuciowość powstaje na tle przeżyć religijnych, estetycznych, społecznych, intelektualnych, a więc przeżyć wyższych.

Jednostka jest tem wartościowszą, im głębsze, bogatsze, wrażliwsze, impulsywniejsze jest jej życie uczuciowe, jeżeli równocześnie przy jaknajwiększej bujności — jest to życie jaknajbardziej pogłębione, silnie opanowane, przeradające się w czynie, a nie w jałowych żalach i marzeniach, żywe, pomysłowe, — ale nie urojeniowo-fantastyczne, pogodne i jasne, samodzielne i samoistne, chociaż w pełni oddane bliskim i bliźnim.

W dziecku wiejskiem tej uczuciowości nikt nie wychował. Stąd brak mu jej, a to wyciska wyraźne piętno na jego życiu duchowem wogóle. Nie zaznało ono zresztą przeważnie uczuciowego ciepła, pieśczoł, serca, dobroci, tkliwej opieki, ochrony przed rzeczywistością ze strony najbliższych w tym stopniu, w jakim ich zaznać powinno było. Nie mogło dojrzeć uczuciowo pod wpływem oddziaływań najcenniejszych dóbr kulturalnych, niedostępnych mu. Nie nauczone go naogół wczuwania się w drugich, współczucia, odczuwania doli bliźniego i jego odrębności duchowej, — bólu zwierzęcia i t. p. Nie związane sfery jego życia uczuciowego z życiem intelektualnem.

Nic dziwnego, że jego „uczuciowość“ jest „niższa“ — popędowa przeciętnie, a jej ujścia prymitywne, że wyładowuje się ona w ruchach lub działaniu mało subtelnem i wartościowem, a nie wiedzie ku czynom wyższym, ku wyżywaniu się w dziedzinie ducha, twórczości duchowej wyższej i wogóle wyższych formach życia. Uczucie zaś winno być z jednej strony pobudką do

do czynu wyższego z drugiej nagrodą wewnętrzną za czyn.

Jednem słowem dziecko wiejskie zdradza brak uczuciowości pogłębionej i uduchowionej — tej uczuciowości, która się rodzi na tle przeżyć religijnych, estetycznych, społecznych i intelektualnych. Uczucia jego nie zostały umiejętnie w pożądanym stopniu podporządkowane intelektowi i woli. Nie stały się źródłem „wyższego życia“, nie skierowują ku niemu naturalnych popędów dziecka.

Smutny jest bardzo dlatego u dziecka wiejskiego jaskrawy brak uczuć obywatelsko-państwowych, intelektualnych, ogólnoludzkich, społecznych, estetycznych, głębszych religijnych. W tych dziedzinach spotykamy u niego najbardziej przerażający niedorozwój. Jest to rzecz ogromnie ważna.

Co gorsza, w pewnych sytuacjach i dziedzinach dziecko wiejskie, gdy chodzi o życie uczuciowe, zdradza elementarne zubożenie uczuciowe, a nawet oschłość uczuć i przytępienie uczuciowej wrażliwości.

Zahukane od lat najwcześniejszych dziecko wiejskie nie okazuje naogół zbytnej tkliwości i serca dla rodziców w okresie dzieciństwa, a gdy dorosnie, traktuje rodziców i starców, jako „konieczny kłopot“. Uczuciowy stosunek jego do ludzi jest obojętny, a często nawet nieufny, podejrzliwy, nieraz w dodatku złośliwy, mrukliwy i nieśmiały.

W odniesieniu do starców i kalek jest ono nieraz brutalne. W stosunku do kolegów jest dziecko wiejskie nieuczynne często, chętne do skarg. Brak mu umiejętności poświęcenia się koleżeńskiemu, jest niejednokrotnie pełne zazdrości, zawiści, mściwe, gburowate. Na tle „stanu“ (do którego należy wieśniak bogaty, ubogi, komornik) lub posiadania pewnych rzeczy, rodzi się w niem



często chorobliwa „ambicja“, jest dlatego próżne, pyszałkowane, butne w stosunku do niektórych dzieci. Wogóle na stosunku do kolegów wyciska swe piętno u dziecka wsi pewien utylitaryzm i swoiste „wartościowanie“.

Gdy chodzi teraz o jego stosunek do siebie samego — to dziecko wiejskie w szkole nie ufa w swe siły, szczególnie w młodszych latach. W rzeczywistości niejednokrotnie dużo robi, dużo umie naprawdę. Powinno w związku z tem nabrać wiary w siebie! Nie ma to jednak miejsca, gdyż dziecku temu daje się prace za ciężkie, prace przewyższające jego siły, w przeciwieństwie do dziecka miejskiego, któremu daje się rzeczy bardzo łatwe do wykonania i które z tego powodu ma właśnie tę pewność siebie. Prace, które przypadają w udziale dziecku wiejskiemu wciąż się powiększają, potęgują. Z pewną rezerwą i wahaniem, czy potrafi pracy podołać (a więc poczuciem niepełnowartościowości) staje przeto dziecko wiejskie przed każdym nowym zadaniem. Obowiązki szkolne należą u dziecka wiejskiego do najbardziej nieznanych. Po drugie na wyniki pracy dziecka wiejskiego czeka zawsze w domu ojciec i matka — doglądając pracy. Gdy praca się nie powiedzie, nie puszczają tego bezkarnie, Wieśniak jest z natury zresztą dość surowy i szorstki, to też dziecko lęka się go i to jest dalszym czynnikiem potęgującym jego bojaźliwość i rodzącym w niem również poczucie własnej niepełnowartościowości. Zresztą w domu dziecko wiejskie stale współpracuje z dorosłymi i stale widzi, ile jeszcze nie umie.

Z biegiem czasu jednak poczucie pewności siebie u dziecka wiejskiego potęguje się. W stosunku do dzieci miejskich tylko, uważa się jeszcze długo, niesłusznie zresztą, za niepełnowartościowe.

Za słabo rozwinięta jest wkońcu u dzieci wiej-

skich ambicja i poczucie honoru. Nawet cielesna kara nie wywołuje u nich poważniejszych wstrząsów duchowych. To samo odnosi się do cenzur szkolnych, ocen wartości ich wypracowań i wszelkich wogóle poczynań, które powinny przecież trafić do ambicji, do honoru dziecka wiejskiego i oddziaływać na nie; niestety wrażliwość dziecka wiejskiego jest za mała w tej dziedzinie i z zasady nie ma to miejsca.

Źródłem tej wady jest sposób wychowania, jaki praktykuje wieśniak, który w żadnym wypadku w swych oddziaływaniach wychowawczych nie odwołuje się do poczucia honoru dziecka. Daje „rozkaz“, nie uzasadniając! Tak być ma i musi! Na tem koniec. Żąda bezwzględnego posłuszeństwa. A w takiej atmosferze poczucie honoru tępieje.

W stosunku do zwierząt dzieci wsi w późniejszych nieco latach też nie mają sentymentu, Cechuje je pewien skrajny utylitaryzm w stosunku do zwierzęcia, a nawet niejednokrotnie i brak serca. Żywność dla psa to np. „zbytek“ niepotrzebny; „pies może i na głodno pilnować“. Nieraz stosunek dzieci do zwierząt jest złośliwy i mściwy. Na pastwisku okłada dziecko wiejskie np. konia razami, oddając z nawiązką baty, które otrzymało w domu za to, że koń poszedł w szkodę. Poluje chętnie na „kreta“, chcąc go zabić i t. p. Widząc jak nieraz domownicy uzbrojeni w kije z zapalczywością rzucają kamienie na świnie sąsiada, skradające się do ogrodu, czy na krowę — czyniącą szkodę w owsie lub jęczmieniu, samo bierze w tem udział. Nie ujdzie bezkarnie i psu, który z obcego podwórka przybędzie do podanego kurom, kaczkom i gęsiom pokarmu. Posypie się nań grad przekleństw i uderzeń.

Stosunek do ptaków i roślin jest też mało uczuciowy. Dziecko mylnie przekonane, że ptaki „robią szkodę



w polu — tępi je, łapie, zabija, wybiera jaja z gniazd. Kwiaty, zboża, drzewa niepotrzebnie niszczy również — obojętne wogóle dla świata roślinnego.

Ubóstwo życia intelektualnego i uczuciowego wywiera bardzo ujemny wpływ przedewszystkiem na sferę życia i instynktowo - popędowego dziecka wsi, a w drugim rzędzie pośrednio na całokształt jego życia duchowego wogóle.

Jego energie instynktowne nie podporządkowane wyższemu życiu i nie zaprzęgnięte na usługi celów szlachetniejszych i bardziej wartościowych — wyładują się w zbyt prymitywnych formach na zewnątrz. Ogrom ich marnuje się bezużytecznie zupełnie — ogrom znajduje ujścia niespołeczne wprost.

Gdy chodzi o dziedziny życia, związane z instynktem gatunkowym, góruje tu „sexus“ nad „erosem“ naogół. „Erotyka“ szlachetniejsza u młodzieży wiejskiej odgrywa mniejszą rolę; zaspokojenie zmysłów bierze górę. Uwzniesienie (sublimacja) energii płynącej z instynktu gatunkowego nie dokonało się pod wpływem niskiego stopnia rozwoju duchowo-kulturalnego.

Popędy z a b a w o w e dziatwy wiejskiej niewykorzystane i niewysublimowane również wyładują się przeciętnie jedynie w bójkach, uganianiu, bezwartościowych grach w karty, a nie formach, mogących zupełnie samorzutnie nawet, przyczynić się do jej rozwoju intelektualnego, społecznego i obywatelsko-państwowego.

„Instynkt ciekawości“ zabijany i deptany — marnieje.

Ciekawość dziecka wiejskiego każdemu przeszkadza. Chce w najmłodszych latach grabi dotknąć, młotka, czy kłębka nici, — zabiera naparstek lub nożyczki i pyta co to jest? na co? po co? — to rezultatem „badań“ jest chyba burkliwe odezwanie się ojca, matki,

braci, sióstr, a gdy ciekawość małego badacza nie ustaje — klaps i skarcenie.

Wyrывa się, ale dopiero w późniejszych latach, poza izbę mieszkalną do zabudowań, podwórka, ogródka. Ile tam ciekawych znajduje się rzeczy! Jak bardzo interesuje się każdym starym garnkiem, chociażby rozbitym, kawałkiem żelaza, pługiem, broną. Jak dokładnie wszystko ogląda. Obejrzy miarkę do zboża, miotłę, cepy, widły, majstruje przy wialni, młocarni. Ale i tu, pomijając, że pokaleczy się często przytem, niejednokrotnie zostanie ukaranie za „zbytnią ciekawość“.

By „instynkt ciekawości“ ktoś świadomie rozwijał u dziecka wiejskiego tego się nie spotyka. Przeciwnie zabija się go, narzucając dziecku przedwcześnie pracę i za ostro i szorstko się do niego odnosząc.

Popędy do włóczęgi wyładują się u małych mieszkańców wsi najczęściej również aspołecznie.

Popędy do konstrukcji i majstrowania tak swoiste dla dziecka wiejskiego, zdradzającego w tej dziedzinie ogromną pomysłowość, w przeważnej części wypadków są nie wyzyskiwane. A umie ono robić „z niczego“ tak piękne zabawki: „kogutki“ z drzewa i ciasta — „z piórkiem“, łuki, szable, strzały, odzież wojenną, wiatraki. Ma tyle pędu do „artystycznego tworzenia“, czego dowodem może być chociażby cała sztuka ludowa. Tak łaknie wyżywania się w tej właśnie dziedzinie.

Popędy społeczne dziecka wiejskiego, niekształcone i nierozwijane zamierają również i słabną z wielką dlań szkodą. To samo odnosi się do popędów do zbierania, własności i t. p.

Wogóle nie wyzyskuje się olbrzymich ilości energii popędowych dziecka wsi, które giną darmo, a które skierowane w odpowiednie wyższe łożyska, podniosły-



by poziom życia duchowego wieśniaka niesłuchanie, zbliżyłyby go do kultury, państwa, ludzkości, uczyniłyby z niego „człowieka” w całym tego słowa znaczeniu i nawiązały te nici między nim a ludzkością i szerszymi grupami społecznymi, których siła dziś jest bardzo iluzoryczna.

##### 5. Krótka ogólna charakterystyka dziecka wiejskiego.

Gdy chodzi o krótką ogólną charakterystykę dziecka wiejskiego podaje się zwykle takie jego cechy charakterystyczne: jest ono naogół dość niemądre („dumm”), jednostronne i ograniczone („einfältig”), nieokrzesane i prostackie („grob”), naturalne („natürlich”), wytrwałe i uparte („stätig”), bezbarwne i bez wyrazu („unpersöhnlich”).

Wiele „wad” zarzuca się jednak dziecku wiejskiemu niesłusznie.

Nie jest ono naprawdę „niemądre”. „Niemądre” jest chyba w oczach tego, kto nie rozumie, że ono myśleć umie tylko konkretnie, że operuje w myśleniu wyłącznie elementami z bezpośredniego otoczenia, że myśli powoli i że logika jego jest swoista i sprzeczna z logiką teoretyczną. Wyrażanie przez nie swych myśli językiem prostym, potocznym, różnym od szkolnego, nie dowodzi także jeszcze głupoty — chociaż i z tego powodu zarzuca się ją dziecku wsi.

Nie jest i zbyt „ograniczone” i „jednostronne”, chociaż nie przekracza zasięgu pojęć życia wiejskiego i wiejskich spraw i nastrojów. Jest to wyłącznie bowiem konieczne następstwo faktu, iż zamknięto je bezapelacyjnie w jednostronnym środowisku.

Nieokrzesanem i prostackim nazwać go także nie można. Nie powinien do tego bynajmniej służyć za pod-

stawę fakt, iż jest bezpośrednio, szczerze, żywiołowe i żyje jednostronną zbyt może moralnością swego wiejskiego otoczenia.

Rzadko także są dzieci wiejskie zbyt uparte. Są raczej powolne, wytrwałe, stanowcze, za bardzo może konsekwentne w swych poglądach.

Że przeciętne dziecko wiejskie w końcu nie posiada wyraźnie zarysowanej indywidualności, że jest naogół tak „bezbarwne”, tak podobne do wszystkich innych, tak „bez wyrazu”, — że nie wyróżnia się z masy, żyje wyłącznie poglądami własnego środowiska, nie odważa się mieć własnego zdania, że przeciwstawia się wszelkim nowościom — to nie jego wina. Jego zadatków indywidualnych nie było wprost komu wyzwolić — oto jedyna przyczyna istniejącego stanu rzeczy.

B. Dziecko wiejskie w okresie przedpokwitania i w początkach okresu pokwitania.

(Od roku mniej więcej 12-ego — 14-ego i w latach po 14-ym).

Dojrzałość płciowa dziecka wiejskiego występuje później, jak u dziecka miejskiego. „Spóźnienie” to wynosi nieraz kilka miesięcy, ale częściej rok i więcej. Przyczyną tego jest właściwie nie tak spóźnienie w rozwoju dziecka wiejskiego, jak raczej wcześniejsze dojrzewanie miejskiego. Wpływa na to prosty i zdrowy sposób odżywiania się wieśniaka, jego ustawiczne przebywanie na świeżym powietrzu i praca fizyczna.

Późniejsza dojrzałość płciowa jest dodatnim objawem w procesie cielesnego rozwoju dziecka wiejskiego. Im później bowiem występuje, tem więcej czasu zyskuje ciało do spokojnego, zdrowego, silnego rozwoju organów. Jakżeż słabowite są te dziewczęta



miejskie, u których pierwsze fizjologiczne objawy pokwitania pojawiają się w 12 roku życia. Jak silne dziewczęta wiejskie, u których mają one miejsce o wiele później w 14-ym roku życia nawet niejednokrotnie.

Z faktu, iż dojrzałość płciowa dziecka wiejskiego występuje o wiele później, można wnioskować, iż rozwój dziecka wiejskiego przed okresem pokwitania wogóle — i wszystkie fazy rozwojowe, poprzedzające pokwitanie — przebiegają powolniej i występują później.

Powolniejszy rozwój cielesny dziecka wiejskiego ma poważny wpływ na bieg jego rozwoju duchowego. I on także odbywa się powolniej. Jest to rzecz jasna i zrozumiała dla każdego, kto zdaje sobie sprawę ze znaczenia dojrzałości płciowej dla rozwoju duchowego dziecka. Mam tu na myśli i obudzenie się instynktu gatunkowego i dziedziny tych mrocznych uczuć, które wtedy ożywają, i zasadnicze przemiany w stosunku do świata i nowy sposób patrzenia nań od tej pory.

Powolniejszy rozwój mniej silnie zaznacza się może w dziedzinie intelektualnej, silniej natomiast w dziedzinie życia uczuciowego. Komplikuje to oczywiście bardzo sprawę, bo wzajemne ustosunkowanie się różnych dziedzin życia duchowego jest u tych dzieci inne. (Dziecko wiejskie więc 11-letnie np. to nie to samo, co dziecko miejskie 10-letnie, — dzieci te nie są bez reszty jak ościowo jednakie).

Zbierając to, co powiedziałem podkreślę, iż:

1) Ogólny rozwój cielesny dziecka wiejskiego przebiega powolniej i w o wiele dogodniejszych warunkach.

2) Dojrzałość płciowa występuje u młodzieży wiejskiej, — zarówno męskiej, jak żeńskiej później, jak u młodzieży miejskiej.

3) Także rozwój duchowy w związku z tem przebiega u dzieci ze wsi inaczej, pozostając m. i. w dużej zależności od późniejszego pojawiania się dojrzałości płciowej — i to w mniejszym stopniu rozwój intelektualny, w większym dziedzina życia uczuciowego.

Na przebieg pokwitania u młodzieży wiejskiej prócz późniejszej dojrzałości cielesnej, wpływają także właściwości środowiska wiejskiego.

Przedpokwitanie i pokwitanie przebiega u młodzieży wiejskiej w związku z tem o wiele spokojniej, jak u młodzieży miejskiej z warstw kulturalnych, czy proletariatu. „Burze duchowe” i „kryzysy” nie zaznaczają się u niej tak jaskrawo i głęboko — nie wywołują tak potężnych wstrząsów.

Zarówno środowisko przyrodnicze jak i duchowe, kulturalne jest za ubogie w bodźce, mogące tak gwałtowne załamania zrodzić. Nie sprzyjają im zupełnie.

Środowisko przyrodnicze surowe, twarde i sposób odżywiania się niezbyt obfitujący w mięso, nie wywołują nerwowej nadwrażliwości na bodźce. Zdrowa praca na świeżem powietrzu powoduje normalne dojrzewanie fizyczne i fizjologiczne. Środowisko rodzinne, czy osobowe również siły bodźców nie potęguje. Wieśniak uczuć miłości, czy innych nie okazuje tak silnie na zewnątrz. Nie spotykamy u niego też w dziedzinie tych uczuć naogół takiej pobudliwości, jak w środowisku kulturalnem, sprzyjającym przewrażliwieniu erotycznemu. Wieśniak ceni wysoko przede wszystkim pracę fizyczną i siłę ciała. Podczas więc, gdy pokwitający z warstw kulturalnych szuka swych „ideałów” w dziedzinie ducha, pokwitający ze wsi szuka go w wyczynach cielesnych. Kto ma najsilniejsze mięsły, kto większy ciężar podnieść potrafi, kto umie



najpiękniej tańczyć — jest zuchem. Silne dąże nie pokwitającego „do postawienia się” i „zaznaczania własnego ja” tu się wyładowuje u chłopców; u dziewcząt w strojeniu się. Momenty siły i sprawności fizycznej, cielesne — odgrywają zresztą i w duchowych stosunkach płci podstawową rolę.

Zwrot ku własnemu wnętrzu duchowemu, odkrycie jaźni, „podmiotu własnych przeżyć” i poczucie osamotnienia w związku z przeżyciem własnej odrębności — przebiega u młodzieży ze wsi bardzo słabo i mało intensywnie.

Praca fizyczna, brak książek, silne związanie ze społecznością rodzinną i gminną nie dopuszczają do silniejszego odczucia osamotnienia, po poznaniu „własnej jaźni”. Przepaść między światem subiektywnym i obiektywnym nie zarysowuje się tak głęboko. Pokwitający na wsi jest bardziej „dziecinny” w tej dziedzinie. Rzadko też bardzo pisze pamiętniki, czy poezje, bo brak mu napięć wewnętrznych, któreby do wyładowania się w tych dziedzinach zmuszały. Także i instynkt włóczęgowski — pęd w świat — nie budzi się tak silnie u pokwitającego ze wsi, brak mu bowiem tego wewnętrznego niepokoju — który pędzi wdal\*).

Mała skłonność do refleksji nad samym sobą, do intelektualnego przeanalizowywania życia i zagadnień, silne więzy społeczne, powodują, że łatwo podporządkowuje się wszystkiemu temu, co zastał. Podczas gdy pokwitający z proletariatu odrzuca namiętnie każdy autorytet — na wsi nastawienia takiego nie spotykamy. We wsi spotyka się wyjątkowo tylko silniejsze objawy prze-

\*) Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania”. I. Dziecko — włóczęga. Warszawa. Arct. 1933.

Dr. Jan Kuchta: „Książka zakazana”, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Warszawa. Arct. 1933.

kory, negacji i opozycji, wobec świata dorosłych, w wypadkach, gdy wieś jest położona blisko miasta, ma dobre połączenia komunikacyjne, a więc ulega ujemnym często miejskim wpływom, lub tam, gdzie silniej we wsi zwalczają się „partje polityczne”, czy „społeczne”, chcąc zdobyć wpływy w danej miejscowości

Ubogie życie duchowe młodzieży wiejskiej wie-dzie ją niejednokrotnie w okresie pokwitania do wyżywiania się, wczesnego już nieraz bardzo, w dziedzinie seksualnej. W przywitywny bardzo sposób wyładowują się w niej energie z instynktu gatunkowego płynące. „Erotyka” nie odgrywa poważniejszej roli; przeważa „sexus”. Brak w tej dziedzinie większego uduchowienia. Młodzież wiejska pragnie wyszumieć się za młodu i „młodość wyzyskać”. Wyżywa się w też w sposób często dość prymitywny. Brak jej wzlotów wyższych, brak szlachetniejszej erotyki. O wyborze przyszłej małżonki decydują też nie momenty „miłości”, tylko majątkowe. Ta sfera życia przedstawia się u młodzieży wiejskiej przeto dość smutno\*).

## LITERATURA PRZEDMIOTU

### I. O ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA WOGÓLE PISALI:

#### a) w języku polskim:

Dr. Baley Stefan — Psychologia wieku dojrzewania. Wy. II. Warszawa. 1933.

Dr. Błachowski Stefan — O fazach rozwoju psychicznego młodzieży. Poradnik w sprawach wychowania i nauczania. Zeszyt II. 1930.

\*) O rozwoju psychicznym młodzieży w dalszych fazach obacz: Dr. Jan Kuchta — „Rozwój psychiczny młodzieży — a praca szkolna. Warszawa. 1933; i Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania”. Arct. Warszawa. 1933.



- Croner Else* — Psychika młodzieży żeńskiej. Tłum. z niem. Dr. Jan Kuchta i Dr. Jan Lubomirowicz. Warszawa. 1932.
- Fietz Józef* — O dojrzałości dziecka do szkoły. Warszawa. 1932.
- Kaczyńska A.* — Rozwój psychiczny dziecka w środowisku wiejskim. Warszawa. 1931. Rkps.
- Krassowska-Narutowicz Z.* — Okres młodzieńczy. Warszawa. 1931. Rkps.
- Dr. Kuchta Jan* — Rozwój psychiczny młodzieży, a praca szkolna. Warszawa. 1932 (II wyd. — Warszawa, 1933).
- „ — Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa 1933.
- „ — Dążenia do kompensacji. Kraków. 1930.
- „ — Dzieci trudne do wychowania. Tom. I. Arct. Warszawa. 1933.
- „ — Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej. „Ruch Pedagogiczny“. Kraków. 1930.
- „ — Książka zakazana, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. „Muzeum“. Lwów. 1931/32.
- „ — Książka zakazana. Biblj. Wychowawcza Arcta Nr. 3. Warszawa. 1933.
- Dr. Kreutz Mieczysław* — Rozwój psychiczny młodzieży. Lwów. 1931.
- Dr. Mysłakowski Zygmunt* — Rodzina wiejska, jako środowisko mychawawcze. Kraków. 1930.
- Dr. Szuman Stefan* — Sztuka dziecka. Warszawa. 1927.
- „ — Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Kraków, 1931.
- „ — Liczne artykuły w „Tęczy“, „Kwartalniku Filozoficznym“, „Higijenie Szkolnej“, „Szkole Powszechnej“, „Encyklopedji Wychowania“ i t. d.
- Dr. Zawirska Jadwiga* — Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. Pol. Archiwum Psychologii. III. 1930.
- b) w językach obcych:
- Dr. Bühler Charlotte* — Kindheit und Jugend. Leipzig. 1931. Polskie tłumaczenie: „Nasza Księgarnia“, Warszawa, 1933.
- „ — Der Sechsjährige in psychologischer Betrachtung. Wien. 1926. (w dziele: Langer - Legrün — „Anfangsunterricht“ Band I.), str. 3.
- „ — Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Berlin — Leipzig, 1929 — w dziele: Nohl-Pallat — „Handbuch der Pädagogik“. Zweiter Band. str. 155 — 174.
- Dr. Bühler Karl* — Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. VI/1930.
- „ — Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. V/1929.

- Hall St.* — Adolescence. 1925. (2 tomy).
- Hoffmann Walter* — Die Reifezeit. III/1930.
- Kroh Oswald* — Die Psychologie des Grundschulkinde. VIII/1931.
- Piaget Jean* — Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel — Paris. 1924. Polskie tłumaczenie w przygotowaniu.
- „ — La représentation du monde chez l'enfant; tamże, 1926.
- „ — La causalité physique chez l'enfant. Paris. 1927.
- Spranger Eduard* Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1931.
- Stern Erich* — Jugendpsychologie. II/1928.
- Stern William* — Anfänge der Reifezeit. II/1920.
- „ — Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre Leipzig. VI/1930.
- Tumlirz Otto* — Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. Leipzig. II/1927.
- „ — Jugendpsychologie der Gegenwart. Berlin, 1930.
- Vorwahl H.* — Psychologie der Vorpurbertät. Berlin und Bonn. 1932.
- Winkler Hans* — Der Trotz. München, 1929.

## 2. O ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA WIEJSKIEGO SPECJALNIE PISALI PONADTO:

- P. Bode i H. Fuchs* — „Psychologie des Landkinde auf geisteswissenschaftlicher Grundlage“. Halle. Schrödel. 1925.
- P. Bode* — „Reifende Landjugend“ Osterwieck. Zickfeldt. 1929.
- Bopp* — „Sinn der Jugendreifezeit“. Freiburg, Herder. 1926.
- H. Fuchs* — „Psychologie der Jugendlichen des Landes“. Wittenberg. Herrosée, 1928.
- Hauck Erich* — „Zur differentiellen Psychologie des Industrie und Landkinde“. Lagensalza, 1929.
- H. Güttenberger* — „Das Landkind nach Umwelt und Eigenart“. Wien, 1925.
- Jaeckel* — „Weibliche Dorfjugend“. Leipzig, 1928.
- Koźminsky* — „Die Intelligenzentwicklung des Landkinde. (Dissertation, Jena. 1911.
- L'Houet* — „Zur Psychologie des Bauerntums“, 2 wyd. b. r. Tübingen. Mohr.
- Prüfer* — „Die männliche Landjugend mit besonderer Berücksichtigung der Domanialjugend“. Leipzig. 1928.
- Dr. Jan Kuchta* — Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa. 1933.



- Sassenhagen R.* — „Ueber geistige Leistungen des Landkinds und des Stadtkinds: Leipzig, 1926.
- Springenschmid K.* — „Das Bauernkind“. München-Oldenbourg, 1925.
- Scheufgen H. J.* — „Das Seelenleben des Landkinds“. Paderborn, 1927.
- „ — „Gesamtunterricht. „in Landschulen“ Paderborn, 1928.
- Teufelsbauer L.* — „Psychologie des Landkinds“. Christ. Päd. Blätter. Wien, 1926. 49. Jg. Nr. 1.
- Themel Karl.* — Dorfkind, Stadtkind, Industriekind. Langesalza (Pädagogisches Magazin), 1931.
- Walter H.* — „Zum Milieu des Landkinds (Ergebnisse einer empirischen Untersuchung). Zeitschrift für Kinderforschung. 40 Band. 4 Heft, Berlin, 1932.
- Weigert* — Die weibliche Jugend auf dem Lande. Jugendpflege X. 1923.
- F. Weigl und Dr. Lud. Battista* — Die Volksschule. Ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit. — Handbuch der Erziehungswissenschaft. III Teil. (Bd. 2) München, 1931, str. 249.

### 3. WYTYCZNE METODYCZNE I WYCHOWAWCZE DLA PRACY W SZKOLE WIEJSKIEJ.

*Wskazówki metodyczne. Uwagi ogólne.*

1. Nauczanie na wsi musi być ściśle związane z jej środowiskiem. Musi wychodzić od wszechstronnego badania i poznawania własnego środowiska dziecka wiejskiego, a następnie dopiero stopniowo, konsekwentnie nawiązywać w sposób naturalny i mający sens dla dziecka, wiadomości o innych środowiskach, coraz dalszych i coraz bardziej obcych. Wtedy tylko te wiadomości jako „przeżyte“, staną się organiczną całością w umyśle dziecka.

Jest to postulat, który winien zresztą obowiązywać wszędzie. Dla szkoły wiejskiej jest on jednak szczególnie ważny ze względu na właściwości psychiczne dziecka wiejskiego.

Dziecku wiejskiemu brak bowiem wszelkich przeżyć i wyobrażeń, wychodzących poza

najbliższe otoczenie—to pierwszy ważny moment. Po drugie trudno jest u niego wywołać przeżycia i wytwarzać wyobrażenia drogą słowną. To właśnie uniemożliwia uczenie dziecka wiejskiego o czemś, czego nie ma przed oczyma, czem nie może manipulować.

Nie można się nawet odwoływać od przeżyć istotnych dziecka, bo te przeżycia w większości swej nie łączą się ze słowami, więc słowa same nie trafiają do dziecka.

Przeżycie trzeba dopiero wywoływać i na gorąco kojarzyć je ze słowami, tą drogą wprowadzając stopniowo dziecko na płaszczyznę myślenia słownego.

Badanie swego otoczenia — poznawanie własnego środowiska jest dla dziecka wiejskiego czemś łatwym ze względu na dar obserwacji, jaki posiada, dokładność spostrzegania i trwałość nabytych tą drogą wyobrażeń.

Ta droga ułatwia bardzo pracę szkolną. Kiedy się nią pójdzie buduje się bowiem na jasnych i dokładnych spostrzeżeniach dziecka wiejskiego a nie słowach, którym nic nie odpowiada (werbalizm), lub co najwyżej mgliste i chaotyczne wyobrażenia. (Tatarzy — to „żydzi“). Gdy się nią nie pójdzie, praca w szkole jest okropnie utrudniona dla nauczyciela. Co gorsza wyrządza się krzywdę dziecku wiejskiemu. Posłuszne, uważne i wytrwałe dziecko wiejskie łatwo daje się nagiąć do biernego siedzenia i słów nauczyciela — pozostaje jednak obce wszystkiemu, co się koło niego dzieje — bierne wewnątrz i gaśnie zamiast rozwijać się.

Wiadomości, które nauczyciel podaje drogą werbalną, nie licząc się z zasobem i rodzajem wyobrażeń dziecka wiejskiego — to „stracony czas“.



Nauczanie w szkole wiejskiej musi się oprzeć na badaniu bezpośrednio danej i dostępnej dla przeżyć dziecka rzeczywistości. Materiał nauczania musi być najpierw z niej czerpany i dopiero stopniowo przy pomocy odpowiednich środków — (okazyj do przeżyć) — może być rozszerzany na dalsze środowiska.

Za punkt wyjścia powinno służyć najbliższe otoczenie, a więc dom (jak wygląda, jak się buduje, jak się ogrzewa, jak się oświetla — do czego i dla kogo służy); podwórze i zabudowania; studnia i woda (czystość i porządek); zwierzęta domowe (nacisk na wyrobienie dobrego stosunku do nich). Z kolei przychodzimy do czegoś dalszego, ale jeszcze bardzo bliskiego naogół. Mam tu na myśli: Ogród; warzywa, owoce. Zaraz potem idziemy w pole i las: Pole; rośliny uprawne, chwasty, szkodniki; narzędzia rolnicze, mechaniczna uprawa roli; nawozy. Las, drzewa, jagody, grzyby, zwierzęta dzikie. — W ten sposób poznaje dziecko produkty rolne i leśne, w sposób dostosowany oczywiście do stopnia jego rozwoju psychicznego i zainteresowań.

Powoli zaczynamy je przygotowywać teraz do „opuszczenia” wsi. Poprzedzi je zapoznanie dziecka z przetwarzaniem produktów rolnych i leśnych, a więc z młynem, tartakiem, mleczarnią, rzeźnią, cegielnią, piekarnią, gorzelnią, cukrownią, fabryką przetworów mięsnych lub innymi tego rodzaju obiektami, które są we wsi, lub blisko obok niej.

Gdy się to dokona zajmiemy się sklepem wiejskim, który utrzymuje kontakt „z światem”, zapoznajemy dziecko z tem, co się do wsi przywozi, i z tem, co się z niej wywozi. Sklep wiejski, towary z miasta, produkty wiejskie idące do miasta, wymiana między wsią i miastem — oto nadające się do tego celu tematy.

Teraz wyprowadzamy dziecko w świat. Tematem pracy szkolnej staje się droga do miasta, jako punkt wyjścia dla omówienia dróg komunikacyjnych, — drogi gruntowe, bite, koleje, drogi wodne, szlaki powietrzne. Środki komunikacji: furmanka, pociąg, auto, statek, samolot, rower, poczta, telegraf, telefon, radjo. (wycieczka do najbliższego miasta).

Dopiero teraz będzie miało miejsce zaznajomienie dziecka wsi z towarami, sprowadzanymi z miasta: sól, nafta, węgiel, żelazo, manufaktura — z tem, co to są: kopalnie, fabryki. — Produkcja rolnicza i przemysłowa Polski, wymiana międzynarodowa.

Wkońcu zapoznamy dziecko wsi ze zbiorową pracą ludzi. Posłużą do tego takie tematy jak np.: Spółdzielczy sklep szkolny, spółdzielnie spożywcze, mleczarskie, kasy Stefczyka, instytucje społeczne wsi: kółka młodzieży, kółka rolnicze, straże pożarne, domy ludowe. — Wspólne prace dzieci podejmowane dla dobra szkoły, wsi, lub któregośkolwiek z jej mieszkańców. — Wieś jako gromada. Sołtys. Gmina. Wójt. Rada gminna. Zebranie gminne. Powiat. Starosta. Wydział powiatowy, sejmik. Województwo. Sejm, Senat, Rząd. Prezydent Rzeczypospolitej. Państwo: granice i państwa ościenne.

Do dobrych okazji, które ułatwiają wprowadzenie dzieci wiejskich w krąg nowych wyobrażeń i rozszerzenie tą drogą wyobrażeń własnych przez wiadomości o innych niedostępnych dla obserwacji dziecka środowiskach jest nawiązywanie kontaktu z dziećmi szkół sąsiednich i miejskich, żyjących w tych odmiennych właśnie środowiskach.

Dostarczając dzieciom danej szkoły różnych informacji o własnej miejscowości dzieci mają silne bodźce do zbierania tych informacji i badania własnego środowiska. Otrzymywane od dzieci innej szkoły



informacje o ich miejscowości przez porównanie, przez uczuciowe nastawienie się do pracy swych nieznanych kolegów ułatwiają przeżycie tych informacji i pozwalają na organiczne ich związanie z własnym zasobem wyobrażeń.

Nawiązywanie kontaktu z coraz dalszemi środowiskami, nie wykluczając nawet szkół polskich na wychodźstwie — budzi zresztą zrozumienie i poczucie społeczne i obywatelskie, co pod względem wychowawczym przedstawia pierwszorzędną wartość dla szkoły wiejskiej właśnie.

2. Praca szkolna na wsi musi być nadto celowa — jest to jedyny sposób, by uaktywnić dziecko wiejskie — uaktywnić wewnętrznie. Aktywność zewnętrzna może iść bowiem w parze z biernością duchową. Przejścia to jedyna znów droga do jej wywołania. Przeżywanie jest się czynnym duchowo. Aktywności dziecka wiejskiego nie można wywołać przez pobudzenie wyobraźni, jak u dziecka miejskiego, lecz przez spostrzeżenie jedynie i co jest rzeczą najważniejszą podanie celu, sensu danej czynności — celu zrozumiałego dla dziecka i przyjętego przez nie. Dziecko musi operować materiałem konkretnym ze swego otoczenia. Nie wystarcza jedynie pokazywanie dziecku przedmiotów konkretnych, albo ilustracji tych przedmiotów, jak to się dzieje w mieście. (Inna psychika).

Dziecko wiejskie musi manipulować przedmiotami, gdyż od małości jest przyzwyczajone do manipulowania, gdy tymczasem dziecko miejskie często zadawała się wypytywaniem o przedmioty i słuchaniem opowiadań o nich. Przytem manipulowanie przedmiotami, które w dzieciństwie ma charakter zabawy, wychodzi szybko u dziecka wiejskiego poza granicę, dzielącą zabawę od czynności użytecznej,

celowej, od pracy. Od małości zresztą jest ono wciąż gane do samodzielnej, odpowiedzialnej pracy przy gospodarstwie.

Dziecko wiejskie przyzwyczaja się więc do traktowania wszelkich swych czynności „na serjo“, a nie „na niby“, jak dziecko miejskie.

Nadanie więc celu i sensu konkretnego, bliskiego czynnościom dziecka wiejskiego w szkole, jest drugim podstawowym warunkiem dla wywołania jego aktywnego ustosunkowania się do pracy szkolnej.

Sens i cel zaś będzie miało to wszystko, co wiązać się będzie z jego zajęciami domowymi, gospodarczymi, z zajęciami jego rodziny.

Praca domowa dziecka na wsi powinna być wykorzystana przez nauczyciela dla jego dobra. Należy budzić w niem zrozumienie dla różnych wykonywanych przez nie czynności, dla zastosowań różnych środków, narzędzi — należy zapoznawać je w sposób racjonalny z różnymi narzędziami, należy przez dzieci udzielać rodzicom rad gospodarczych ogólniejszej oczywiście nie ściśle „zawodowej“ natury.

3. Różne zainteresowania dzieci wiejskich: naturalne i środowiskowe, tudzież inne ich nastawienie w stosunku do różnych zagadnień musi być drogowskazem przy wyborze materiału narówni z potrzebami kulturalnymi i życiowymi dziecka wiejskiego.

4. Środki, które doskonale konkretyzują nauczanie w szkole miejskiej, mianowicie rysunek i obrazek, mniejszą o wiele przedstawiają wartość dla nauczania w szkole wiejskiej, — gdyż dzieci i ich „nie rozumieją“. Trzeba je powoli i stopniowo dopiero — obserwacji obrazków uczyć. Zresztą takie konkretyzowanie na wsi nie wystarcza. Musi ono tutaj iść dalej, sięgać do realnych przedmiotów i sytuacji. Dla-



tego należy w jaknajszerszym stopniu korzystać w szkole wiejskiej z „wycieczek społecznych“ i „zajęć praktycznych“.

5. Nauczyciel na wsi musi wkońcu powoli bardzo postępować naprzód z materiałem nauczania, dawać, gdy chodzi o ilość, bardzo mało materiału, ale gruntownie go przerabiać i uwzględniać jego różnorodne zastosowania praktyczno-życiowe.

6. Na jeszcze jedną przeszkodę napotyka nauka w szkole wiejskiej. Jest nią mała samodzielność dziecka wiejskiego. Ma to swoje źródło w ubóstwie żywości, o którym mówiłem, fantazji i t. p. Nauczyciel musi dopiero powoli, stopniowo przeobrażać swych uczniów w „typy aktywne“. Uczeń wiejski cichy, spokojny, uważający jest bowiem z zasady bierny a nie czynny — dla szkoły „odbiorczej“ jest wprost ideałem. A jednak w życiu jest inaczej — jest czynny — uczy się wiele rzeczy pracując i ta droga uczenia się jest dlań najlepsza. Na tę drogę musi wejść i w szkole. Tylko z jednym zastrzeżeniem; „roboty“ w szkole dla roboty samej nie mogą i nie powinny mieć miejsca. Są czemś bardzo zbędnym.

6. Metoda pracy w pierwszej klasie szkoły niżej zorganizowanej musi być w pierwszych dwu miesiącach pracy szkolnej analogiczna do metod pracy w przedszkolu. (Dwumiesięczny okres przygotowawczy). Później winno się dawać dziecku dużo swobody i dostarczać ujścia jego dążeniom zabawowym, potrzebie uczuciowego wyżywiania się, potrzebie pogody i wesołości przez bardzo poważne uwzględnienie tych momentów i w materiale i w metodzie nauczania. Ma to na celu obudzenie dziecka z duchowego uspienia i stworzenie mu takiej atmosfery, w którejby naprawdę mogło się zacząć rozwijać normalnie.

Wytyczne szczegółowsze podaję w pracy p. t. „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna“. Warszawa, 1933. Wyd. II rozszerzone.

*Wytyczne wychowawcze.*

*„Wychowanie uczucia“ u dziecka wsi.*

Najważniejszą omal rzeczą w pracy wychowawczej nad dzieckiem wiejskim jest wychowanie uczucia. Jest to dziedzina wychowania trudna, mało dotąd zglebiona, a może najważniejsza.

Musimy więc w pracy szkolnej, nawiązując w odpowiednim stopniu do „wrażliwości uczuciowej“ dzieci ze wsi i nie dopuszczając do oschłości uczuciowej, równocześnie kształcić w nich uczuciowość, która jest czemś o wiele wyższym jak wrażliwość uczuciowa, a powstaje, jak już podkreślałem na tle przeżyć wyższych, — religijnych, etycznych, estetycznych, społecznych i intelektualnych.

Uczuciowość wpływa bowiem zasadniczo na wytworzenie dobrego i życzliwego stosunku do ludzi, zwierząt, roślin a przede wszystkim szerszych grup społecznych: kościoła, państwa, ludzkości, — wiąże silnie ze zdobyciami kultury i ducha.

Na wsi zabija ją jednak twardość i surowość życia, powodująca zbytnią twardość w stosunku człowieka do człowieka i świata, — doprowadzając do utylitaryzmu w traktowaniu wszystkiego: a więc np. niezdolnych do pracy starców, dzieci, zwierząt wyłącznie jako sił roboczych, zdobyczy ducha, jako czegoś podrzędnego i t. p.

Zapobiec złu może w pierwszym rzędzie ciepło kontaktu z dzieckiem, o które też w szkole wiejskiej bardzo dbać należy — pogoda i wesołość w atmo-



sferze i pracy szkolnej. One mogą je uwolnić w wysokim stopniu od ujemnych skutków surowego życia i przeciążenia dziecka pracą nad siły, które mu odebrały radość życia.

Drugim środkiem są wyższe przeżycia, tak pomocne w wychowaniu uczuć wyższych.

a) wychowanie uczuć religijno-moralnych.

Nauka religji i modlitwa wzbudzać muszą w dziecku poczucie świętości, wieść do głębi duchowej. Legendy chrześcijańskie i opisy żywotów świętych, tudzież obrazki z życia Chrystusa i N. P. Marji winny dawać wgląd w życie heroiczne w sposób psychice dziecięcej odpowiadający, winny dawać dziecku możliwość przeczuwać sferę uczuciowości, wprowadzać w życie wyższe, pełne poświęceń i ofiar, ukochanie bliźniego. Proste ludowe [religijne piosenki, koledy, melodie] muszą pozostawić w duszy małego dziecka ślad tak głęboki, by nie dał się wymazać przez całe życie. Możemy wkońcu posługiwać się religijnymi obrazkami i wartościowymi ilustracjami w wychowaniu religijnem dziecka, wprowadzając je umiejętnie w nastrój obrazu, ucząc go przeżywać, odczuwać.

„Chóry dziecięce” umiejętnie organizowane i prowadzone mogą tu oddać też bardzo poważne usługi.

W ścisłym związku z pracą nad rozwojem uczuć religijnych dziecka, będzie pozostawała praca nad rozwojem jego „poczuc moralnych”.

Oprzeć je oczywiście należy i na „pojęciach moralnych” w dużej mierze. Te ostatnie u dziecka wiejskiego są bardzo „charakterystyczne” i wymagają korektury. Ukraść zegarek, to „grzech”, — ale zboże, ziemniaki, buraki, marchew, drzewo — to nie „grzech”. Ukraść panu albo księdzu — to mniejszy grzech, albo żaden — ukraść sąsiadowi grzech. W tej dziedzinie

panuje więc u dziecka silne „zamieszanie pojęć”, — nad którego usunięciem należy pracować, chcąc uwznioślić poczucia moralne dziecka.

Opieka nad lekturą dziecka odegra tu też poważną rolę. Chronić je należy szczególnie przed złą lub brukową książką, o czym szerzej piszę w pracy p. t. „Książka zakazana”, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie pokwitania\*).

b) wychowanie uczuć społecznych i państwowych.

Uczuciowość dziecka dojrzewa szczególnie w życiu społecznem. Ludzie są związani więzami uczuciowymi. Współżycie, wczuwanie się w drugich, odczuwanie ich doli i ich odrębności duchowej pogłębia i rozszerza własne życie uczuciowe. Dziecko początkowo nie rozumie coprawda cudzej psychiki, szuka jednak z nią od początku kontaktu uczuciowego. Powoli trzeba je przeto uczyć wmyślać się w drugich, rozumieć odrębność i dolę cudzej psychiki, aby tą drogą doszło do zastanowienia się nad sobą samym,

Wtedy bardzo łatwo już będzie a) zaradzić brakowi życia zbiorowego wsi, b) zwalczyć brak poczucia łączności z resztą kraju, państwa, świata (wieś rodzinna jest dla wieśniaka ojczyzną — „innej” nie zna), c) rozbudzić uczucia dla Państwa i osób na jego czele stojących, tudzież bohaterów, którzy wywalczyli mu byt niepodległy, d) przystąpić do pracy nad systematycznym wychowaniem dziecka wsi w duchu obywatelsko-państwowym (w myśl wskazań programów dla szkół ogólnokształcących).

c) wychowanie uczuć intelektualnych.

\*) Dr. Jan Kuchta, „Książka zakazana”. Warszawa, Biblioteka Wychowawcza Arcta. 1933.



Zwiążanie sfery uczuciowej z życiem intelektualnym wytwarza w dziecku z czasem zainteresowanie żywe, uczuciowe dążenie do poznania, do zrozumienia rzeczywistości. Uczucie, powiązane z intelektem wytwarza intelektualność. Umysłowość dziecka nie rozwinęłaby się bez pomocy namiętności poznawczych, zainteresowań różnorodnych, tak charakterystycznych dla psychiki dzieciństwa i okresu młodzieńczego. U małego dziecka umysłowość zaczyna się właśnie budzić. Momenty te są przeto szczególnie ważne.

Wyzwalać można zresztą u dziecka w sposób bardzo łatwy jego uczucia intelektualne przez gry i zabawy intelektualne (wynik zależy nie od przypadku, czy losu, lecz od pracy umysłowej), z jakimi dziecko wiejskie w czasie nauki szkolnej w szerokim zakresie zapoznać się musi.

Da się to przeprowadzić przez szersze wykorzystanie metod zabawowych w pierwszych latach nauczania na wsi. Wyzwalać można zresztą uczucia intelektualne przez budzenie ukochania książki i czytelnictwa, ilustracji pięknych i potęgowanie ciekawości intelektualnej dziecka — co w rezultacie obudzi w niem silny pęd samokształceniowy, na podłożu uczuć intelektualnych wyrosły.

d) wychowanie uczuć estetycznych.

Pomijając rozważania na temat, czy dziecko doznaje „rozkoszy estetycznej” i jakiego rodzaju jest to przeżycie, — stwierdzić można, że pierwiastki estetyczne pewną rolę w życiu dziecka jednak odgrywają, że i dla dzieci pewne rzeczy są ładne a nawet śliczne, że „uczucie piękna” skłania dzieci do chętnego i szybkiego działania, że staje się bodźcem do pracy. W duszy dziecka dominuje „postawa estetyczna”. Dziecko małe patrzy na nowe zjawisko przedewszystkiem zachwycając się

niem i „swoiście” ciesząc się pięknem, jakie w niem odnajduje.

Do uwrażliwienia dziecka na piękno i do wyrobienia w niem zamiłowania w tym kierunku wiedzie przede wszystkim: otoczenie i osoba wychowawcy.

Chcąc uwrażliwić dzieci na piękno, trzeba im stworzyć otoczenie estetyczne: t. zn. bardzo czyste, bardzo pogodne, bardzo ładne. Nawet dzieci pod względem estetycznym bardzo zaniedbane, wprowadzone do estetycznego, kulturalnego otoczenia szybko się przystosowują, starając się zachować przyzwoicie i kulturalnie.

W izbie szkolnej należy więc wybielić sufit i pomalować ściany na ton kremowy, wmyć okna i pomalować ramy, parapety okien, drzwi również na kolor kremowy. Podłogę wyfroterować, by pięknie błyszcząca.

Na oknach zawiesić małe, białe firaneczki. Pod oknami ustawić stoliki lub ławki z roślinami. Na ścianie zawiesić obrazek piękny i pogodny np. Matki Boskiej z Dzieciątkiem, a pod nim umieścić półeczkę na kwiaty. Inne obrazki muszą być też ładne i proste. Na półkach można umieścić ładne okazy ceramiki ludowej lub inne wytwory sztuki ludowej.

Wszystkie zabawki dzieci i przybory naukowe muszą być czyste i harmonijnie dobrane. W sali musi być zawsze utrzymany porządek, czystość, piękno. I w materiale nauczania o tych momentach zapominać nie wolno.

Decydującą rolę odegra wkońcu „osoba wychowawcy” — tudzież jego „estetyka”.

Doprowadzić ostatecznie trzeba do możliwie wielkiego rozwoju „stopnia odczuwania estetycznego” u dziecka i wzbudzić w niem ukochanie ładu i porządku — dać mu szereg wartościowych estetycznych przeżyć, a w konsekwencji doprowadzić do jego „estetyki” w ruchach



(rzecz na wsi bardzo ważna) zachowaniu się, ubraniu, postępowaniu.

Wychowanie uczucia u dzieci wsi usunie twardość ich stosunku do człowieka i świata, — „nieludzkie” spory wieśniaków o miedze i dobytek — zatargi o działę, bójki; — pęd samokształceniowy, wyrosły z rozbudzonej ciekawości intelektualnej, dozwolili wieśniakowi wydobyć się z sieci przesądów i zabobonów, podniesie umysłowo środowisko, zapobiegnie ubóstwu bodźców, pobudzających myślenie i wyobraźnię; rozbudzone uczucia obywatelsko-państwowe uszlachetnią stosunek wieśniaka do bliźniego i państwa; — uczucia religijne i poczucia moralne, bardziej wewnętrzne, skierują jego wzrok ku dziedzinie ideałów religijnych.

Uczuciowość umożliwi uwznioślenie zbyt prymitywnego życia popędowego dzieci wsi i podporządkowanie go życiu duchowemu wyższemu w wielkim stopniu — co winno być jednym z głównych celów pracy wychowawczej nad dzieckiem wsi.

Instynkt włóczęgowski dziecka wsi np. podporządkowany podówczas ukochaniu ojczystej okolicy i jej osobliwości, doprowadzi do zaniechania „bezmyślnych robinzonad”, a skieruje ku jej planowemu badaniu, co może dać wcale pożądane efekty wychowawcze i dydaktyczne.

Instynkt zabawowy będzie się wyładowywał nie w bójkach, lecz w grach w szachy, rozwiązywaniu rebusów, zagadek, co pobyt dziecka na pastwisku wcale umili.

Instynkt twórczy doprowadzi do tego, że szachy, czy przyrzędy do gier dziecko samo sobie w mistrzowski sposób z drzewa czy gliny zrobi, — że będzie próbowało robić samoloty, samochody, o których przeczyta w popularnych książeczkach i t. d.

Poziom jego życia duchowego podniesie się pod wpływem takiego oddziaływania wtedy bardzo poważnie, a poziom umysłowy zyska na tem także bardzo wiele.

Wtedy zaś — rozpocząć trzeba będzie nad dzieckiem wsi dalszą pracę wychowawczą w sposób szczegółowo dla każdej fazy rozwojowej (a także klasy) omówiony w wytycznych wychowawczych dla szkół ogólnokształcących\*). — z silniejszym uwzględnieniem jedynie momentów związanych z higijaną dziecka, tu bowiem będzie się miało do zrobienia bardzo dużo. —

#### 4. ZAJĘCIA CICHE

przy oddziałach połączonych w szkołach powszechnych niżej zorganizowanych

##### *Wytyczne ogólne.*

W szkole niżej zorganizowanej dzieci krócej przebywają w szkole, mniej mają kontaktu z nauczycielami. Nawet w czasie zajęć szkolnych mniej czasu, bo jedną tylko część godzin poświęca nauczyciel na bezpośredni kontakt z danym oddziałem, w drugiej części oddając się innemu oddziałowi, jednocześnie zatrudnionemu.

W czasie kiedy nauczyciel pracuje z jednym oddziałem „głośno”, drugi przebywający jednocześnie w tej samej izbie, musi pracować sam. Są to t. zw. „ciche zajęcia” przy oddziałach połączonych.

\*) Znajdzie je czytelnik w mej pracy p. t. „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna”. Warszawa, 1933. Wydanie II. (Nasza Księgarnia). Tam omówiłem je dokładnie dla każdej fazy rozwojowej. — Odsyłam przeto czytelnika po dokładniejsze z tej dziedziny informacje do tej pracy.



O „zajęciach cichych“ w szkołach niżej zorganizowanych pisano bardzo mało. Prace o nich możnaby wyliczyć na palcach jednej ręki. Także w dziełach, poświęconych szkołom jednoklasowym ustępy temu tematowi poświęcone są bardzo szczupłe i treściowo ubogie. \*)

A jednak „zajęcia ciche“ to nie tak łatwe zagadnienie. Jeden z wybitnych teoretyków zajmujący się niemi podkreśla wyraźnie: „Die einklassige Schule steht und fällt mit der Nutzbarmachung der Stillarbeit“. Gdyby tylko zajęcia ciche udało się podnieść na pewien poziom, przedstawiający naprawdę wartość, rażące dziś niedomagania i braki jednoklasówek zmalełyby poważnie. Chodzi o to, by zajęcia ciche przestały być „zabiciem czasu“, a stały się naprawdę „pracą“, „cichą nauką“, a także „pracą twórczą“ o ile możliwości.

Pamiętać przytem należy, że zajęcia ciche nie są czemś przejściowem, jakimś złem koniecznem, które prędzej czy później zniknie, jak chcą niektórzy, że w najgorszym razie zostaną ograniczone do jak największego minimum. Wartoby się nawet poważnie nadtem zastanowić, czy podążenie w tym właśnie kierunku jest dobre.

Zwolennicy wprost przeciwnego poglądu chcieliby przeciwnie, by zajęcia ciche stały się czemś dominującym w pracy szkolnej, czemś najbardziej ważnem. (Ellen Parkhurst, Montessori, Washburne, Heywang). Nasuwa się refleksja, że jednak ciche zajęcia przecież jakąś wartość posiadają, skoro taka tendencja istnieje i utrzymuje się.

Ciche zajęcia z punktu widzenia psychologii,

\*) Porównaj np. — O. Popp: „Die neue Landschule“. Breslau 1930; str. 150

nie przedstawiają się wcale beznadziejnie. Dokładnych i gruntownych analiz ich wartości lub bezwartościowości z tego punktu widzenia nie mamy wprowadzić jeszcze, niemniej na podstawie ciągłych obserwacji, prowadzonych przez nauczycielstwo, możnaby stwierdzić stanowczo, że zbyt ostre i katoryczne potępienie zajęć cichych żadnego psychologicznego uzasadnienia nie posiada.

Obserwacje psychologiczne wskazują, że nieraz dzieci z zajęć cichych zupełnie nie korzystają; naodwrot jednak nieraz korzystają z nich bardzo dużo i tak się zatapiają w swej cichej pracy, że zapominają o wszystkim, co się dokoła nich dzieje. — żyją tylko swą pracą. Od czegoż to zależy?

Powodzenie zajęć cichych, gdy chodzi o psychologiczne momenty zależy przede wszystkim od typu dziecka.

Wyróżnia się przytem dwa typy dzieci. Jedne lubią pracować same, w pojedynkę, w odosobnieniu i mogą przez długie godziny wystarczać same sobie. Inne nie będą „same“ czuły się dobrze ani jednej minuty, — potrzebują koniecznie pomocy zzewnątrz.

Wielką rolę odgrywa tu także wiek uczniów. Starsze dzieci są naogół bardzo samodzielne. Młodsze nie posiadają wielkiej dozy samodzielności. Dzieci 6-cio letnie, unikające zrazu jak ognia wszelkiej samotności — w późniejszych latach zachowują się pod tym względem zupełnie inaczej.

Nie bez znaczenia jest, gdy chodzi o stosunek dzieci do pracy cichej, względnie pracy w pojedynkę, przyzwyczajenie do niej, wyniesione z domu rodzicielskiego, — względnie jego brak.

Dziecko — „jedynak“ naprzykład, które nie mając



towarzystwa w domu samo sobie musiało wystarczyć — z łatwością będzie pracowało cicho i samodzielnie.

Ważne również jest metodyczne przyzwyczajanie i wszkolenie dzieci do cichej pracy w szkole w przeznaczonym na to krótkim okresie, zanim się „ciche zajęcia” wprowadzi. Przyzwyczajanie jest bowiem bardzo potężnym czynnikiem. Mimo hałasów i rozmów — dzieci biedne różnych typów uczą się w izbie, w której jest kilkanaście nieraz osób, „po cichu”, w kąciaku, „bez trudu i wysiłku” — przyzwyczały się bowiem do tego. „Nie słyszą” pod wpływem przyzwyczajania, tego co się dzieje dokoła.

Ostatnim czynnikiem, który należałoby wziąć tu pod uwagę jest zainteresowanie. Gdy zajęcia ciche będą związane silnie z instynktowymi lub środowiskowymi zainteresowaniami dzieci, wyzwolą napewno ich aktywność i dzieci zajmą się pracą tak, że nie będą zważały na to, co się dzieje w klasie poza nimi.

Ciche zajęcia nie zawsze jednak w praktyce mogą być interesujące; pewna więc gotowość do pracy i wysiłku ze strony dziecka zawsze jest konieczna.

Jak wpływa wkońcu na efekt pracy podczas zajęć „cichych” płeć dzieci — narazie nie wiemy, z powodu braku materiału.

Reasumując podkreślić należy, że stosunek dzieci do zajęć cichych zależy od wielu czynników, a więc: typu (indywidualności) dziecka, jego przyzwyczajenia do cichej pracy w domu i w szkole, — jego wieku i wreszcie stopnia zainteresowania zajęciem cichym.

W idealnie dobrych warunkach możnaby znieść ciche zajęcia i zastąpić je nauczaniem głośnym wszystkich dzieci równocześnie. Tak robią w szkołach ekspe-

rymentalnych Berthold Otto lub Kretschmann w Hollbeck. Cała szkoła zajęta jest wtedy jednym ośrodkiem zainteresowania, a więc wspólnym materiałem nauczania. Wtedy oczywiście zajęcia ciche są zbyt ciche. To łączenie dzieci razem i wspólna z nimi nauka głośna jest uważana za środek ratunku przeciw zajęciom cichym.

Spielhagen, Kloos i Linke także wprowadzają łączne nauczanie dla uczniów całej szkoły, tworząc z niej wspólnotę. Jednostkę metodyczną przerabia się tu w ten sposób, iż dzieci młodsze odpowiadają na bardzo łatwe pytania, dzieci średnie na trudniejsze, dzieci najstarsze na najtrudniejsze. Heywang mówi \*) o tem tak: „Die jüngeren stellen den Schein fest, die mittleren das Sein, die älteren die Ursächlichkeit und die Folgen. Dieses Schema gibt ungefähr einen Grundriss der Arbeitsweise...“.

Starsi uczniowie mogą w tym wypadku wziąć udział w nauce i albo uzupełniać to, czego nie powiedzą młodszy, albo rozwiązywać to, czego oni nie potrafią sami rozwiązać.

Można także jakieś zbiorowe zagadnienie podzielić zgóry na pytania o różnym stopniu trudności. Trudniejsze momenty już zgóry, bez straty czasu, są przeznaczone do rozwiązania przez uczniów starszych.

W praktyce jednak w trudnych zwykłych warunkach, takie zbiorowe nauczanie nie może trwać całymi tygodniami, lecz kilka godzin na tydzień co najwyżej. Tu i ówdzie więc możnaby ciche zajęcia zastąpić głośną „nauką wspólną” („godziny wspólne”). Odnosi się to atoli tylko do kilku godzin. Zasadniczo zaś zajęcia ciche pozostać muszą.

\*) Ernst Heywang: „Die Stillarbeit“. Laugensalza 1929, str. 10.



Powiedzmy sobie zresztą zgóry jedno. Ogół dzieci w szkołach najniżej zorganizowanych tak się różni wzajemnie pod względem metody pracy, tempa pracy i znajomości materiału, że ten typ lekcji przedstawia w praktyce bardzo poważne trudności.

Są wogóle jednak, jak widzimy, dwie drogi możliwe, gdy chodzi o organizację pracy w szkołach niżej zorganizowanych:

- 1) wprowadzenie „cichych zajęć” i
- 2) „godziny wspólne” — łączenie dzieci w większe grupy względnie jedną nawet „grupę nauczania”.

I jedną i drugą drogą idzie się też w życiu realnym codziennym. Ale obie przedstawiają poważne braki, mimo swych nieraz wielkich zalet.

Gdy się zważy trochę głębiej, że nie po to dzieci przychodzą do szkoły, by je tu nauczyciel czemśkolwiek „zajął”, — ale po to, by odnieść naprawdę poważne korzyści w możliwie krótkim czasie i dojść do ściśle oznaczonych wyników, — widzi się od razu te trudności do jakich oba rodzaje zajęć doprowadzają, — gdy się jeden z nich wyłącznie stosuje.

Odpowiednio zorganizowane zajęcia ciche — jakkolwiek w znacznym stopniu możnaby je ograniczyć — przedstawiają pierwszorzędne walory wychowawcze i dydaktyczne. Wystarczy wspomnieć, jak wielkie znaczenie przywiązują do nich wymienieni powyżej reformatorzy współcześni szkolnictwa, przeznaczając im rolę pierwszorzędną i podstawową w szkole i w nauczaniu nawet wtedy, gdy zewnętrzne warunki wcale do tego nie zmuszają, — ze względu na ich znaczenie dla samokształcenia i wyrobienia samodzielności. Nie należy według ich mniemania zasypywać dziecka mnogością wiadomości, których ono głęboko i istotnie w tym wypadku sobie nie przyswoi. Lepiej jest na-

tomiast przez „ciche zajęcia” zapewnić mu bezwątpienia lepszy proces organicznego rozwoju, dostosowany do indywidualnego tempa pracy, tak różnego u różnych jednostek, umożliwiającego po pracy zbiorowej pracę indywidualną, odgrywającą w uczeniu się podstawową rolę. Bezpośredniego nauczania przez wykład, pogawędkę, pytania — nie uważa się dlatego dziś za jakiś najlepszy sposób uczenia.

Niedopuszczalne jest jednak całkowite zastąpienie zajęć głośniejszych cichymi, żywego słowa słowem drukowanym: nie odpowiada to ani psychice dziecka, ani dorosłego. Każdy człowiek przecież i chętnie posłucha wykładu — i pogawędzić lubi (i to z korzyścią) nad pewnym problemem. Zresztą jednostronność w tym kierunku powoduje uczuciowe oziębienie w stosunku do materiału nauczania. Nie można dziecka tak niewolniczo przykuwać jedynie do książki. Należy sobie stanowczo pozostawić możliwość żywego oddziaływania nań przy pomocy innego środka, słowa, gestu i td. Zresztą w szkole powszechnej trzeba przecież najpierw nauczyć dziecko przede wszystkim czytać, co sporo zajmuje czasu i nie pozwala na zbyt wczesne wprowadzanie wyłącznie zajęć cichych. Są nadto rzeczy, które wymagają nie tylko poznania, ale i pewnej wprawy, płynącej z wyćwiczenia i zmechanizowania — są pewne, które nie posiadają „jasności”, za jaką tęskni dziecko, uprawnione w związku z tem do pytań. A coż mówić już o ideale wspólnoty, jednym z wielkich ideałów nowej szkoły, — skoro „ciche zajęcia” wykluczają najczęściej współpracowników. Ciche zajęcia nie dają nadto wielu rezultatów w pracy szkolnej bardzo pożądanym, np. wyrobienia językowego. To też nie mogą być w konsekwencji jedynym rodzajem zajęć.

Łączenie grup i „godziny wspólne” są również



w wielu wypadkach bardzo wartościowe. Wspólne pogadanki czy wykład historyczny, pogadanki z j. polskiego, przyrodnicze, geograficzne, religijne są tego najlepszym dowodem.

Przy nauczaniu pewnych przedmiotów jednak i one zawodzą lub sprawiają poważne trudności (np. rachunki, gramatyka, ortografia).

Najlepszą drogą jest tedy, gdy chodzi o szkoły niżej zorganizowane, droga pośrednia pomiędzy omówionymi powyżej dwiema drogami. Najpierw przez wykorzystanie pierwszego środka t. j. „godziny wspólne“ i łączenie uczniów należałoby zajęcia ciche ograniczyć. Następnie te zajęcia ciche, które uznamy za konieczne i dobre, odpowiednio ukształtować w klasach niższych i wyższych; w tych ostatnich najlepiej na wzór zajęć w planie daltońskim, w „uczeniu się pod kierunkiem“. Taki wzajemny stosunek wyjdzie obu rodzajom zajęć i uczniowi przede wszystkim na dobre, będzie to zarazem najlepszy sposób ustosunkowania zajęć cichych do nauczania bezpośredniego.

Jedne z nich drugimi nie dadzą się zastąpić. Z tego musimy jasno zdać sobie sprawę.

Należy teraz rozstrzygnąć: gdzie i kiedy winny znaleźć się jedne, gdzie i kiedy drugie. W praktyce to rozstrzygnięcie jest ważne. Szkoła niżej zorganizowana dziś musi stosować bowiem zajęcia ciche tam, gdzie najbardziej pożądane byłyby głośne i odwrotnie. Niema koniecznej tu swobody. W braku wolności w tej właśnie dziedzinie leży słaba strona jednoklasówki. Zakres cichych zajęć przerasta w niej nadto stosowną do psychiki dziecka miarę i to tembardziej — im młodsze są dzieci.

Przeciwstawienie zajęć cichych — zajęciom głośnym t. j. bezpośrednio nauczaniu i wysunięty powyżej

postulat racjonalnego wyzyskania obu tych dróg w pracy szkolnej opiera się na cichem założeniu o potrzebach z jednej strony samodzielności, z drugiej kierownictwa — które dzieci silnie odczuwają w równej omal mierze.

W związku z tem, cechą symptomatyczną zajęć cichych, nietylko pozornie ale i w rzeczywistości winna być możliwie największa swoboda i samodzielność dziecka. Oczywiście niema to miejsca wtedy, gdy na rozkaz nauczyciela dzieci przepisują z czytanek ustępy lub rachują, rozwiązują mechanicznie zadania z książki rachunkowej. Nie o takich więc zajęciach cichych jest tu mowa, chociaż i ich się bez reszty nie uniknie. Przyczyną tego jest niedoskonałość wszystkiego, co ludzkie.

Konieczne jest w każdym wypadku natomiast jedno. Mianowicie u podstaw cichego nauczania leżeć musi taka myśl przewodnia, że zajęcia ciche stopniowo coraz bardziej przyczyniać się winny do uzdolnienia dziecka do pracy samokształceniowej i samowychowawczej nad sobą! Gdzie to się da urzeczywistnić, musi prowadzenie i kierownictwo ustąpić na plan dalszy — i to nietylko dlatego, by odciążyć nauczyciela ale dlatego głównie, by pobudzić działalność do swobodnego samorozwoju i spotęgować jej samodzielność.

Czy jest to wogóle możliwe? — Tak! — A konieczność zajęć cichych w szkołach jednoklasowych jest dla nich nie „złem“, ale właśnie pewnego rodzaju dodatnim fenomenem, gdy chodzi o dziedzinę możliwości wychowawczych, — przywilejem, którego nie posiada szkoła wyżej zorganizowana, a który posiadając niejednego mogłaby dokonać. W szkole niżej zorganizowanej działalność nie jest narażona na brak samodzielności. Byłoby jednak w związku z tem, według zdania



Heywanga, rzeczą wskazaną, by w dziedzinie zajęć cichych w szkołach jednoklasowych dać dzieciom więcej swobody, — pozostawić niektóre z zajęć cichych bardziej ich wyborowi, woli i decyzji i to tembardziej, im bardziej to są dzieci starsze. By można było tę myśl zrealizować łatwiej w praktyce, należy wprowadzić dwojaki rodzaj „zajęcia ciche“.

1. zajęcia ciche „kierowane“.

Te przeważałyby i to szczególnie w klasach najniższych.

2. „zajęcia ciche swobodne“

- a) uczenie się pod kierunkiem (we formie „odrabiania ważniejszych lekcji domowych w szkole“)
- b) zajęcia ciche „ochotnicze“

1. „Zajęcia ciche kierowane“

Podstawowym rodzajem „zajęć cichych“ w szkole niżej zorganizowanej pozostać muszą ze względu na trudne warunki pracy szkolnej wyżej wymienione zajęcia ciche „kierowane“.

By one jednak naprawdę odegrały poważną rolę w nauczaniu, a nie były zabiciem czasu trzeba opracować konkretny ich program dla poszczególnych klas. Może być i powinien on być elastyczny oczywiście — ale musi istnieć jako taki. Nauczycielstwo dlatego źle prowadzi „zajęcia ciche“, że nie wie, co podczas nich robić. Inwencja w tej dziedzinie nie jest tak łatwa, jakby się komuś wydało. Jeśli więc programu zajęć cichych kierowanych nie opracuje autor specjalista — trudno żądać, by go opracował przeciętny nauczyciel.

Jak powinien wyglądać ten program, podaję na przykładzie, wskazując przykładowo na te i owe „zajęcia

ciche“, możliwe do przeprowadzenia w poszczególnych klasach.

Na kierowane „ciche zajęcia“ należy dobrać pracę, będącą uzupełnieniem pracy głośnej, wykorzystującą to nastawienie psychiczne, jakie wytworzyło bezpośrednie zajęcia z nauczycielem, albo też zbierającą materiał przygotowawczy do pracy wspólnej.

W związku z tem podzielić można kierowane zajęcia ciche na takie:

1. które stanowią zastosowanie, wyćwiczenie pewnej wiadomości, nabytej na uprzednich lekcjach
2. które przygotowują materiał do nowej lekcji:

Oto „zajęcia ciche“, (lepiej cicha nauka) które zgodnie z głosem wybitnych praktyków nadają się do poszczególnych klas szkoły powszechnej: (J. Młodowska i inni).

Klasa I. Dobrac ciche zajęcia, odpowiadające naturalnym zainteresowaniom i psychice dziecka w klasie I-iej wogóle — jest rzeczą dość trudną, zwłaszcza w pierwszych miesiącach pobytu dziecka w szkole, zanim jeszcze zacznie ono zgłębiać tajemnice elementarza. Niemniej jednak jest tu także dużo możliwości:

A. Rysowanie wogóle, a rysowanie kolorowemi ołówkami w szczególności. Dzieci w wieku 5 — 7 lat, obok radości, jaką im sprawia rysowanie — zdobywają przez nie opanowanie mięśni ręki, zwłaszcza palców, — zręczność w kreśleniu pewnych kształtów, wreszcie ćwiczą powoli swój zmysł estetyczny w doborze farb.

\*) J. Młodowska. W sprawie zajęć cichych. Lublin 1930 (przykłady podano głównie według jej pracy).

J. Młodowska, Zastosowanie planu daltońskiego przy pracy cichej w szkole powszechnej. Lublin 1930.

P. Kaczorowski. Jeszcze w sprawie zajęć cichych. Szkoła Powszechna. 1928.



(Do lat 7-miu wybierają dzieci barwy zasadnicze, nasyczone; potem w 8-ym — 9 roku barwy te ustępują opalonym, chłodnym, barwom pochodnym). Co ważniejsze! W końcu dzieci uczą się wypowiadać rysunkiem, wzbogacają własny krąg myślowy, rozwijając wyobraźnię. Nadają się w tym okresie na zajęcia ciche takie rodzaje „rysunków“ jak rysunek-ilustracja uprzedniej pogadanki, ilustrowanie pewnych zdarzeń, rysunek znanych przedmiotów i kształtów z przypomnienia. Pierwsze „zajęcia ciche“ tego rodzaju może odbyć się np. w taki sposób. Nauczyciel zachęca: „Narysujcie dzieci coś ładnego“ — w ten sposób od razu zorientuje się, jaki jest stopień rozwoju dzieci w tej dziedzinie; zbada możliwość wypowiadania się na tej właśnie płaszczyźnie. Gdy później poleci: „Narysujcie dzieci to, co każde z was najbardziej lubi rysować“ — pozna zainteresowania dzieci. Z kolei można dać tematy: „W kuchni“, „Ludzie na jarmarku“, „Drzewo z wielu jabłkami“, „Rysunek do bajeczki o karzelkach“, „Jak dzieci wychodzą ze szkoły“, „Co robi ojciec“. Dobre są rysunki okolicznościowe, jak na przykład „Boże Narodzenie — Choinka“. Dobre są rysunki na tablicach ściennych, tam gdzie są możliwości tegoż.

Można w końcu stosować ilustrowanie przez dzieci

- a) poszczególnych poznanych wyrazów.
- b) poszczególnych poznanych zdań.

Tematem innego rodzaju zajęć cichych może być dobieranie kompleksów celem utrwalenia pojęć „para“ „brak pary“, „równy“, „większy“, „mniejszy“. Pomoce do tej pracy są mało skomplikowane. Wystarczy rozdać dzieciom koperty — zawierające po kilka jabłek i gruszek, wyciętych z zielonego i żółtego kolorowego papieru. Dzieci układają „pary“ złożone z gruszki i jabłka. Pod rzędem gruszek układają odpowiedni rząd jabłek, — zainteresowane, czy ich wystarczy lub czy pozostanie

nadto. Paski papieru różnej długości i szerokości dostarczają materiału do utrwalenia pojęć dłuższy, wyższy, niższy, szerszy.

Rozdawszy dzieciom po kilka wyżej wspomnianych gruszek, można polecić rozmieścić je w dwu szeregach i odrysować w zeszyte wybraną kombinację.

Z języka polskiego nadają się najbardziej na zajęcia „Zabawy czytaniowe“. Mogą one poprzedzać właściwą naukę czytania. Na kartkach zeszytów lub tekturkach rysujemy np. trzy, pięć, sześć, później dziewięć przedmiotów (jabłko, gruszka, śliwka, cytryna). Pod każdym z nich znajduje się napis. W kopercie którą dajemy dziecku wraz z tekturką istnieją takie same napisy. Dziecko ma je ułożyć na analogicznych napisach tekturki. Praca myślowa, którą przytem wykona, nie umiając wogóle czytać jest bardzo wartościowa. Z chwilą rozpoczęcia nauki czytania wzrasta zakres „prac cichych“ dzieci I-go oddziału. Przybywa pisanie poznanych słów czy liter, układanie pierwszych z alfabetu ruchomego, czy liter, układanie nowych wyrazów z liter już poznanych. W tym ostatnim wypadku nauczyciel w czasie głośnych zajęć naprowadzi dzieci, jakie nowe słowa mogą zbudować ze znanych im liter, zanalizuje te słowa i wtedy dopiero zostawi swobodę dzieciom. Z czasem przybywa jako nowy rodzaj „zajęć cichych“ układanie króciutkich zdań, w których nieraz słowo o nieznannej pisowni dziecko zastępuje rysunkiem, „układanie rebusów i t. p.“. Potem ciche odczytanie słów i krótkich zdań, wywieszonych przez nauczyciela na ścianach klasy i wpisywanie ich do zeszytu.

W końcu z rachunków wprowadzić możemy odwoływanie „figur liczbowych“, — rozwiązywanie bardzo systematycznie ułożonych przykładów arytmetycznych, rysowanie kwadratów i prostokątów o różnej długości boków i t. p.



Klasa II. Zajęcia ciche w związku z czytaniem. W zakresie czytania ma nauczyciel doprowadzić do tego, aby uczniowie czytali wyraźnie, poprawnie, płynnie, z zachowaniem znaków i zrozumieniem treści, — aby treść tę przy pomocy pytań nauczyciela mogli odtworzyć. To też gdy tematem lekcji głośnej np. była czytan-ka stataryczna, uczniowie przy pomocy nauczyciela wybrali wyrazy niezrozumiałe, nauczyciel wypisał je na tablicy i obok podał ich znaczenie, — na związanych z tą lekcją „zajęciach cichych“ — dzieci wpisują do słowniczków te wyrazy i ich tłumaczenie, a jako dowód zrozumienia układają zdanie, obejmujące nowopoznane wyrazy.

Na następnej lekcji głośnej ta sama czytanka opracowana kursorycznie, a treść jej zebrana pytaniami. Na „zajęcie ciche“ nauczyciel może wypisać dzieciom na tablicy pytania i polecić piśmiennie na nie odpowiedzieć. Pytań początkowo będzie jedno, dwa — stopniowo będzie ich przybywać. Obok pytań, związanych ściśle z treścią czytanki, może być jedno wymagające swobodniejszego wypowiedzenia się dziecka. Np. na temat czytanki z Falskiego „Ala szyje“, — można zapytać się: „Co musisz sobie przygotować, aby się zabrać do szycia“?

Innym razem, po ukończeniu czytania, można zapytać się dzieci, ileby trzeba narysować obrazków, aby przedstawić treść danej historyjki i jak je należałoby podpisać. Na cichych zajęciach dzieci rysują obrazki i podpisują je, wprawiając się tem samym w układaniu planu.

Nawiązując do planu czytanki, nauczyciel może dzieciom polecić opowiedzieć coś z własnych przeżyć, np. jak się bawią na łące, — co robiły wczoraj po powrocie ze szkoły, co widziały w mieście, na targu i t. p.

Można im polecić opisać ich kota lub psa, ich książkę do czytania, ich izbę i t. p.

Gdy w czytankach są „historyjki w obrazkach“ można dzieciom polecić przyjrzeć się danym obrazkom i ułożyć sobie w myśli historyjkę. Na następnej potem lekcji głośnej dzieci wypowiadają się na temat swych spostrzeżeń, — jedno uzupełnia drugie, wreszcie przy pomocy nauczyciela następuje konstrukcja całości i opowiedzenie jej wzorowe.

Rozsypanki wyrazowe: np. w zdaniu: Olo widzi oficera na polu bitwy — przedstawiamy wyrazy w następujący sposób: Olo na widzi polu oficera bitwy — i teraz każemy uczniowi uporządkować wyrazy w zdaniu.

Uzupełnienie tekstów wyrazami lub zdaniami, które celowo zostały usunięte np.: Janek ma..., więc nie... w zimie. (buty, marznie).

Wyszukać powiastkę w czytance, któraby mówiła o jakimś temacie, np. o utrzymaniu porządku w szkole, o Bożem Narodzeniu i t. p.

Dobre jest dla tej klasy, która na zajęcia ciche także układanie bajek z kilku słów. Podam np. dzieciom wyrazy: szklanna góra, chory ojciec, wrony, ciemny las, dobry Staś, cudowna woda, smok i każę ułożyć z tego bajkę. Każde dziecko oczywiście układa inną bajkę. Nadaje się też układanie ustępu ze zdań tegoż, wypisanych na kartkach i pomieszanych dowolnie — rozwiązywanie zagadek — pisanie ustępów do gazetki szkolnej i t. p.

2. W zakresie gramatyki na ciche zajęcia można przeznaczyć układanie zdań na podstawie obrazków, wypisywanie zdań z czytanki i odszukiwanie w nich podmiotu i orzeczenia przez ich podkreślenie. Zamiana zdań oznajmujących czytanki na pytające i wykrzyknikowe z zastosowaniem właściwych znaków, wybieranie z czy-



tanki nazw podmiotów, osób lub zwierząt, słów odpowiadających na pytanie: jaki, jaka, jakie — oto nowa wiązanka tematów „zajęć cichych“.

Bardzo kształcące będzie zadanie, polegające na tem, że nauczyciel podaje dzieciom kilka rzeczowników i poleca do każdego dodać możliwie największą ilość odpowiednich przymiotników. Ćwiczenie to bogaci zasób słowny dziecka i budzi umiłowanie języka ojczystego. Dobre są także „ćwiczenia słownikowe”. (Np. dać na „zajęcia ciche“ szereg przymiotników i polecić dzieciom dopisać drugi szereg o znaczeniu przeciwnem np. długi — krótki, — — bogaty, biedny — szczęśliwy i t. p.). Wprowadzić należy nadto dużo „ćwiczeń ortograficznych” w formie zabawowej („Listy karzełków“).

3. W zakresie rachunków tematów do „zajęć cichych“ nie zabraknie nigdy. Tu mogą dzieci przerabiać odpowiednio systematycznie podane przykłady, rozwiązywać zadania i zagadnienia geometryczne.

Klasa III. Zajęcia ciche obmyślać należy jak w klasie II.

Nadto odpowiednio do „nowego materiału” może nauczyciel na „zajęciach cichych” polecić dzieciom odmieniać jakiś rzeczownik, układając zdania, w których tenże występował w coraz to innym przypadku. Może podać dzieciom tekst, w którym przymiotnik umieszczony byłby zawsze w 1-szym przypadku rodzaju męskiego liczby pojedynczej i polecić uzgodnić przymiotnik z rzeczownikiem, któremu towarzyszy.

Jako rozwiązanie do lekcji o stopniowaniu przymiotników może nauczyciel polecić wypisać wszystkie przymiotniki z czytanki i zastanowić się nad różnicą np. między długi a dłuższy, wąski i węższy. Kiedy już dzieci opanują stopniowanie na lekcji głośnej, niech wypię-

szą szereg przymiotników z czytanki i niech ustalą, czy wszystkie dadzą się stopniować.

Dzieci mogą w czasie „cichych zajęć” rozwijać podane im przez nauczyciela zdania nierozwinięte. Bardzo dobrym ćwiczeniem w odmianie czasownika będzie zamiana w tekście czytanki osoby 3-ciej na 1-szą, — liczby pojedynczej na mnogą, czasu teraźniejszego na przyszły i t. p.

Pamiętając wciąż o zadaniu wzbogacenia słownika dziecka, nauczyciel może dawać na „ciche zajęcia” takie tematy, jak: Wypisz wszystkie nazwy, oznaczające mieszkanie ludzi. Co można zrobić z mąką? Czem ludzie nakrywają głowy? Co możemy określić przymiotnikiem „złoty” i t. p. Nie wolno zapominać i o „ćwiczeniach ortograficznych“.

2. Z przyrody: Rysowanie poprzednio omówionych roślin i ich części. Zapisywanie w dzienniczkach „spostrzeżeń z otoczenia” i z „hodowli”. Obserwacja żywych okazów. Odrysowywanie i gromadzenie spostrzeżeń do późniejszej lekcji — odpowiedzi na pytania, będące streszczeniem uprzedniej lekcji. Układanie spisów np. zwierząt leśnych według ich wielkości wzrastającej czy malejącej.

3. Z geografii: rysowanie linii o dowolnej długości na oko i sprawdzenie dokładności oceny miarką. Rysowanie poprzednio omówionych planów. Lepienie z piasku uprzednio poznanych kształtów. Odpowiedzi pisemne na pytania, będące streszczeniem lekcji.

Dla innych oddziałów (IV—VII) wytycznych dla „zajęć cichych” nie podaję szczegółowo. Im wyższe oddziały tem więcej tematów dla „zajęć cichych”, boć wzrasta zakres przerabianego materiału.

#### 2. Zajęcia ciche swobodne.

a) Uczenie się pod kierunkiem odbywać się musi



w rodzimej, dostosowanej do polskich warunków postaci. Dzieci posiadać powinny zeszyt, poświęcony na zapisywanie „zajęć cichych” — t. zw. „zeszyt zajęć cichych”. W niem zapisywałyby wszelkie zadania i ćwiczenia, wyłaniające się w czasie głośnej nauki, które następnie mają być wykonane w czasie cichych zajęć. Kiedy uczniowie te właśnie zadania w czasie cichych zajęć rozwiążą i jak to zrobią, winnoby się pozostawić ich rozstrzygnięciu.

Praca ta zastąpić powinna „uczenie się w domu” (odrabianie lekcji), tak niemożliwe dla dziatwy wiejskiej z powodu ciężkich warunków życia wiejskiego i stosunków w chacie wieśniaczej,—powinna dać możność opanowania i utrwalenia wiadomości podstawowych. (Uczenie się wierszy na pamięć, odrabianie pisemnych zadań, rysunki geograficzne, przyrodnicze, prywatna lektura).

b) Równocześnie można dzieciom zezwolić na zajmowanie się dalej idącymi pytaniami, które nie tak ściśle wiążą się z nauką, — pytaniami, które może przewyższają nieraz przeciętny poziom szkoły powszechnej, pytaniami, które nasuwa codzienne życie, — które może dopiero w przyszłości obejmie materiał naukowy (Moment samokształceniowy). Będą to „zajęcia ciche ochotnicze”.

Wprowadzić w praktyce I-szy i II-i (a, b,) rodzaj zajęć cichych nie jest tak łatwo. Kiedyby się chciało od obecnego kierowania zajęciami cichymi, przejść do „swobodnej cichej pracy” odrazu i nagle, — doprowadziłoby się do chaosu, rozbicia i naraziłoby się zgóry na zupełne niepowodzenie. Kto dotychczas w czasie cichych zajęć pracę zgóry oznaczał i nakazywał, do swobody w ich dziedzinie musi przejść stopniowo. Zadanie to ułatwi wspomniany już powyżej „zeszyt zajęć cichych”. Początkowo daje się dzieciom zgóry

w czasie lekcji głośnych dwa do trzech zadań, przeznaczonych do późniejszego opracowania w czasie zajęć cichych. Żadnego zadania nie wysuwa się specjalnie na plan pierwszy. Stopniowo daje się tych zadań później więcej, 4 — 5 i t. d. W ten sposób powoli wdroy się dzieci do tego rodzaju pracy.

Oczywiście można zarzucić, że ten rodzaj cichych zajęć pobudzi dziatwę do przepracowywania na wyścigi przedewszystkiem zadań ulubionych, a więc łatwych, pewnej kategorii. Czy to jest jednak stratą czy zyskiem na to odpowiedzieć nie tak łatwo. Może jest to raczej zyskiem. Ciche zajęcia mogą stać się w ten sposób bowiem przeciwwagą, zbyt szablonowo traktującej uczniów, nauki głośnej — dlatego, że rozwijać będą te jakieś właśnie specjalne, wrodzone zadatki i zainteresowania. Z drugiej strony niema tu niebezpieczeństwa jakiejś jednostronności bynajmniej, skoro muszą i tak być rozwiązane wszystkie zadania, znajdujące się w zeszyciku. A kiedy nie wystarczy na to czasu w szkole, musi być to zrobione w domu. W razie jakiejś poważnej potrzeby może oczywiście nauczyciel w każdej chwili swobodne zajęcia ciche przeobrazić na przymusowe. Będzie to już wtedy łatwą rzeczą. Nie powinno się bowiem jakiejś jednej zasady — w szkole, która jest czemś żywym, — uważać za coś niewzruszalnego. Życie nastęrcza tyle różnorodnych niespodzianek, że w jakąś ogólnie obowiązującą formułkę ująć się stanowczo nie da.

Reasumując, podkreślę jedno: przy cichych zajęciach I-ej kategorii zdążać należy do swobody dzieci. Jest to podstawowy postulat w tej dziedzinie, wysunięty zresztą przez wybitnego praktyka Heywanga.

Stiegele miał co do niego zastrzeżenia psychologicz-



nej natury: sądził, że jest on „niepsychologiczny”. Uzasadniał to w ten sposób, że niewielu tylko ludzi może być twórczymi. Szczególnie odnosi się to do dziecka wiejskiego. Te dzieci według Stiegelego wolą ściśle oznaczone zadania, które następnie z pilnością i troskliwie rozwiązują; — wolą mieć pole pracy ściśle ograniczone i zgóry ustalone. Tego potrzeba zresztą wieśniakowi w późniejszym życiu. Heywang, wymagając od dziecka wiejskiego pracy twórczej — za dużo od niego wymaga.

Odeprzeć jednak ten zarzut łatwo. Heywang bowiem właśnie na podstawie obserwacji dzieci wiejskich w szkole jednoklasowej wysunął postulat „swobodnych cichych zajęć”. (freie Stillearbeit). Zresztą czemś innym są „swobodne” zajęcia ciche a czemś innym zajęcia „twórcze”. Swoboda i twórczość to nie synonimy. Pomijając już fakt, że pod względem zdolności twórczych dziecko wiejskie zupełnie miejskiemu nie ustępuje i że w szkole niżej zorganizowanej bez zajęć cichych się nie obejdzie, przyznać trzeba, że Heywang w odniesieniu do nich nie żąda przecież tego, z czego ukuwa się przeciw niemu zarzut. Nie żąda niczego więcej bowiem, tylko, by dziecko mogło w czasie „cichych zajęć” robić to, co w pewnej chwili uważa za właściwsze dla siebie i najbardziej pożądane. Zresztą i gdy dorośnie, z szeregu zajęć koniecznych wybierać będzie to, które w danej chwili za najistotniejsze i najbardziej konieczne do wykonania uważać będzie. Już za młodu w końcu także ma co dnia szereg różnych zajęć do wykonania: musi zająć się drobiem, dać jeść królikom, pozamiatać podwórze, pobierać ziemniaki, wypędzić na pastwisko gęsi czy bydło. W tych wypadkach wie tylko „co ma zrobić” — i wie, że to wszystko zrobić musi do południa czy wieczora. Porządku jednak

zająć nikt mu nigdy nie wyznacza. Jest więc przyzwyczajone do samodzielności.

Jednego tylko przy zajęciach cichych trzeba od dziecka wiejskiego wymagać koniecznie: by w czasie zajęć cichych tej kategorii zawsze intensywnie pracował. Przypisywać jednak zgóry co każde pojedyncze dziecko ma w każdej chwili robić, to trochę za dużo. Gdzież bowiem wtedy najmniejsza chociażby możliwość pracy twórczej, gdzie zaprawianie do samodzielności, gdzie wdrażanie do samokształcenia. Nie należy ograniczać swobody dziecka w 100%. Musi się mu pozostawić możliwość swobodnej, a nawet i twórczej pracy chociażby w małym stopniu i dostępnym jego rozwojowi. Oczywiście, że twórczych zajęć nie postawi się na planie pierwszym, nie zrobi się z nich czegoś najważniejszego, czy nawet jedyne.

Zresztą swoboda w wyborze zajęć — potęguje radość, płynącą z wykonania zadania. Jest się przecież wtedy w pracy niejako swoim własnym rozkazodawcą, co wzmacnia i pilność i zapał.

Swoboda usuwa głębokie braki szkoły współczesnej, a mianowicie to, że nie budzi ona inicjatywy, nie pobudza do samodzielnego wyznaczenia sobie samemu celów. Dla życia i wyrobienia życiowego mają te rzeczy doniosłe znaczenie, — nie są bynajmniej wadami, lecz zaletami. Gdyby zresztą dla niektórych dzieci i to było za trudne, można dla nich oznaczyć porządek wypracowań, nie odbierając niepotrzebnie i to w całej rozciągłości swobody wszystkim innym dzieciom.

Mimo wprowadzenia „swobodnych zajęć cichych” nauczyciel ma zawsze możliwość dać uczniom ściśle oznaczoną pracę do wykonania — lub polecić jej wykonanie grupie uczniów, gdy to uzna za potrzebne, konieczne czy pożądane. Pozostają przecież „zajęcia ciche kie-



rowane". Niczego zaś niema gorszego w szkole nad ślepe przestrzeganie jednej wyłącznie zasady.

Nie można jednak dopuścić do tego, by w szkole za dużo było „swobodnych zajęć cichych“ i by przeważały one we wszystkich oddziałach od najniższych począwszy.

Trudno wymagać bowiem już od dzieci 6 — 8 letnich, by same podejmowały się jakichś prac, wybierały je sobie. Wymaga to pewnej dojrzałości, której dziecko nie posiada. Dziecko z czasem dopiero dojrzeje stopniowo do wolności, samodzielności, samostanowienia o sobie. Teraz jeszcze pragnie i pożąda kierownictwa. Nie jest więc zupełnie sprzeczną z naturą dzieci rzeczą, gdy się im poleca: „Co mają robić“. Im młodsze są, tem bardziej właśnie robić to należy. Naodwrot im starsza jest dziatwa, tem bardziej na planie dalszym pozostać winni dorośli, rezygnując z bezwzględnego kierownictwa i zajmąwszy raczej pozycje obserwatora,

Podkreślić przytem należy, że do pełnej swobody i samodzielności dzieci w szkole powszechnej jeszcze nie dojdą. Do niej dochodzi — i to właściwie także nie w całej pełni — człowiek dojrzały. Trzeba jednak koniecznie ku niej wychowywać już od lat najmłodszych stale i konsekwentnie, w miarę lat coraz bardziej ograniczając ilość bezpośrednich rozkazów i poleceń.

Wyliczę wreszcie jeszcze ogólnie to, co wogóle w czasie zajęć cichych w każdej klasie robić można. Należą tu:

1) te zadania, które wylaniają się w czasie nauki głośnej, a nie mogą być natychmiast rozwiązane, jak to się dzieje w szkołach wyżej zorganizowanych. Na to nie może sobie bowiem pozwolić nauczyciel szkoły jednoklasowej, mający przed oczyma konkretny cel danej lekcji i trudności wielkie w prowadzeniu połączonych

oddziałów. Musi zresztą celowo pozostawić na zajęcia ciche te partje zagadnień, czy części zadań, jakie nie wymagają wspólnej głośnej pracy i jakie uczniowie spokojnie mogą opanować sami. W ten sposób zyskuje bowiem bardzo wiele czasu.

2) dalsze prace, któremi się dopiero później mamy zająć. Podaje się je w odpowiednim momencie do wiadomości uczniów; stawia się w ten sposób przed ich oczy dalsze cele. Kiedy zaś zainteresują się „celem“, zaczynają się rozważania na temat, — co trzeba zrobić już obecnie dla późniejszej jego realizacji. Jakie obserwacje są tu np. potrzebne, jakie powtórki, — jakie zagadnienia w związku z tematem należałoby uprzednio przemyśleć. Te konieczne zadania wpisuje się do „zeszytu“ cichych zajęć i one przed rozpoczęciem właściwej pracy winny być wykonane w czasie „cichych zajęć“ swobodnych.

Gdy się po jakimś czasie — do podanego zagadnienia dojdzie, — w związku z jego przepracowywaniem znów wylaniają się pewne cząstkowe zadania, konieczne dla samodzielnego jego rozwiązania — czy spotęgowania niezbędnych sprawności dziecka, a więc np. ćwiczenia w rachowaniu, pisaniu, czytaniu, kaligrafji, rysunkach, zadania uzupełniające z dziedzin pokrewnych, ćwiczenia w zastosowaniu poznanego prawa, zdobytej wiedzy, cicha lektura, zadania pisemne, sprawozdania z własnych doświadczeń, oświetlające daną rzecz i t. p.,

3) zajęcia ciche, mające na celu usunięcie braków we własnej wiedzy ucznia. Sposobności do ich poznania — do zorientowania się we własnych słabych stronach ma uczeń dużo w czasie głośnych zajęć. Winien je więc zapisać w „zeszycie“ cichych zajęć, a następnie przerobić.

Zapisanie braków ma tę dodatnią stronę, że o prze-



robieniu braków zapomina się zwykle, zabiera się do tego niechętnie. Zwykle jest to tabliczka mnożenia lub coś innego trudnego. Gdy zaś jest to zapisane, musi być przerobioneomal natychmiast.

4) prace ochotnicze są również pożądanym rodzajem swobodnych zajęć cichych. Mogą to być zupełnie dowolne zadania, rysunki, majsterka i inne prace, których się uczeń podejmuje sam, mając wrodzone w tym kierunku zainteresowania,

5) pozostają „wykłady“, których się uczniowie podejmują. Gdy już wiedzą mianowicie, co będzie przedmiotem jednej z dalszych lekcji historii, przyrody, geografii — opracowują przy pomocy książek i środków, jakie mają do dyspozycji — „wykład“ na dany temat, (plan dłuższego przemówienia) — który następnie staje się ośrodkiem pracy nad danym zagadnieniem. Uczeń wtedy głęboko wnika w daną rzecz (Vertrautheit mit der Sache) i tak ją sobie „naprawdę“ przyswaja, że lekcje te są bardzo wartościowe.

6) Szukanie dróg pracy (układanie planu pracy w myśli i jasne zdanie sobie sprawy z dróg rozwiązania, — przed mechanicznym ostatecznym wykonaniem reszty pracy)

(np. wstępne prace „w myśli“ nad rozwiązaniem zadania rachunkowego, później po nich już tylko mechaniczne wykonanie zadania).

Chodzi tu o jasne zdanie sobie „w myśli“ sprawy z tego, jakimi etapami praca musi pójść. Dziecko musi najpierw dobrze pomyśleć, poszukać i ustalić, na jakiej drodze da się rozwiązać zadanie, zanim je zacznie wykonywać,

7) czytanie i samodzielne opracowywanie ustępów czytanek (lektury szkolnej).

W szkole niżej zorganizowanej należy koniecznie

doprowadzić uczniów do samodzielnej lektury ustępów (książeczek) — bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, bez nużącego odczytywania setek, rzekomo niezbędnych objaśnień, bez żmudnych analiz. Uczeń ma tylko możliwość zapytania w razie niezbędnej potrzeby o rzeczy niejasne, kiedy takimi dłań pozostaną mimo sumiennego przemyślenia ustępu, — możliwość wypowiedzenia myśli, które mu się w czasie czytania nasunęły — ale tylko tyle. Najlepiej będzie przytem, gdy uczeń zanotuje sobie pytania, jakie mu się nasunęły, a o jakich wyjaśnienie prosi.

(Nie nadają się do takiego czytania utwory literacyjne).

8) Oglądanie obrazów i ilustracji.

Dla dzieci w szkołach niżej zorganizowanych wnikięcie dokładniejsze w treść obrazka jest rzeczą niełatwą. Koniecznie więc trzeba od czasu do czasu kazać pomyśleć dziatwie nad tem, co znajduje na obrazie, co o tem myśli i kazać im to napisać.

(Obrazy o treści wybitnie nastrojowej, mające uczuciowo oddziaływać — są tu wyłączone).

9) Ćwiczenia pisemne (względnie przygotowanie planów do dłuższych przemówień).

Odczytywanie i ocena takich wypracowań ma miejsce w czasie zajęć głośnych. Wtedy też można wspólnie obmyśleć tytuły dla pewnych wypracowań twórczych i t. p. Prace twórcze tego rodzaju mogłyby być wykonywane i w domu. Swobodę decyzji w tym kierunku należałoby pozostawić dziecku. Pomoc rodziców jest wykluczona.

Ważną jest rzeczą przyzwyczaić dzieci, by w czasie cichej pracy poprawiały także same swoje wypracowania i to po kolei z dwóch, trzech punktów widzenia, ustalonych z dziatwą wspólnie naprzód, na podstawie



wie jej doświadczeń. Dobrze jest gdy następnie pracę przejrzy sąsiad, (Fremddurchsicht) prędzej bowiem zawsze komuś drugiemu wpadną w oczy błędy, jak samemu autorowi wypracowania.

#### 10) Pogłębienie wiadomości z przyrody.

Winno iść w dwojakim kierunku: uporządkowywania doświadczeń z życia i pogłębiania wiadomości na drodze lektury uzupełniającej. — Ewentualne zebranie materiału i przygotowanie wykładu krótkiego na dany temat tu także należy.

11) Praktyczno-życiowe i bardziej żywe zapoznanie się z kolejowym rozkładem jazdy i mapami geograficznymi. — Chodzi o doprowadzenie do pewnej umiejętności w tej dziedzinie. Z mapy, czy rozkładu jazdy można nieraz o wiele więcej czytać, jak ze słów książki, trzeba umieć to zrobić i mniej teoretycznie, a bardziej życiowo patrzeć na nie. Tę umiejętność właśnie wysnuwania wniosków trzeba u dziecka planowo kształcić w czasie zajęć cichych, ucząc je ze znakowania na karcie np. wnosić o gęstości zaludnienia, zajęciach mieszkańców, połączeniach komunikacyjnych, możliwościach handlowych i rolnych. Trzeba myśleć czytając mapę — a nie patrzeć tylko na kolory, czy coś takiego. Tu należy także uzupełniająca lektura z geografii — lektura podróży, poznawanie źródeł.

12) Układanie, rozwiązywanie zadań rachunkowych i geometrycznych (życiowych, życiowo prawdziwych i z życiem związanych).

13) Obserwacje „rzeczy ojczystych” w połączeniu z utrwaleniem ich wyników.

14) Układanie i porządkowanie zbiorów rzeczy ojczystych.

15) Konstruowanie i majstrowanie (niepowodujące dystrakcji — w lekcji głośnej).

Przyglądając się temu bogactwu niewyczerpanemu tematów, zrozumieć wprost nie można, czemu „zajęcia ciche” są bolączką naszej szkoły niżej zorganizowanej, stratą czasu dziecka, podkopaniem zaufania do szkoły i rodziców.

Bezcelowem marnowaniem czasu dziecka i papieru są tylko bowiem takie „zajęcia ciche”, które się ograniczają do mechanicznego przepisywania, niepozostającego w żadnym związku z całodzienną pracą.

Przyczyny złego stanu rzeczy są następujące:

1-o. Silna wiara nauczyciela w potęgę jego osobistego wpływu na dziecko, nadmierna sumienność, która mu każe cały materiał danego oddziału przerobić z dzieckiem bezpośrednio.

2-o. Brak programu „zajęć cichych”, oczywiście niekrepującego.

3-o. Brak odpowiedniego przygotowania metodycznego w seminarjum, które w swych pouczeniach metodycznych operuje wskazaniem dla pełnej szkoły siedmioklasowej.

4-o. Brak zrozumienia natury dziecka — niedocenianie wrodzonego dzieciom instynktu badawczego, jego chęci „postawienia się” i wrodzonej aktywności.

Podobnie jak lekcja głośna z nauczycielem, stanowią „ciche zajęcia” pewną jednostkę metodyczną, muszą więc mieć też pewien określony tok. Muszą być poprzedzone nawiązaniem, złożonym bodaj z kilku słów, wyjaśniających dzieciom, czego się od nich wymaga, — przyczem należy sprawdzić przez zapytanie jednego choćby dziecka, czy zagadnienie przed nim postawione zostało zrozumiane. Praca wykonana przez dzieci na „cichych zajęciach” musi bezwzględnie być opracowana



na lekcji głośnej, aby dzieci widziały celowość swej pracy i odpowiednio przykładały się do jej wykonania. Wreszcie podczas „cichych zajęć” jednego oddziału, nauczyciel, pracując głośno z drugim, powinien znaleźć możliwość zwrócenia uwagi na pracę tamtych, aby ich nie pozbawiać zupełnie kontaktu ze sobą.

Czas trwania „zajęć cichych” nie da się ściśle ograniczyć programem ministerjalnym. Nauczyciel może w ciągu 1 godziny lekcyjnej — pracować po pół godziny najpierw z jednym, potem z drugim oddziałem. Oddział w danej chwili z nauczycielem nie zajęty może pracować cicho. Może jednak „ciche zajęcia” trwać i całą godzinę, byle wiązało się z całością pracy ucznia w danym dniu czy tygodniu, byle było na głośnych zajęciach odpowiednio ukształtowane, byle było zawsze skontrolowane. Zresztą dokładniej omawiam zagadnienie „zajęć cichych” i podaję z nich lekcje wzorowe w osobnej swojej pracy pod tym tytułem \*).

## 5. „GŁOŚNE GODZINY” WSPÓLNE W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH.

Chcąc działwie szkół powszechnych niżej zorganizowanych dać możliwość dłuższego przebywania codziennie w szkole i możliwość korzystania w większej ilości „lekcyj głośnych” — wprowadzić należy „godziny głośne wspólne” dla dwu lub więcej oddziałów.

Łączyć należy oddziały wiekiem najbliższe sobie, a więc niezbyt różniące się poziomem umysłowym i zainteresowaniami. Rozwiązanie zagadnienia dobie-

\*) Dr. Jan Kuchta „Zajęcia ciche w szkole niżej zorganizowanej”. Warszawa. 1933. (w druku).

rania odpowiednich tematów nie przedstawia wtedy większych trudności.

Wspólne godziny głośne mogą być punktami wyjścia dla opracowania danego tematu w obu klasach lub uzupełnieniem zagadnienia przez klasę starszą przy równoczesnym opracowaniu go przez młodsze, — co da punkty styczne w zagadnieniu. Mogą być w końcu także poświęcone głośnemu przerabianiu „wspólnych cykli” z poszczególnych przedmiotów.

Cel istnienia wspólnych godzin „w oddziałach połączonych” jest dwojaki:

- a) wychowawczy;
- b) praktyczny.

Na każdej wspólnej lekcji głośnej oddział starszy siłą rzeczy staje się nauczycielem młodszego. Z takiego stanowiska oddziału starszego wynika uznanie jego autorytetu przez dzieci młodsze, co da się wyzyskać w dalszej pracy wychowawczej na terenie obu klas.

Starsza klasa będzie się starała postępowanie swoje postawić na pewnym poziomie, natomiast młodsza do tego poziomu będzie dorastała. Wynikiem takiego stanu rzeczy będzie podnoszenie się poziomu wychowawczego szkoły. Na lekcjach i poza lekcjami oddział młodszy może stać się terenem, na którym starszy budzi i rozwija w sobie uczucia społeczne

Niesienie pomocy oddziałowi młodszemu podczas lekcji, opiekowanie się nim podczas przerw nastawia może starsze dzieci w kierunku ofiarowania pomocy swej młodszemu tam, gdzie tego potrzebują.

Obok wymienionych jest i inna wartość lekcji wspól-



nych. Oddziały młodsze wypowiadają się słabiej, niż starsze. Starsze dzieci zatem mają bezpośredni wpływ na rozszerzanie się zakresu nazw i pojęć młodszych i pośrednio wpływają na rozszerzenie zakresu ich myślenia.

Celem praktycznym lekcji wspólnych jest powiększenie czasu przeznaczanego na naukę głośną oraz ułatwianie pracy nauczycielowi, zarówno w dziedzinie naukowej jak i wychowawczej.

### UWAGA KOŃCOWA

Program szkoły powszechnej niżej zorganizowanej nie powinien być w żadnym wypadku „bezduszną mechaniczną minjaturą“ szkoły miejskiej siedmioklasowej. Nie powinien być ilościowo jedynie uboższy i mniejszy w porównaniu z nią. Przeciwnie, przy całej swej równowartościowości winien być jakościowo różny. Musi odpowiadać jakościowo różnej psychice dziecka wsi i jego innym potrzebom życiowym, odmiennemu środowisku, jakim jest środowisko wiejskie.

W konsekwencji i organizacja pracy w szkole powszechnej niżej zorganizowanej nie powinna także beżmyślnie wzorować się na organizacji pracy w szkołach miejskich. Praca szkoły wiejskiej przebiega przecież w innych zupełnie warunkach (ciche zajęcia), pocóż więc utrudniać ją, kawałkując niemożliwie nauczanie na ćwierć i pół godzinki, wprowadzając za wielką ilość przedmiotów, klas i t. p. Kto wie, czy prostszej organizacji praca w szkole wiejskiej nie dałaby o wiele lepszych wyników końcowych, czy nie rozbudziłaby łatwiej pędu do samokształcenia i samowychowania, do pracy nad samym sobą i tendencję do ustawicznego doskonalenia się



### SPIS RZECZY

	Str.
1. Wstęp. Psychologiczne podstawy nowych programów	5
2. Psychika dziecka wiejskiego.	16
3. Wytyczne metodyczne i wychowawcze dla pracy w szkole wiejskiej	62
4. „Zajęcia ciche“ przy oddziałach połączonych w szkołach powszechnych niżej zorganizowanych	75
5. „Głośne godziny“ wspólne w oddziałach połączonych	102
6. Uwaga końcowa	104