



Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY
POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO
Nr. 2.

ADOLF RONDTHALER
DYR. GIMN. IM. MIKOŁAJA REJA W WARSZAWIE

CZEGO SZKOŁA OCZEKUJE OD RODZICÓW



K S I A Ź N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW-WARSZAWA
1930



WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO

Nr. 2.

ADOLF RONDTHALER

DYR. GIMN. IM. MIKOŁAJA REJA W WARSZAWIE

CZEGO SZKOŁA OCZEKUJE OD RODZICÓW



K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.

LWÓW-WARSZAWA

1930

WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

BIBLIOTECZKA DLA DOMU I SZKOŁY

WYDAWANA STARANIEM STOWARZ. DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ
ŚREDNICH PAŃSTWOWYCH POD REDAKCJĄ DR. EMANUELA ŁOZIŃSKIEGO

Dotychczas wyszły następujące zeszyty:

- Zeszyt 1. *Szteinbokówna E.*: Współpraca domu ze szkołą . 1.—
Zeszyt 2. *Adolf Rondthaler*: Czego szkoła oczekuje od ro-
dziców —
Zeszyt 3. *Józef Janota Bzowski*: Szkoła i rodzina . . . —

Dalsze zeszyty w przygotowaniu.

Z. Kierski

PODRĘCZNA ENCYKLOPEDIA PEDAGOGICZNA

T. I. A—M. Zł. 12.—. T. II. N—Ż. Zł. 18.—.

Pomyślana jako podręcznik, mający nauczycielowi Polakowi ułatwić orientację w morzu zagadnień wychowawczych, staje się ona nieodzowną w każdej bibliotece szkolnej i podręcznej, zawiera bowiem zwięzłe i jasno ujęte wszystkie kwestje pedagogiczne z uwzględnieniem literatury światowej po ostatnie lata.

Nakład

S. A. KSIĄŻNICA-ATLAS
LWÓW, CZARNIECKIEGO 12 — WARSZAWA, N. ŚWIAT 59

WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY W DZIELE WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

POD REDAKCJĄ DR. E. ŁOZIŃSKIEGO

Nr. 2.

ADOLF RONDTHALER

DYR. GIMN. IM. MIKOŁAJA REJA W WARSZAWIE

CZEGO SZKOŁA OCZEKUJE OD RODZICÓW



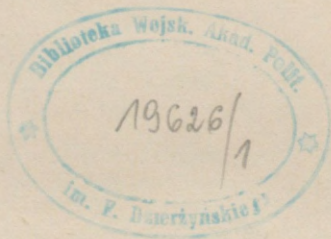
K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.

LWÓW-WARSZAWA

1930



2252

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

Do czego możnaby przyrównać wzajemny stosunek domu rodzicielskiego i szkoły?

Gdy stawiam to pytanie, przypomina mi się opowieść o zdarzeniu, które pono miało miejsce kiedyś w Łowiczu na jednym z dorocznych jarmarków świętojańskich na konie, sławnych ongi na pół Europy. W izbie podrzędnego zajazdu, na poddaszu, nocował jakiś przyjezdny. Było już dobrze po północy, gdy starozakonny gospodarz dobranym kluczem otworzył drzwi stancji i wprowadził człowieka, który w ubraniu położył się na kanapie i przykrył się burką. Pierwszy gość udawał, że śpi, ale nowy przybysz wydawał mu się podejrzanym. W obawie rabunku sięgnął tedy pod poduszkę, wyjął stamtąd schowany przezornie rewolwer i trzymał go pod kołdrą w pogotowiu do strzału. Ale i ten drugi miał również wszelkie powody do ostrożności. I on wyciągnął nieznacznie z futerału i ścisnął w dłoni rewolwer, gotów odeprzeć napaść jednym ruchem ręki. Obadwaj skrzętnie nasłuchiwali, obserwując bacznie jeden drugiego i śledząc nawzajem swe poruszenia i oddech. Sen uleciał z ich powiek. Ale gdy zaświtał dzień, w izbie zajazdu poznało się dwóch zażyłych przyjaciół.

Nieufność, jaka odgrywa rolę w tem zdarzeniu, charakteryzuje — niestety — w wielu wypadkach wzajemny stosunek domu rodzicielskiego i szkoły w czasach dzisiejszych. Ale prawdziwi przyjaciele młodzieży, zarówno ze sfer rodzicielskich, jak i szkolnych, muszą sobie życzyć, aby ta

noc nieufności minęła jak najprędzej i aby w ich stosunkach wzajemnych nastał jasny dzień. Przyniesie on obustronne poznanie się, zrozumienie i zaufanie. A wtedy rodzina i szkoła podadzą sobie ręce i pójdą zgodnie do jednego celu. Drogi po temu mają torować m. in. publikacje, do których szeregu należy i niniejsza. Osiągnie ona cel zamierzony, jeśli rodzice zechcą ją przyjąć z taką samą życzliwością dla sprawy wychowania, z jaką ona zwraca się do nich.

Praca wychowawcza stanowi w jednakiej mierze obowiązek rodziców i szkoły. Uchylenie się od niej domu w mniemaniu, że wszystko, co jest potrzebne, powinna zrobić szkoła własnymi środkami, bez udziału rodziców, pociąga za sobą skutki fatalne. Jeśli praca wychowawcza odbywa się w szkole zupełnie niezależnie od domu, który w swych zabiegach wychowawczych również nie troszczy się o szkołę, to wiele wysiłków idzie na marne i duże zasoby energii trwoni się na próżno. Wszak szkoła może budować tylko na fundamencie, położonym przez dom, a co ona wzniesie na tych podwalinach, to powinni rodzice znowu ze swej strony umacniać.

Praca tych dwu czynników wychowawczych powinna być zatem skoordynowana. Lecz niestety! współpracy tej aż nazbyt często niema. Nie przywykli do niej rodzice, którzy sami przeszli szkołę zaborców, a do szkoły polskiej w odrodzonej ojczyźnie nie umieją się jeszcze należycie ustosunkować. Ale są jeszcze inne a liczne powody braku tej współpracy.

Nie tak dawno jeszcze szkoła była zakładem wyłącznie naukowym. Zadawano się powszechnie wpływem wychowawczym nauczania i wymierzaniem kar za wyłamywanie się z obowiązków oraz za przekroczenia regulaminu szkolnego.

Nie stawiano wobec szkoły wymagań, aby otaczała szczególnie pieczą sprawę wychowania powierzonej sobie młodzieży. Prostu nie odczuwano żadnej w tym kierunku potrzeby.

Wszak istniała ustalona oddawna, uświęcona przez tradycję, opinia skonsolidowana i jednolita o tem, co wolno i czego nie wolno, co się godzi, a co się nie godzi, na czem polega uczciwość, obowiązek obywatelski Polaka i t. d. Uznawany powszechnie pogląd na tego rodzaju sprawy nie podlegał żadnej wątpliwości, a młodzież mogła się orjentować w tych rzeczach bez umyślnych zabiegów wychowawczych. Jeśli zaś próbowano młodzież pouczać o ideałach społecznych i etycznych, to ujawniana dla nich przez młode pokolenie cześć była chyba nie tyle owocem tych usiłowań, ile raczej wynikiem trwałości obowiązujących norm etycznych i społecznych oraz mocy sugestywnej, jaka tkwiła w jednolitości poglądów tego rodzaju.

Powaga tych norm zachwiała się wszakże z rozlicznych powodów. Uprzemysłowienie kraju, rozwój wielkich miast, udoskonalenie środków komunikacji stały się przyczyną głębokich zmian w życiu społeczeństwa. Nabrało ono charakteru gorączkowego, zwłaszcza w dziedzinie warunków pracy. Przeżycia osobiste z czasu wielkiej wojny i z okresu powojennego wytworzyły egoizm wśród mas. Inflacja waluty, zubożenie szerokich warstw, nadmierne wzbogacenie się jednostek bezwzględnych, kult zmysłowości — dopełniły miary inflacji moralnej. A gdy po wojnie przyszedł tak gorąco upragniony przez umęczone ludy czas urzeczywistnienia idei demokratycznej, okazało się, że stała się ona w wielu razach odskocznią dla sprytnych demagogów, prawiących tłumom o prawach demokracji, tylko o prawach, jak gdyby prawa nie miały żadnego równoważnika

w obowiązkach, nie wynikały z nich, nie miały potrzeby legitymować się obowiązkiem. Stąd upadek poczucia odpowiedzialności osobistej.

Ogólne obniżenie poziomu życia etycznego osłabiło czynniki wychowawcze również i w życiu rodzinnym. Rozluźnienie węzłów małżeńskich pomniejsza autorytet rodzicielski nie tylko w tych rodzinach, których to bezpośrednio dotyczy, lecz wogóle i odbija się ujemnie na stosunku wzajemnym rodziców i dzieci. Młodzież coraz rzadziej bierze udział w pracy zawodowej rodziców, w ich troskach i zadaniach, gdyż miejscem pracy już nie tylko ojca, ale nawet i matki, coraz częściej przestaje być dom.

Ale dom wogóle coraz rzadziej jest jeszcze domem w dawnym tego słowa znaczeniu, warunki mieszkaniowe stały się trudne i męczące, a w tym t. zw. domu matka często nie oddaje się już zajęciom gospodarskim. Dzieci pozostają coraz częściej bez opieki rodziców, a energia ich wyładowuje się w formach, jakie nasuwa im przypadek, sztuczne zarządzenie starszych albo ulica.

Jeszcze słówko o wychowaniu obywatelskim w społeczeństwie polskim. Należy zaznaczyć, że i tu ubył nam jeden doniosły czynnik wychowawczy: ucisk, wywierany przez zaborców, obliczony na wydarcie młodym pokoleniom mowy i zatrucie im duszy. Ten pozorny paradoks należy rozumieć w ten sposób, że ucisk ów wywoływał reakcję i stwarzał atmosferę, w której młodzież, wbrew deprawatorskim intencjom szkoły zaborców i bez osobliwych poczynań ze strony domu rodzicielskiego, urabiała się w duchu patriotycznym, świadoma swych obowiązków obywatelskich i narodowych. Ale pokolenia, zrodzone i wyrosłe w niewoli, wdrosły się do krytycyzmu, biernego oporu, do opozycji i konspiracji w stosunku do państwa zaborczego.

Odzyskawszy niepodległość, w wielu wypadkach bez wielkich albo nawet bez wszelkich ze swej strony wysiłków, liczne rzesze nie zdają sobie w dostatecznej mierze sprawy z tego, że negatywne albo obojętne nastawienie w stosunku do państwa wrogiego, usprawiedliwione za czasów niewoli, w odrodzonej ojczyźnie nie wystarcza już, by godnie odpowiedzieć obowiązkowi wolnego obywatela wobec własnej państwowości.

Ujemny wpływ licznych czynników destrukcyjnych na wychowanie domaga się przeciwdziałania. Śród zmienionych warunków życia dojrzał postulat, aby sprawą wychowania zajęła się szkoła. Rozbrzmiewają głosy, domagające się, aby nawet nauczanie w jak największej mierze zostało podporządkowane w szkole jej zadaniom wychowawczym. I szkoła zdecydowała się już na to, aby nie poprzestawać na oddziaływaniu wychowawczem przez nauczanie. Ale bezpośrednie zadania wychowawcze szkoła może podjąć tylko przy współpracy ze strony rodziców.

Aby stworzyć tę współpracę, zachęca się rodziców do konferencji indywidualnych z nauczycielami, a zwłaszcza z wychowawcami klasowymi, urządza się konferencje zbiorowe, zebrania rodzicielskie, odczyty, dyskusje i t. p. Dzięki tym środkom rodzice mogą poznać zamierzenia szkoły i motywy jej zarządzeń; to jednak nie wystarcza, aby doprowadzić do prawdziwej współpracy. I nie może być inaczej, póki nie nastąpi prawdziwe porozumienie i wzajemne zrozumienie się, póki jedna strona zachowuje wobec drugiej nieustępliwą pewność siebie, póki każda z nich stara się narzucić drugiej swe zdanie, nakłonić ją do stosowania swojej, surowszej lub łagodniejszej, metody postępowania. I póki trwa taki stan, często się zdarza, że opinia domu rodzicielskiego odbiega daleko od opinii, jaka ustala się

o dziecku w szkole. Utrudnia to prawdziwą współpracę, wywołuje oburzenie jednej strony na drugą, powiększa rozdział między domem a szkołą. Ale trzeba chcieć zrozumieć przyczyny, składające się na to, że taka różnica zdań powstać musi w sądzie o dziecku.

I bez wielkiej przesady można powiedzieć, że rodzice i nauczyciele widzą tylko część świata, w którym żyje obserwowane przez nich dziecko, i że poprostu rodzice widzą inne dziecko, niż nauczyciel. Składa się na to wiele czynników.

Warunki, w jakich dziecko znajduje się w domu, są zupełnie inne niż w szkole. Jest to wypadkiem dość pospolitym, że dziecko przystosowuje się do warunków domowych inaczej, niż do szkolnych. Wszak dom i szkoła — to dla dziecka dwa całkiem odmienne światy, w każdym zaś z nich nastawienie psychiczne dziecka jest inne.

Nauczyciel nie ma sposobności obserwowania swego ucznia w tak różnorodnych sytuacjach życiowych, w jakich widują swe dziecko rodzice. Rodziców łączą zazwyczaj z dzieckiem węzły zaufania i wspólnych interesów życiowych, kiedy nauczyciel lub wychowawca, mając w klasie kilkudziesięciu uczniów, nie może się każdemu z nich udzielać w tej mierze i tak bezpośrednio, jak rodzice, i miewa rzadko sposobność do zdobycia bezpośredniego wpływu osobistego na ucznia, ograniczając się głównie do walorów wychowawczych swego przedmiotu nauczania. Czas, spędzany przez dziecko w szkole, jest stosunkowo krótki, rodzice zaś w warunkach normalnych mają sposobność znacznie dłużej przebywać ze swymi dziećmi. Ale zato u rodziców praca zawodowa najczęściej nie zbiega się z pracą wychowawczą i nie pogłębia jej, to też poczynania ich wychowawcze, dyktowane przez intuicję lub

zwyczaj i tradycję, a niepoddawane kontroli i krytyce, posiadają często wartość nieudanych prób dyletanckich; nauczyciel zaś posiada prawie zawsze przygotowanie teoretyczne do pracy wychowawczej, może przeto łatwiej ustrzec się takich błędów. Przytem nauczyciel ma możliwość porównywania każdego dziecka z rówieśnikami, rodzicom zaś brak tej skali porównawczej w domu.

Wobec tak wielkich różnic w warunkach, wśród których obserwują swe dziecko rodzice i nauczyciel, zrozumiała jest też wielka różnica, zachodząca w ich sądzie o dziecku. Rozbieżność opinii dochodzi wprost do sprzeczności. Nie pozwala to poznać z zupełną pewnością indywidualnych cech ucznia. A wtedy wątpliwa i niepewna jest podstawa, na której praca wychowawcza usiłuje ugruntować należyte ustosunkowanie się dziecka czy młodzieńca do jego zadań życiowych w wieku szkolnym, zarówno jak i w życiu późniejszym.

Jakże te różnice i sprzeczności usunąć lub wyrównać?

Skoro przy największych wysiłkach ogarniamy jedną tylko stronę świata dziecięcego, to należy się wstrzymać od ostatecznego formułowania swego sądu o dziecku, póki nie wypełnimy istniejących z pewnością luk własnej obserwacji przez spostrzeżenia strony drugiej. Ale na to potrzeba współpracy, nie tej płytkiej, powierzchownej, lecz będącej wynikiem głęboko odczuwanej potrzeby. Nie zrodzi się ona jako owoc konferencji i wieczorów dyskusyjnych, urządzanych według możliwości i sił nauczycielstwa lub organizacji rodzicielskich, z ich inicjatywy, czy to naskutek zarządzeń, narzuconych zgóry, ustawowo. Powstać ona może z gorącej chęci niesienia pomocy dziecku nawet kosztem ofiar — w gruncie rzeczy drobnych — z własnego ja, drogą harmonijnych skoordynowanych wysiłków. Nieodzownym

warunkiem tej współpracy jest przeto nastawienie wewnętrzne rodziców i nauczycieli, ich wzajemne zaufanie. Trzeba, aby serca były oddane tej sprawie. I szkoła ma prawo oczekiwać od rodziców, że będą chcieli poznać istotę jej zamierzeń, wniknąć w ich pobudki i ustosunkować się życzliwie i z zaufaniem do jej poczynań wychowawczych.

Jest dosyć rozpowszechnione mniemanie, że współpraca domu i szkoły istnieje już tam, gdzie rodzice w porozumieniu z nauczycielami szkoły obmyślają sposoby, mające zapewnić pomyślne wyniki nauki i wychowania ich dziecka. I to już jest dobre, ale to jeszcze nie wszystko. Cóż bowiem w takich wypadkach skłania rodziców do tego, iż szukają porozumienia z nauczycielem? Pobudki egoistyczne. Wszak chodzi tu o ich dziecko, chodzi o niedolę i powodzenie ich dziecka. Ale szkoła nie może zadowolić się takim samolubnym ujęciem współpracy. Wszak ma ona za zadanie nie tylko wystawiać na świadectwach ocenę, ale i wychowywać, wdrażać do posłuchu i do dobrowolnego przestrzegania zasad życia duchowego i etycznego. Lecz zadanie to nie dotyczy jednostek tylko. Jednostki, przechodzące przez szkołę, mają się złożyć w masie na społeczeństwo o wartości dodatniej. Wychowanie przez szkołę ma zadanie społeczne: dąży ono do tego, aby zaprawiać wychowanka do ochotnego podporządkowywania swych osobistych spraw interesom grupy lub społeczności, ujętej szerzej, a do której i on sam należy, oraz do gotowości niesienia pomocy w każdej chwili każdemu, kto tej jego pomocy potrzebuje. Myśl wychowawcza ogarnia nie tylko rodzinę, klasę, szkołę, sięga dalej, obejmuje naród cały, państwo, wychodzi poza jego ramy, ogarnia całe społeczeństwo ludzkie na ziemi, obok ideałów narodowych urabiając także ideały ogólnoludzkie. Więc szkoła musi dążyć

do tego, aby egoizm rodzicielski, zamykający się w trosce o własne dziecko jedynie, ustąpił miejsca tendencjom szlachetniejszym, społecznym. Dobrą po temu wolę u rodziców można zawsze prawie budzić i wzmacniać, a gdy się to stanie, i egoizm rodziców będzie przełamany, rozszerzy się ich widnokrąg, a pogłębi współpraca. Wysiłków swych rodzice nie będą już ograniczali do doraźnej pomocy swemu dziecku jedynie, lecz będą mieli na oku cel wychowania wogóle. Będą się przykładali świadomie i chętnie do pomnażania środków wychowawczych szkoły. Współpraca ich stanie się ważnym czynnikiem wychowawczym w szkole. Ma tedy szkoła prawo oczekiwać od rodziców, że w stosunku do swego dziecka nie o to tylko będą zabiegali, aby „jemu było dobrze“, lecz także i o to, żeby „i z niem było dobrze“.

Ale niedość zdawać sobie sprawę z tego, do czego ma prowadzić praca wychowawcza. Trzeba się zastanowić nad wyborem środków, jakie mają być w tej pracy stosowane.

Wychowanie odbywa się często bez właściwego planu, dorywczo. Zdarza się to coprawda i w szkole, ale w rodzinie wypadek ten zachodzi nierównie częściej. Na wynikach pracy wychowawczej odbija się ujemnie zmienny wpływ przypadkowych nastrojów, nadmiar surowości albo jej przeciwstawienie — brak należytej powagi, słowem — sprzeczności wewnętrzne. Byłoby coprawda w niejednej rodzinie o wiele lepiej, a przynajmniej o wiele mniej źle, niż jest obecnie, gdyby praca wychowawcza oparta była na uświęconym przez tradycję zwyczaju: byłaby w tem pewna ciągłość. Wychowanie takie uchodzi pospolicie za rzecz chwalebłą, zupełnie normalną, usprawiedliwioną i rozsądną. Musimy wszakże życzyć sobie więcej. Dobra

doniedawna zasada: „Czyń każdy w swem kółku, co każe Duch Boży, a całość sama się złoży“, jako maksyma domorosłej pracy wychowawczej, czyli stare beztroskie: „Jakoś to będzie“, — w obecnych skomplikowanych, zmienionych warunkach życia już nie wystarcza. Płaszczyk tradycji może przysłonić brak zastanowienia i myśli pedagogicznej, ale nie może jej zastąpić. A najwięcej chyba jest na świecie ludzi, wmawiających w siebie zdolności pedagogiczne. I to jest właśnie tak często nieszczęściem wychowania i jego plagą, a powinno być troską ludzi, poważnie o wychowaniu myślących. A przecież wyczucie potrzeby samokrytycyzmu u wychowawców, pracujących w szkole zawodowo, jak i u wychowawców, pracujących w gronie rodzinnem nad własnymi dziećmi, może uchronić od wielu błędów i nieszczęść, a pracę wychowawczą może udoskonalić i ułatwić.

Do najszkodliwszych zabiegów wychowawczych zaliczyć należy niewczesną surowość. Nie straciły nic na aktualności wywody o niej Trentowskiego, który przed 90 laty głosił, co następuje:

„Surowość zdoła niezawodnie samowolność naszego wychowanka ujarzmić i nauczyć ją wedle pewnego taktu, t. j. wedle praw boskich i ludzkich, tańcować, ale nie jest w stanie przemienić ją w wolną wolę. Człowiek jest, nawet jako dziecko, objawioną w jednostce swej wolnością Boga, ma więc wolną wolę i pragnie ją wykonywać... Surowość, ciągle surowość ze strony ojca, ale prócz tego nic więcej, zabija, wraz z samowolnością dziecka i wolną jego wolę, a więc żyjącą prawdę, piękność i cnotę, wolność i boskość jego piersi, przeistacza je przeto w podstępny, fałszywy i zlicha kłusujący szatana! Ojciec lub ochmistrz Atylla wychowa tylko najnędzniejszego niewolnika. Niewolnik zaś staje się natychmiast najokropniejszą bestją i najstraszliwszym potworem, skoro się wiszącego nad swą głową miecza lub knuta lękać przestanie. Ze wszystkich rewolucyj jest najkrwawszą i najzaciętszą rewolucją niewolników...

Niechaj dzieci czynią dobrze z najczystszej miłości cnoty, a unikają złego z nienawiści niecnoty“.

W słowach tych Trentowski sekunduje Rejowi, który
 mówi:

„Większej rozkoszy ten zawždy używa,
 Kto z cnoty dobrym, niżli z kija bywa.
 Nie trefna więc to zawždy bywa groza:
 W wieczór się kija bać, rano powroza.
 Bo dobrzy źli być przestawają z cnoty,
 Żli zaś czasem z kijowej roboty.
 I któż wygrywa: tenli, co się boi,
 Czy ten, co z cnoty w dobroć się sam stroi“?

Kara cielesna stanowi najważniejszą pozycję w inwentarzu pewnego rodzaju pedagogji. Kto sądzi, że nie może zrezygnować z takiej metody postępowania z wychowankiem, powinien ją traktować przynajmniej jako środek ostateczny, a to już chociażby dla tej przyczyny, że chłosta z łatwością pociąga za sobą częstokroć liczne uboczne skutki dla „obrabianego“ tą metodą wychowanka wielce szkodliwe. Przedewszystkiem działa ona w sposób brutalny i przeciwny ludzkiej godności oraz przytępia w dzieciach uczucie wstydu. Słusznie mówi Foerster: „Kto przez bicie chce niegrzeczność i niektóre wady usunąć, powinien pamiętać, że jednocześnie zabija ambicję, co musi się prędzej lub później fatalnie odbić na charakterze“. Teoria, że kara ma odstraszać, a przez strach poprawiać, znajduje zaprzeczenie w fakcie istnienia wielkiej armji recydywistów, zaludniających więzienia: kara nie odstraszyła ich i nie poprawiła, nauczyła tylko większej ostrożności. Kultura już dawno przeszła do porządku dziennego nad tą kwestją. Niema dziś pedagogów, którzyby mieli coś do powiedzenia w obronie kary cielesnej.

Ale system nadmiernej albo wyłącznej surowości wogóle również nie da się dziś niczem usprawiedliwić. Posługująca się nim pedagogika autorytatywna domaga się natychmia-

stowego, bezwzględnego posłuchu, uciekając się do autorytetu siły, chociaż nie zawsze i nie wyłącznie siły fizycznej. W jej pojęciu legitymacją autorytetu jest godność rodziniecka, urząd piastowany np. w szkole, stanowisko społeczne, wiek, wreszcie — siła. Głównymi jej środkami oddziaływania wychowawczego jest nakaz i zakaz. I nie powiem za dużo, twierdząc, że w wielu rodzinach jest aż nazbyt wiele rozkazów i zakazów, mających przytem na względzie nie dobro dziecka, lecz wygodę rodziców, lub wynikających z braku zastanowienia rozkazodawców, (np. gdy chodzi o dotykanie przedmiotów, ciszę podczas pracy albo gdy dorośli śpią lub rozmawiają i t. p.). Nieraz zabrania się czegoś dziecku, co samo przez się jest najzupełniej dopuszczalne, ale co w danym momencie nie podoba się starszym lub im przeszkadza. Albo też wymaga się od dziecka konieczności posłuszeństwa w sprawie, w której nie zachodzi istotna potrzeba tego rodzaju. Wielu rodziców mogłoby w tych wypadkach wykazać większą oględność, gdyż w życiu jest cała masa drobiazgów, przy których jest rzeczą najobojętniejszą pod słońcem, czy załatwi się je tak, czy inaczej. Powinnoby się w wypadkach tego rodzaju pozostawiać dzieciom swobodę, a nie narzucać im naszej woli.

Przewaga przymusu w wychowaniu sprzeciwia się duchowi czasu. Jesteśmy świadkami wielkich zmian, jakie zaszły w układzie stosunków społecznych. Dokonało się przesunięcie w ustroju od samowładztwa do demokracji. Zmiany te znalazły odbicie nawet w wewnętrznym życiu wojska i przebudowie karności wojskowej. Ludzie nie chcą być bezwolnem narzędziem w ręku swej zwierzchności, chcą natomiast wiedzieć, dlaczego ma być tak, a nie inaczej. Chcą uczestniczyć w ustawodawstwie. Tak nastawili

się dorośli. A młodzież uczyniła w stosunku do nich to samo. Uszczuplił się zakres władzy rodziców w domu, a nauczycieli i wychowawców w szkole. Młodzież nie chce słuchać wyłącznie surowych rozkazów i korzysta w większym, niż jak to bywało dawniej, zakresie, ze swobody, zarówno w domu, jak i poza domem, czy w szkole. Apodyktyczna forma rozkazów już sama wywołuje w niej chęć przeciwstawienia się im. I tu jest jeden z motywów, dla których szkoła tak chętnie przerzuca na samą młodzież część pracy, niezbędnej dla utrzymania karności, życzliwie spoglądając na organizowanie się samorządu uczniowskiego. Coraz rzadziej posługujemy się w stosunku do młodzieży siłą zewnętrzną. Ale i użycie siły wewnętrznej staje się coraz trudniejsze. Wszak autorytet starszych, jako takich, wobec młodzieży zachwiał się, niekiedy zaś znikł zupełnie. W oczach młodzieży autorytet szkoły, jako instytucji godnej szacunku i uświęconej tradycją, jest często niewielki. Wobec dawnych autorytetów młodzież zajmuje stanowisko krytyczne, nosząc się niekiedy z uczuciem swej równowartości, a nawet wyższości. Nauczyciel w szkole, a w domu rodzice, jednakowo już nie mogą polegać na autorytecie, związanym z ich urzędem i stanowiskiem, albo z niego wynikać mającym, winni natomiast polegać na sile swej własnej osobowości. Opierać się mogą na tem, na co ich samych istotnie stać, co mogą sami z siebie wykrzesać; mogą liczyć tylko na zasób własnych sił wewnętrznych, dzięki którym otoczy ich atmosfera czci, szacunku oraz zaufania. Autorytetowi, opierającemu się na takich podstawach, młodzież chętnie daje posłuch.

Młodzież powojenna przedstawia materiał zupełnie inny, niż generację dawniejszą, także i pod względem fizjologicznym. W jednym z gimnazjów warszawskich zestawienie



pomiarów, dokonanych nad uczniami w okresie przedwojennym, z pomiarami lat ostatnich, wykazało zmiany rewelacyjne na niekorzyść młodzieży, zasiadającej obecnie na ławach szkolnych. Tak np. przeciętna wzrostu chłopca trzynastoletniego jest mniejsza obecnie o 10 cm, a przeciętna jego wagi o $3\frac{1}{2}$ kg, niż w latach przedwojennych¹⁾. Są to fakty stwierdzone obiektywnie, nasuwające wniosek, że zasób sił nerwowych i wrażliwość młodzieży powojennej przedstawia się inaczej, niż u pokoleń dawniejszych. Różnica zaś wypada na niekorzyść młodzieży teraźniejszej.

A stąd nasuwa się dalszy wniosek, że nasze wymagania i zabiegi wychowawcze winny się przystosowywać jak z jednej strony do wymagań pedagogiki oraz do ducha czasu, tak z drugiej znowu do właściwości młodzieży. Znaczy to, że autorytet siły winien ustąpić przed siłą autorytetu, a metody wychowawcze winny coraz bardziej oddalać się od surowości, opierając się raczej na łagodności, wyrozumiałości, zastępując niższe formy przymusu i swobody — wyższemi. I tego ma więc prawo oczekiwać od rodziców szkoła, że będą stosowali metody wychowawcze coraz szlachetniejsze.

Chcąc wychować dziecko do ślepego posłuszeństwa i do przesadnej pokory, poniżamy je nieraz bez wszelkiej potrzeby, budzimy w niem zwątpienie o sobie samem. Z takich dzieci wyrastają ludzie dojrzały, którym brak pewności siebie, wiary w swe siły, tego nieodzownego warunku powodzenia w życiu. Tymczasem celowa i świadoma praca wychowawcza dąży do wyrabiania u dziecka wiary w siebie przez częste pochwały i przez uznanie

¹⁾ A oto inny fakt, dający również wiele do myślenia. W roku 1925 Powiatowe Komendy Uzupełnień stwierdziły, że 40% młodzieży, stojącej do przeglądu wojskowego, zupełnie nie nadaje się do służby wojskowej. Przed wojną odsetek ten wynosił w Kongresówce 15%,

wobec najmniejszych nawet dodatnich postępów i czynów dziecka. Należy szukać sposobności, aby dziecko pochwalić i okazać mu uznanie dorosłych, a w tym celu trzeba mu ułatwiać osiągnięcie pomyślnych wyników przy czynionych przez nie wysiłkach, nie bacząc na skromny zarys jego umiejętności i uzdolnień. W ten sposób będziemy je zaprawiali do pewności siebie, trenowali je systematycznie do zaufania w swe siły i do śmiałości. Dostateczny zasób wiary w siebie sprawi, iż takie dziecko rozwinie się na człowieka, umięjącego łamać przeszkody, usuwać zapory i torować sobie drogę w życiu. Nagana może odstraszyć od złego, ale potężniejsza od niej jest pochwała i zachęta. Sto połajanek nie osiągnie pod względem wychowawczym tyle, co jednorazowe uznanie i zachęta. W pierwszym wypadku powstaje depresja, w drugim zaś wola otrzymuje silną podniechęć, budzą się do życia drzemające siły, a rozwój ich posuwa się naprzód.

Szczęśliwe i zazdrości godne jest dziecko, które w domu rodzicielskim ma warunki wychowania pomyślne. Stanowią o tem przedewszystkiem doznawana miłość i otrzymywana zachęta. Nie zastąpi ich nigdy ani wysoka kultura umysłowa rodziców, ani bogactwo. Raczej przeciwnie: wszelkie inne braki, odczuwane w domu rodzicielskim, będą sowicie pokryte przez miłość i zachęte, których wpływ dobroczynny budzi ufność i zdrową wrażliwość, stwarzając najlepsze podłoże do oddziaływania dalszych dodatnich wpływów wychowawczych. Za miłość dziecko odpłaca również miłością, przygotowując w sobie grunt do kultywowania wartości społecznych. Na dzieciach nie przejdzie to nigdy bez śladu, jeśli w rodzinie ceniono zasady etyczne, a moralność nie była pustym dźwiękiem. Dzieci uczą się w atmosferze miłości dzielić pospół radość i smutek, zaprawiają

się w ustepliwości, uprzejmości i grzeczności nawet wobec służby domowej. Każdy członek rodziny ma sposobność do niesienia pomocy i oddawania usług innym. W ten sposób budzą się uczucia altruistyczne, dzieci wychowują się do życzliwości, uczą się radości na widok powodzenia innych. Serca dziatwy uszlachetniają się i zaprawiają do cnót społecznych. Dzieje się to bez specjalnych zabiegów, bez pouczenia i słów w rodzinie, w której stosunek wzajemny rodziców polega na prawdziwej życzliwości t. z. gdzie jest on oparty na miłości. Gdzie tego nie ma, gdzie atmosfera pożycia rodzinnego została zatruta, nie pomoże sama pozorna poprawność stosunków małżeńskich; przestrzegany konwenans bez treści nie posiada żadnej wartości jako czynnik wychowawczy, nie zastąpi on miłości, której wogóle nic pod słońcem zastąpić nie może. Dzieci padają niechybnie ofiarą każdego dramatu małżeńskiego: pozbawione radości życia i ostoji moralnej, zachwiane w wierze w ideał etyczny i religijny, zarażone pesymizmem życiowym, schodzą łatwo z drogi prawej na bezdroża i przyczyniają szkole największe trudności. Przeżycia i wrażenia lat dziecięcych decydują zazwyczaj o linii kształtowania się charakteru człowieka na całe jego życie. I nie darmo się mówi, że rodzina jest najważniejszym czynnikiem wychowawczym.

Ta prawda uwydatnia się szczególnie w zakresie wychowania religijnego. Jeśli dziecko wyniesie z domu podstawy życia religijnego, to szkoła bez trudności może z powodzeniem budować na tym fundamencie dalej. Jeśli dla rodziców religia polega naprawdę na życiu z Bogiem, jest dla nich skarbnicą dóbr najcenniejszych, źródłem przeżyć najważniejszych, a wszystko, co jej dotyczy, staje się tematem rozmów, prowadzonych tylko z ezią głęboką, to i w młodocianych sercach życie religijne będzie kwitło,

a w późniejszym czasie przez zbawienne wpływy swoje wyda plon obfity. Od wierzących rodziców bowiem dziecko najsukuteczniej uczy się chwycać uchem ducha szelest wieczności. Wszak rodzina jest dla dziecka symbolem porządku świata, a ludzie dorośli, chcąc mówić o Bogu, określają cechy Jego, idealizując cechy rodziców.

Inaczej natomiast ma się sprawa z dziećmi tych rodziców, w których życiu religja nie odgrywa roli istotnej, będąc w najlepszym razie tylko zewnętrzną obyczajową dekoracją chwil podnioslejszych. Chociaż sami szczerze uznają wpływ dobroczynny religji, ale w ich własnem życiu odgrywa ona rolę piękności utraconego raju lat dziecięcych. Radziby prawdziwie, aby dzieciom ich zawsze przyświecała wiara, której we własnych sercach nie zdołali zachować. Ale nawet tacy rodzice mogą nauczyć dziecko co najwyżej słów o religji, które będą jednak tylko pustym dźwiękiem. I próżno pozostawiają szkole zadanie wychowania religijnego swych dzieci: bez ich współpracy szkoła w wyjątkowych tylko wypadkach zdoła obudzić w dziecku prawdziwe życie religijne, i będzie również bezsilna, aby dewocję i czcżą obrzędowość przemienić w szczere uczucie, w żywem tętnem pulsujące nastawienie ku Bogu.

W każdej szkole są dalej dzieci, które przynoszą z domu nawyki, wywierające na klasę wpływ niepożądany. Wymienimy tu tylko jeden: obojętność na ujemne objawy życia. Pochodzi ona stąd, że w okresie wojny i jej skutków w szerokich warstwach społeczeństwa ludzie zanadto przywykli myśleć wyłącznie o sobie i swoich korzyściach osobistych, nie licząc się zupełnie z tem, czy się też godzi zabiegać o własne korzyści ze szkodą dla ogółu, z krzywdą dla innych. W każdej szkole, a może nawet w każdej klasie, znajdzie się pewien odsetek uczniów, którzy w domu

przesycili się atmosferą egoizmu, groźną dla społeczeństwa w dobie pracy i walki o skonsolidowanie wewnętrzne młodej państwowości. Kult ideałów altruistycznych udziela się wprawdzie innym, ale z pewnemi trudnościami. Samolubstwo natomiast, paskarstwo, pasorzytnictwo społeczne i chamstwo rozsiewa mikroby lotne, są to przeto choroby zaraźliwe, niebezpieczne. Rodziny, oddane kultowi tego rodzaju przyziemnych, sobkowskich zasad postępowania w życiu, zasilają szkołę elementem, stanowiącym niebezpieczeństwo dla masy uczniowskiej. Ale szczególnie niepokojący jest fakt, że tego rodzaju dzieci napotyka u swych kolegów tylko na słaby opór albo nawet korzystają z zupełnej tolerancji dla swego niskiego materializmu. Najlepiej i najtroskliwiej wychowani chłopcy, którym w domu zaznaczono zasady najszlachetniejsze, zachowują się niekiedy obojętnie wobec wybryków swoich kolegów, które powinni sami karcić i ukrócać. Jest to tak zwany defetyzm, nie mający nic wspólnego ze zdrowem pojęciem koleżeństwa i solidarności. W społeczeństwie uczniowskim odbija się jedna z wad społeczeństwa dorosłych: niewczesny oportunizm, pod złym skierowany adresem. Szkoła stawia sobie za zadanie przeciwdziałać temu i odwołuje się do rodziców o współpracę w tym kierunku. Nastroje społeczeństwa pod tym względem zmienić się mogą przy ustawicznym oddziaływaniu wielu czynników. Gdy szkoła deklaruje się z tem, że pragnie być jednym z tych czynników, nie powinno jej zbraknąć poparcia tych rodziców, którzy oceniają niebezpieczeństwo należycie i pragną, aby w szeregach młodych pokoleń obywateli było jak najmniej jednostek, kłaniających się przed bogactwem, niewrażliwych na przykry zapach niejednej fortuny.

Nie należałoby też w wychowaniu domowem zaniedby-

wać środków, będących źródłem najczystszych i najszczytniejszych rozkoszy dla człowieka kulturalnego. Mamy tu na myśli literaturę, muzykę i sztuki plastyczne. Rodzicom powinniśmy zależeć na tem, aby oni, a nie szkoła albo przypadkowy spłot okoliczności, otworzyli dzieciom wrota, prowadzące na rozłogi życia duchowego. Wspólne czytanie z dziećmi wieczorami i w wolnych od zajęć chwilach nie powinniśmy stanowić dla rodziców zbyt wielkich trudności. Szkoła zawsze jest rada, gdy ma jak najwięcej uczniów, którzy arcydzieła piśmiennictwa czytają z polecenia nauczyciela literatury nie po raz pierwszy, bo oni czytali to już dawno przedtem z matką lub z ojcem. Cennym środkiem wychowawczym jest również uprawianie w kole rodzinnem muzyki, bez wielkich pretensyj, o ile można wspólnie przez rodziców i dzieci. Nie chodzi o to, żeby muzyka ta stała na wysokim poziomie artystycznym, lecz aby była wyrazem szczerego, czystego uczucia. Wspólnie przeżywane wzruszenia estetyczne wzmacniają więźbę duchową, łączącą rodziców z dziećmi.

Ale należy pamiętać o tem, że liczne przejawy kultury duchowej z dziedziny sztuki, nauki, techniki, często niewątpliwie najwyższe i wartościowe, są dla dziecka niezawsze dostępne i zrozumiałe. Chwili, w której ono do zrozumienia ich dojrzeje, przyspieszać nie należy. Przedwczesne zetknięcie się dzieci ze zjawiskami z tej dziedziny nie wydaje zazwyczaj dobrych wyników. Tem usilniej zwracać należy uwagę na te wytwory kultury czy dzieła sztuki, których wartość jest wątpliwa lub niewątpliwie ujemna. Mamy tu na myśli literaturę lekką, poezję i muzykę, dostrojoną do jej tonu, słuchowiska i widowiska, grające na nerwach, różne imprezy, obliczone na łechtanie zmysłów, a nawet niektóre wystawy sztuki plastycznej. Prowadząc na nie dzieci, należy się za-

stanowić nad ich oddziaływaniem wychowawczem i od ich wartości uzależnić wybór. Nic też nie stoi na przeszkodzie, aby ustosunkować się krytycznie do szerzących się w ostatnich czasach pewnych nowych form w życiu towarzyskiem, a niektórym z nich przeciwstawić się w sposób zdecydowany. Modne melodje do importowanych tańców są same przez się obojętne, ale teksty do nich, więcej niż płache, zażywają nazbyt wielkiej w społeczeństwie tolerancji. Tańczyć można wszystko w sposób, nie budzący zastrzeżeń, lecz nie każdy to umie sam z siebie. Chodzi zaś o to, aby nie Faun lub Satyr prowadził korowody, lecz aby tańce były godne Apollina i Terpsychory. Jeśli zaś często bywa inaczej, to wina jest obustronna: i tych, którzy uczyli tak właśnie tańczyć, i tych, którzy nie przeciwstawili się takiemu właśnie wykonaniu tańca.

...z każdego kroku, z każdego ruszenia,
Można tancerza czucia i myśli wyczytać.

Współczesne tańce dają nierównie częściej sposobność do wyczytania uczuć i myśli tancerza, niż jak to bywało w opisywanym przez Mickiewicza polonezie... Ale byłoby naprawdę szkoda, gdyby dom rodzicielski miał na całej linii bez oporu skapitulować z usiłowań podtrzymania niektórych dawnych zwyczajów towarzyskich, otwierając naścieżaj drzwi przed wciskającymi się już i do domów prywatnych modami z dancingów. I tu szkoła ma wszelkie prawo oczekiwać, że krótkie zastanowienie się nad tą sprawą wystarczy, aby się rodzice zadeklarowali popierać wysiłki szkoły i stanąć po stronie jej starań o wychowanie w prostocie i skromności.

Nad sprawą wychowania fizycznego i wynikającymi stąd dla rodziców obowiązkami nie będziemy się tu rozwodzili. Ktokolwiek ma dzieci w szkole, ten wie, jakie wysiłki po-

dejmuje szkoła polska w tej sprawie tak bardzo doniosłej, a do niedawna tak bardzo zaniedbanej. Ale poważną część wychowania fizycznego stanowi kwestja płciowa. Jest rzeczą sporną, czy należy młodzież pod względem płciowym uświadamiać, czy też jak najdłużej pozostawiać ją w błogosławionej krainie nieświadomości i niewinności. Jak jeden, tak i drugi kierunek może się powoływać na poważny poczet pedagogów. Ale rodzice powinni mieć na uwadze, że szkoła nie może podjąć się zadania masowego uświadamiania uczniów, gdyż to, co byłoby wskazane dla jednych, dla innych może być ryzykowne, przedwczesne i niebezpieczne. Na uświadamianie indywidualne w szkole zasadniczo niema czasu, a gdy w poszczególnych wypadkach szkoła podejmuje się tego, to zazwyczaj już się stała jakaś szkoda. Niech więc rodzice nie spodziewają się, że przerzucą na szkołę ten wielki, odpowiedzialny obowiązek, jakim jest pokierowanie odpowiednie dzieckiem w dobie dojrzewania. Powinni czuwać nad swem dzieckiem troskliwie, a wyczuwając odpowiednią chwilę, uczynią dobrze, gdy zasięgną opinii lekarza, który posiada zaufanie dziecka. Szkoła zaś musi się przeważnie ograniczyć do tego, by służyć im radą, wskazówką i obserwacją. Trzeba jednak mieć tyle litości nad dzieckiem, aby nie pozostawiać go w tej trudnej i niebezpiecznej fazie życia sobie samemu, gdyż przebieg procesu pokwitania stanowi ważny czynnik w rozwoju duchowym człowieka.

Młodzież przeżywa w tym okresie żywiołowy, rewolucyjny wprost pęd, aby zerwać z dotychczasową zasadą bezwzględного posłuszeństwa dziecięcego. Stosunek jej do rodziców i nauczycieli jest wtedy dynamicznie napięty. Prowadzi to nader często do krytycznych wybuchów, skoro tylko ojciec albo nauczyciel na „niewłaściwe“ albo „zu-

chwale“ zachowanie się młodzieńca reaguje w granicach przysługujących mu niewątpliwie środków. Czołowy psycholog niemiecki Edward Spranger¹⁾, uczy nas rozumieć kalejdoskop walk wewnętrznych i przeżyć młodzieży w tym okresie pod kątem widzenia jej chęci wybicia się, znalezienia uznania. Chęć wybicia się ponad innych jest tak samo pierwotna, tak samo — rzecz można — wrodzona, jak instynkt samozachowawczy. Właściwie chodzi tu o cały kompleks jednorodnych, pokrewnych dążeń, które psychologia teraz dopiero zaczyna poddawać analizie. Można im dać wspólne miano instynktów wyróżnienia się. Od wczesnego dzieciństwa można już rozpoznać niektóre z nich: samowola, żądza znalezienia uznania, ambicja społeczna, chęć wywierania wpływu, żądza władzy nad innymi, instynkt walki, pragnienie wolności, a w postaci najwyższej: chęć utrzymania się w karności, poczucie własnej godności w ramach społeczeństwa. U nieopanowanej młodzieży, która nie umie zastanawiać się nad sobą, wybuchają te instynkty eksplozywnie, żywiołowo: młodzież domaga się dla siebie uwagi i miejsca zarówno przy uczcie życiowej, jak i przy kowadle życia, nie licząc się z potrzebą jakichkolwiek względów na innych, nie mogąc się zdobyć na razie jeszcze na żaden czyn ofiarnej miłości i poświęcenia. Już zewnętrze pragnie młodzież robić wrażenie przez staranny sposób ubierania się, zastosowany możliwie jak najbardziej do panującej mody, albo też przez umyślne lekceważenie mody i wyrafinowane zaniedbanie się w stroju. Psychologicznie jest to zjawisko identyczne. (Młodzież żeńska w tym wieku postępuje tak samo). Długie spodnie, cywilna czapeczka albo kapelusik i laseczka, a może brak ubrania u półnagich sportowców, przejętych swą rolą, to nie są

¹⁾ W dziele pod tytułem: „Psychologie des Jugendalters“.

jedyne oznaki pełnouprawnienia u młodzieży w tym wieku; są jeszcze inne tego objawy, np. częste a celne spluwanie imponuje młodzieńcowi, jest ono bowiem oznaką pogardy dla ludzi, dalej, przechwałki, przeklinanie, picie alkoholu, palenie tytoniu — to są wszystko bezspornie męskie zwyczaje. (Dziewczęta mają inne sposoby zwracania na siebie uwagi: sposoby bardziej ciche i spokojne, lecz równie dobrze obliczone na efekt: można się uczynić interesującą przez pewnego rodzaju powściągliwość i milkliwość, przez trzymanie się na uboczu grupami, przez srebrzysty śmiech, afektowany sposób mówienia, posuwisty, jakby płynący chód).

U chłopców najbardziej rzuca się w oczy skłonność do przechwalania się. Przechodząc obok nich, można łatwo usłyszeć wielkie słowa, wygłaszane z grubjańskim akcentem, świadectwo przeraźliwej pewności siebie. Jest w tem poza, ale i błogosławione bytowanie w krainie lat dziecięcych, z której się jeszcze nie wyszło. A przytem zezuje się na strony, czy odgrywana rola znalazła widzów. Mówi się ze znajomością rzeczy o wynikach zawodów sportowych, ale i o wojnach bezlitosnych z nauczycielami, prowadzonych po męsku, bez cienia strachu. Mówi się też o literaturze, o tem, co się samemu dokonało, o planach na przyszłość. Ale szczególnie chętnie przechwala się swą — dzięki Bogu — w większości wypadków tylko udawaną znajomością tajników zepsucia, aby nie narazić się u rówieśników na obelżywą opinię cnotliwego. Opowiada się o zwycięstwach nad płcią piękną, zwycięstwach istotnych lub zmyślonych, i opowiadania te muszą się zaczynać od „JA“.

Takie oto rysy poszczególne należy uważać za objaw jednego zasadniczego dążenia: młodzież nie chce już być dziecinną, nie chce, aby do niej mówiono, jak do dzieci, i traktowano ją jak dzieci.

Ale dalekie i wysokie aspiracje życiowe młodzieży pozostają w tyle za jej istotnem położeniem. Naprawdę młodzieniec jest jeszcze niczem. Nawet gdyby miał zupełną wolność, byłby niczem. Posiada jedynie przeczucia. Wola jego jest jeszcze chwiejna, sądy — niepewne, uczucie — niejednolite. Zakusy urzeczywistnienia awanturnicznych niekiedy planów doznają zazwyczaj kompletnego fiaska.

Przyczynę swych niepowodzeń młodzieniec tego rodzaju skłonny jest przypisywać swemu dotychczasowemu otoczeniu, od którego wewnątrznie odrywa się coraz bardziej. Czuje się pokrzywdzony przez rodziców, szczególnie zaś przez ojca, od którego jest zależny finansowo, który dotychczas wywierał przemożny wpływ na jego życie, a który w swej nieświadomości dorosłego człowieka, nie rozumiejącego młodzieży w tym wieku narówni z wychowawcą, traktuje go ciągle jeszcze jak dziecko. Jeśli syn idealizował dotychczas ojca i upatrywał w nim doskonałość ludzką, to teraz negatywny stosunek do niego staje się szczególnie ostry; syn ujrzał w nim obecnie prawdziwego, rzeczywistego człowieka. W takim okresie rodzi się u młodzieńca poczucie jego osobistego prawa ludzkiego, a co więcej — chłopiec we własnem poczuciu jest najważniejszą, może jedyną osobą, do której wszystko powinno się stosować. Tymczasem ojciec bezwzględny, nieczuły na rzekome uroszczenia synka, dzierży faktycznie w swem ręku całą władzę; od ojca zależy cały porządek i układ życia w domu, ten tyran domowy każe być w domu na oznaczoną godzinę, odmawia jednej i drugiej przyjemności, każe może jeszcze wyliczyć się z każdego grosza, wydatkowanego przez syna, dowiaduje się o pierwszych romantycznych przygodach albo uczuciach syna i ośmiela się obracać to w drwinki albo wygłaszać o tem swoje, zacofane zdanie, mocno odbiegające od absolutnie

pewnego przekonania, jakie wyrobił sobie syn. Powstaje cicha nienawiść między synem i ojcem.

Nieograniczone wymagania, jakie młodzież stawia swemu otoczeniu, są powodem rozgoryczenia również i w szkole. Wychowawca jest tak samo „zacofany“ jak ojciec w domu i dręczy nieuznanego przez siebie wielkiego człowieka drobnostkowymi wymaganiami, dotyczącymi przepisów regulaminu szkolnego, nie myśląc o tem, że uczeń w duszy czuje się niedwuznacznie wyższy ponad normy szkolne. Gdy młodzieniec w dodatku uczuje się sprowokowanym tonem głosu nauczyciela i stawia opór albo hardo odpowie, katastrofa gotowa. Młodzież w tym wieku chce poznać wszystko, tylko nie trudi się poznać „wczorajsze“ pokolenie i jest gotowa w każdej chwili stanąć wobec niego w postawie ostrego przeciwieństwa. A pokolenie starsze, nie licząc się z psychologią wieku przejściowego, nie chce dopuścić do rewolucji w zakresie swych wpływów. I to pokolenie ma słuszność. Chociaż bowiem bywały już podobno rewolucje pozytywne i zbawienne, ale istotna praca budowania musi zawsze nawiązywać do rzeczy dawnych. Sama rewolucja nie stworzyła jeszcze nigdy nic nowego w sensie pozytywnym. Ale młodzież tego nie rozumie.

Człowiek, który zna konieczność takich nastrojów młodzieży w wieku przejściowym, czyto ojciec, czyto wychowawca — większość jednak, powiedzmy to otwarcie, nie domyśla się tego nawet — trzyma się w tym czasie nieco w rezerwie w stosunku do młodzieńca i czeka, aż lata krytyczne przeminą. Stara się nie zaostczać konfliktów przez unikanie tonu, który mógłby sprowokować młodzież, i szczególnie baczy na to, aby być sprawiedliwym. Ale nawet w tym wypadku, gdy w oczach młodzieńca starsze pokolenie straciło na autorytecie stosunkowo niewiele, po-

móc mu dużo nie może. Gdyby ludzie w tym okresie dojrzewania chcieli korzystać z nagromadzonych skarbów doświadczenia starszych pokoleń, ludzkość byłaby już od wieków straszliwie mądra. Najlepiej powiedzieć sobie w duchu: Błądź na własną rękę, póki nie przyjdiesz do tej granicy, przy której będę musiał cię bronić. I tu zaczyna się okres wychowania negatywnego, które jest najskuteczniejsze, jeśli da odczuć wychowankowi: Będę zawsze na twoje usługi, gdy tylko będziesz mnie potrzebował.

Należyta ocena młodzieży w wieku dojrzewania prowadzi bezpośrednio do właściwego sprecyzowania sądów o wartości młodzieży współczesnej wogóle.

Aż nazbyt często oskarża się tę młodzież o brak podniosłych porywów i stąd wyprowadza się wnioski, że jest wyzuta z wszelkiego idealizmu; biada się również, że młodzież uodparnia się przeciwko najszlachetniejszym zabiegom i wpływom wychowawczym. Wszystkie te skargi streszczają się i kulminują w twierdzeniu, że dawna młodzież, przedwojenna, była lepsza od obecnej.

Lecz opinie takie nie odpowiadają istotnemu stanowi rzeczy i są dla młodzieży krzywdzące. Dowodów na to dostarcza nam historia, znajomość chwili obecnej oraz wiedza psychologiczna. Przedewszystkiem trzeba sobie przecież uświadomić, że skargi na złą młodzież nie stanowią cechy charakterystycznej tylko naszych czasów. Wszak te same skargi słyszeli w swojej młodości ludzie, należący dzisiaj do starszego pokolenia, ci, którzy teraz właśnie ubolewają nad zepsuciem młodzieży.

Przed 35 mniej więcej laty przejrzał to pisarz francuski, Leopold Monod, którego zacytujemy tutaj dosłownie:

„Každy wie, że dzisiaj „niema już ani dzieci, ani szacunku dla starszych“. Ale tu poucza nas Estienne i jego wiek XVI, jak to wcześniej

młodzi ludzie owych czasów stawali się samodzielni, a starcy ówcześni skarżyli się, że słyszą przekleństwa, wymawiane przez dzieci, zaledwie umiejące mówić“.

Bez żadnej przesady można powiedzieć, że skargi na młodzież są stare jak świat. Znajdujemy je już na 800 lat przed Chrystusem w Hezjodowej „Pieśni o pięciu pokoleniach“. Grecki wieszcz ubolewa, że ziemia w głębinach swych ukryła pokolenie złote, srebrne, śpiżowe oraz boski ród herojów, a współczesne mu pokolenie godne jest już tylko miana żelaznego. Dlaczego? Odpowiedź wieszcz brzmi:

Starość uczują rodzice — wnet syn bezcześcić ich pocnie,
słowem ich skrzywdzi zelżywem zuchwały młodzik, na bogów
czujną opatrność niepomny; nie zechcą ludzie sędziwych
żyć rodziców, za trud wychowania im płacąc...

...Nie uczczą przenigdy wiernego przysiędze,
sprawiedliwego, dobrego; złoczyńcę raczej, zbrodniarza.
W pięści prawo ich będzie, a wstyd — nieznany; zacnego
męża podły ukrzywdzi, kłamiwem godząc weń słowem.

Współczesny mniej więcej Chrystusowi Horacy w pieśni „Do Rzymian“ (księga III, VI) zapomniał snuć o tem, iż wyśmiewał tych, którzy narzekają na młodzież i kończy odę swą słowy:

„Ojce, gorsi od dziadów, nas na świat wydali,
Lichszych, niż sami — my zaś za czas niedaleki
Jeszcze podlejsze dzieci będziemy oglądali“.

W sto lat potem powiada Juwenal, iż niema metalu tak podłego, który byłby godzien dać nazwę jego epoce: tak daleko zaszło już zepsucie człowieka, a zwłaszcza młodzieży...

Można z literatury całego świata i wszystkich epok przytaczać bez liku cytaty tego rodzaju. Upoważnią one do jednego tylko wniosku, tego mianowicie, że ludziom średniego wieku i starszym za każdym razem młodzież

wyduje się złą. Jest to bowiem zjawisko stałe, że starsi porównywiają młodzież z samymi sobą, operując wszelako obrazem swojej wyidealizowanej młodości. Minione lata młodzieńcze przedstawiają się nam zawsze upiększonemi, jakby opromienionemi aureolą. Tak bywa ze wszystkim, co odeszło od nas w przeszłość. I tu jest odwieczne źródło starej piosenki o dawnych, dobrych czasach. Stąd właśnie pochodzą ostre sądy starszych o młodzieży. I tu, a nie gdzie indziej, doszukiwać się należy przyczyny istotnej odwiecznych konfliktów między młodzieżą, a pokoleniem jej ojców. Powiedzmy sobie szczerze, że nie jesteśmy zdolni wydać sprawiedliwego sądu o epoce, w której rozgrywa się scenariusz naszego własnego życia. Aby to uczynić, trzeba stanąć w perspektywicznym oddaleniu od chwili bieżącej.

Napięcie między szkołą i rodziną z jednej strony, a młodzieżą z drugiej w wieku przejściowym ma jeszcze inną przyczynę z zakresu ogólnego życia psychicznego; do rozpoznania jego tajników daje nam klucz wspomniany już E. Spranger. Przeciwiństwo między młodem i starszym pokoleniem polega nie tylko na różnicy wieku i rytmu życia. W każdym młodym pokoleniu tkwi nowy pierwiastek duchowy. Ta forma życia, którą zastaliśmy w naszym otoczeniu, wydaje się nam zupełnie naturalną, zrozumiałą sama przez się i przyjmujemy ją bez szczególnej wdzięczności. Akcent przeżycia przesuwają się natomiast na to, czego nam brak, co od nas jest dalekie, na pozycje nieobsadzone w naszym wnętrzu, przesuwają się na placówki, nie zajęte w naszym otoczeniu. Nieistniejące domaga się, aby się przed nim rozwarły podwoje bytu. I oto powstaje ruch pokoleń, rodzących się naprzemian z inklinacją do tych lub diametralnie przeciwnych ideałów. Młodzież rodzi się zawsze z całokształtem sił ludzkich, które się prężą do życia, do

czynu, do użycia. Gdzie ten zasób sił przerasta formy otaczającego życia, tam wystrzelić musi pęd życia ze szczególną siłą. I dlatego po okresie racjonalizmu nastaje epoka romantyzmu. Po okresie oglądania się na historję zapanować musi nienawiść do historii. Po okresie, w którym pokolenie, zrodzone w niewoli, okute w powiciu, czerpało soki życia duchowego z wielkich wieszczów pierwszej połowy XIX wieku, a młodzież gnębiona w szkole najeżdźcy krzepiła się Sienkiewiczowskim „Pamiętnikiem nauczyciela“ albo „Andrzejem Radkiem“ Żeromskiego, musi przyjść okres, w którym dorasta pokolenie, inne zgoła wobec tych koryfeuszów literatury zajmujące stanowisko. Chociaż stosunek tego pokolenia do wielkich romantyków i pisarzy nie jest tak intymny, jak pokolenia wczorajszego, nie wolno dzisiejszej młodzieży odmawiać idealizmu. Idealizm młodych ma inną orientację i dzięki Bogu, że ją ma: w nowych czasach życie musi się potoczyć inną koleją, niż w czasach niewoli, i motywem jego nie może już być tęsknota, szukająca ukojenia w opisywaniu piękności utraconej ojczyzny w całej ozdobie! Doba odbudowy państwa wymaga od nas raczej, abyśmy piękność ojczyzny tworzyli, granice jej wzmacniali, dobrobyt krzewili, nad jej bezpieczeństwem czuwali, bogactwa kraju przetwarzali na brzęczące liczmany, potrzebne nietylko na chleb powszedni, ale i na pomnażanie radości. Tempora mutantur — zmieniają się też kierunki, w jakich pokolenia szukają wartości aktualnych. Zwalczające się i wyłączające napozór wartości, nie dające się na pierwszy rzut oka pogodzić, stworzą później syntezę w postaci wyższej. Tymczasem, póki walka trwa, zewnątrznie odnosi zwykle zwycięstwo pokolenie starsze, pokolenie, do którego w domu należą ojcowie, w szkole — wychowawcy i nauczyciele. Wszak oni mają w swych rękach władzę, a ich punkt wi-

dzenia jest wypróbowany. A młodzieniec, który się wyniósł nad nich we własnym mniemaniu przez poczucie swego wyższego powołania, nigdzie nie znajduje uznania: w domu jest dzieckiem, w szkole — uczniakiem, w towarzystwie — smarkaczem albo głupim chłopakiem. Więc idzie po linii najmniejszego oporu. Bo każdy przecież chce gdzieś coś znaczyć. Jeśli nie można zdobyć znaczenia w szkole przez postępy w nauce, to zdobywa się je przez sporty albo przez wyłamywanie się z rygorów życia szkolnego, a może przez pozowanie na człowieka, który idzie z pasją przeciw narzucanej mu etyce. I oto młody człowiek znalazł drogę, na której może święcić triumfy. A w ostateczności zdobywa się na bunt, łechcący miłość własną. Jeśli uda się pokierować sprawę tak, żeby uwzględnić wartości pozytywne w tych motywach młodzieży i wartości te wyzyskać, to młodzież rozwijać się będzie zupełnie normalnie. Ale trzeba chłopcom dać odczuć, że są gdzieś do czegoś potrzebni i że z tego powodu zażywają szacunku. Da się to osiągnąć, jak poucza doświadczenie lat ostatnich, powierzając krnąbrnemu uczniowi jakiś urząd honorowy w szkole, nakładając nań jakiś odpowiedzialny obowiązek, dając mu jakieś polecenie, wymagające zaufania. Jeśli w szkole niema samorządu, trzeba tworzyć kółka sportowe, naukowe, zespoły muzyczne i śpiewacze, zadość uczynić ambicji chłopców, powierzając im organizację imprez, redakcję pisemka szkolnego i t. p. Wyniki pedagogiczne potwierdzają słuszność wysuniętych przez nas motywów.

Presja autorytetu nie powinna tu wywierać brutalnego przymusu. W najlepszym razie wytwarza to pewien typ duchowego niewolnictwa, niesamodzielności, i jeszcze lata całe po śmierci ojca, który siłą swego autorytetu, swej osobowości przytłumił młodzieńcze szukanie nowych dróg,

widzieć można ślady i rezultaty takiego wychowania, w postaci trwałej sugestji.

Rodzice i wychowawcy liczą się zazwyczaj w tym okresie życia zbyt mało z nader czułem, a czasem przeczulonem poczuciem honoru u młodzieży. Niejedno słowo, nieopatrznie użyte przez nauczyciela, może zranić boleśnie. Przecież cała dusza jest jeszcze chwiejna i należy ją oszczędzać. Lada błahy powód może spowodować uczucie podeptania honoru, a to może z kolei narazić na szwank całą więźbę wewnętrzną ducha i wywierać wpływ lata całe. Zdarza się, że uczniowie przez całe życie pamiętają nauczycielowi jakieś słowo, o którym ten po godzinie zapomniał. Ostrożność jest tu wskazana i dlatego, że uczucie honoru nie tylko świadczy o wrażliwości, lecz ma być najsubtelniejszym regulatorem etycznym; co za tem idzie, należy ten czynnik wzmacniać. Zdrowe poczucie honoru jest narówni ze zdrową ambicją stałym impulsem do dążenia wzwyż oraz obroną przed upadkiem wobec siebie samego i wobec innych.

Kto w taki sposób rozumie młodzieńca w okresie dojrzewania, ten pogodzi się z myślą — powiada wspomniany Spranger — że konflikty z otoczeniem są w tym wieku prawie nieodzowne. Gdzie zaś ich niema, tam dzieje się tak, jakgdyby w chwili odbijania żaglowca od brzegu nastąpiła cisza morska: podróż nie będzie daleka. Niesforność młodzieży i wyłamywanie się jej z karności jest sprawą normalną, nie jest to więc ani złość uporczywa, ani ostateczne zepsucie.

Skargi i żale z powodu zepsucia współczesnej młodzieży są bezzasadne i nierzeczowe, lecz utrudniają porozumienie się z młodem pokoleniem. Są błędy i po stronie młodzieży. Ale i dobrzy ludzie dorośli popełniają błędy. Popełnia je też i dobra młodzież. Praca wychowawcza ma dopomagać

młodzieży, aby się tych błędów pozbywała. Kto ma tę pracę prowadzić? Ten tylko, kto wierzy w młodzież i w jej przyszłość. Bez takiego optymistycznego nastawienia niema poco zbliżać się do młodzieży: świata młodych nie przebuduje i bryły ziemskiej nie poruszy z posad zrządzenie, lecz zapał, płynący z ukochania wielkiej idei. A wierzyć w młodzież to znaczy wiedzieć, że jest ona zdolna do wyboru między dobrem i złem, jeśli zaś błądzi, to nie z powodu opanowania przez kardynalne zło, lecz dla braku doświadczenia. Wierzyć w młodzież to znaczy wiedzieć, że można ją kierować, podsuwać jej zdrowe impulsy, aby wybierała, co dobre.

Kto z ubocza patrzy na młodzież, może nie rozumieć, czego ona pragnie, może nie wyczuwać rytmu, według którego ona podąża naprzód w krainę ideału. Ale w dziejach ludzkości odbywa się nieustannie falowanie rytmiczne dusz i upodobań. Najmłodszy podlegają zazwyczaj najsilniej takiemu przesunięciu nastawienia wewnętrznego. Stąd jeden tylko jest dopuszczalny wniosek, ten mianowicie, że młodzież dzisiejsza jest inna, niż pokolenie dawniejsze.

Na zakończenie streszczamy w kilku punktach, czego szkoła ma prawo oczekiwać od rodziców.

Szkoła oczekuje od rodziców, że, mając wybór, skierują swe dziecko do tej szkoły, do której mają zaufanie.

Szkoła oczekuje od rodziców, że wobec dziecka będą podtrzymywali powagę nauczyciela i autorytet szkoły; zważą, że nauczyciel pracuje nad wychowaniem młodzieży zawodowo, i że posiada więcej od nich doświadczenia, wiedzy i bezstronności.

Szkoła oczekuje od rodziców dalej, że nie będą polegali na jednostronnej relacji nawet najbardziej prawdomównego dziecka o tem, co się dzieje w szkole, gdyż dziecku często

się zdaje, iż jest pokrzywdzone, bez dostatecznych do tego powodów.

Oczekuje też szkoła od rodziców, że będą chcieli poznać jej regulamin i zarządzenia, że będą wnikać w jej pobudki i zamierzenia, ustosunkują się do jej poczynań wychowawczych życzliwie i z zaufaniem.

Szkoła oczekuje od rodziców, że będą gotowi do współpracy z nią nad wychowaniem swoich dzieci i że stosunek ich do szkoły będzie się opierał na zupełnej szczerości i prawdomówności.

Szkoła oczekuje od rodziców, że będą jej pomocni przy wdrażaniu dziecka do uczciwej pracy, do karności i posłuszeństwa prawu szkolnemu, przez co dziecko dojdzie do umiłowania obowiązków obywatelskich; że przy współpracy ze szkołą nie będą się zasklepiali w trosce o doraźną tylko pomoc dla swego dziecka, lecz będą chcieli wychować dziecko swoje nie tylko na człowieka, dbałego o korzyść własną, ale również na umiejącego czynić dobrze innym. Mając na oku społeczny cel wychowania, rodzice staną się doniosłym, pożytecznym czynnikiem w wychowaniu młodzieży szkolnej wogóle, a przez to najlepiej przysłużą się dziecku własnemu.

I oczekuje szkoła również, iż rodzice zechcą się przekonać, jak bardzo jednorazowe uznanie i zachęta waży w wychowaniu więcej, niż liczne nagany i połajanki; unikając w stosunku do dzieci surowości, ograniczając liczbę nakazów i zakazów, pozostawiając dzieciom swobodę tam, gdzie przymus nie jest potrzebny, odwołując się do dobrej woli i do poczucia honoru młodzieży, rodzice osiągną w pracy wychowawczej wyniki trwalsze, niż przez nadmiar surowości i stosowanie siły.

Szkoła oczekuje od rodziców, że będą się starali o za-

chowanie życia rodzinnego w czystości, gdyż rodzina jest najważniejszym czynnikiem wychowania; że rodzice dadzą dziecku w domu podstawy życia religijnego, na których będzie mogła budować dalej.

Szkoła oczekuje od rodziców także poparcia w walce z niewczesnym oportunizmem i defetyzmem wobec ujemnych zjawisk życia oraz pomocy w zaprawianiu młodzieży do wytwarzania zdrowej opinii społecznej i odwagi cywilnej.

Od rodziców oczekuje szkoła, że będą starali się wzmacniać swą łączność z dziećmi i swój wpływ wychowawczy na dzieci również i przez takie środki, jak wspólna lektura arcydzieł literatury, wspólne uprawianie muzyki i t. p.

Dalej oczekuje od rodziców szkoła, że staną po jej stronie w staraniu o wychowanie w prostocie i skromności, przeciwstawiając się usuwaniu z życia dawnych zwyczajów towarzyskich.

Szkoła oczekuje od rodziców, że w wychowaniu fizycznym i moralnym nie będą pomijali głuchem milczeniem kwestji płciowej, gdyż wynikających stąd obowiązków nie mogą automatycznie przerzucić na szkołę ani pozostawić przypadkowi.

Szkoła oczekuje od rodziców, że w okresie pokwitania miłość własną swych dzieci będą oszczędzali z wyrozumiałością, unikając łatwych i szkodliwych w tym wieku konfliktów.

Nakoniec oczekuje szkoła od rodziców, że będą się powstrzymywali od powtarzanych tak często, a bezpodstawnych zgło skarg, iż „młodzież terazniejsza jest zła“, i że natomiast będą tę młodzież traktowali z miłością i wiarą w jej przyszłość.



KSIĄŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12 — WARSZAWA, N. ŚWIAT 59

poleca dzieła pedagogiczne:

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

Serja II. T. I. Za rok 1921. Zł. 12⁵⁰.

Serja II. T. II. Za rok 1924, z kroniką i bibliografią za lata 1922 i 1923. Zł. 20[—].

Serja II. Tom III. Za lata 1925 i 1926. Zł. 28[—].

Komplet trzech tomów zł. 55[—].

Treść: 1. Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli. 2. Z zagadnień szkoły twórczej. 3. Wychowanie fizyczne. 4. Nauczanie i programy szkolne. 5. Oświata pozaszkolna. 6. Wychowanie i szkolnictwo u innych. 7. Opieka nad młodzieżą. 8. Informacje o szkolnictwie. 9. Kronika polska. 10. Kronika światowa. 11. Bibliografia. 12. Skorowidze.

Ks. M. Dybowski

O TYPACH WOLI

Str. 168. 2 tablice. Zł. 9⁶⁰.

Treść: Część pierwsza: I. Cel badań. II. Trudności badania aktu woli. — Część druga: I. Sposób obecnych badań. II. Jakościowa analiza ośmiu cech. III. Analiza ilościowa. IV. Typy woli. V. Zestawienia i wnioski. — Résumé français. Dodatek.

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNA

POD RED. PROF. DR. Z. MYŚLAKOWSKIEGO

Zadaniem tej Biblioteki jest informowanie nauczycielstwa o nowych zagadnieniach dydaktycznych na polu nauczania w szkole wogóle, a w szkole polskiej w szczególności.

I. Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym 5⁴⁰

II. K. Koniński: Szkoła na miarę. Projekt szkoły średniej indywidualizującej 6⁸⁰

10348 13-10/1962
10348

BIBLIOTEKA
PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Tom

- III. R. R. *Rusk.* PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA.
Zł. 9'60.
- V. H. *Parkhurst.* WYKSZTAŁCENIE WEDŁUG PLANU
DALTOŃSKIEGO. Zł. 6'80.
- VI. J. *Mac Cunn.* KSZTAŁTOWANIE CHARAKTERU. W przy-
gotowaniu.
- VII. I. B. *Saxby.* KSZTAŁCENIE POSTĘPOWANIA. Zł. 7'60.
- VIII. J. A. *Stevenson.* METODA PROJEKTÓW W NAUCZA-
NIU. W przygotowaniu.
- IX. W. W. *Zienkowskij.* PSYCHOLOGJA WIEKU DZIECIĘ-
CEGO. Zł. 12'—.
- X. J. *Piaget.* MOWA I MYŚLENIE U DZIECKA. Zł. 8'20.
- XI. J. *Piaget.* SĄD I ROZUMOWANIE U DZIECKA. W przy-
gotowaniu.
- XII. J. *Piaget.* JAK SOBIE DZIECKO ŚWIAT PRZEDSTA-
WIA. W przygotowaniu.
- XIII. A. *Pfister.* PSYCHANALIZA NA USŁUGACH WYCHO-
WANIA. W przygotowaniu.
- XIV. W. *Mc Dougall.* PSYCHOLOGJA GRUPY. W druku.

Nakład

KSIĄŻNICA-ATLAS S A



19626/
17