

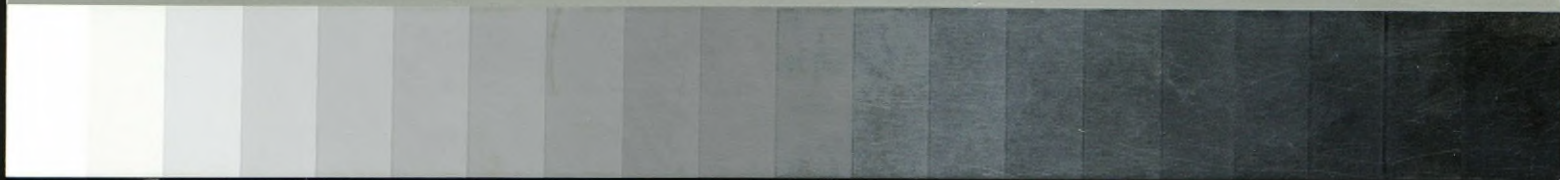


Grey Scale #13



DANES
PICTA
.COM

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



HENRYK ROWID

Młodzież współczesna w świetle własnej opinii

Uwagi
o kulturze młodzieży szkół średnich

Kraków 1936

Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie



HENRYK ROWID

Młodzież współczesna w świetle własnej opinii

Uwagi
o kulturze młodzieży szkół średnich

Kraków 1936

Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie

HENRYK ROWID

Młodzież współczesna w świetle własnej opinii

Uwagi
o kulturze młodzieży szkół średnich

Kraków 1936

Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie

Odbitka z czasopisma pedagogicznego
„Chowanna“.

30894/2



Drukarnia P. Mitęgi w Cieszynie.

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA:

- REFORMA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Kraków 1917. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.
- PODSTAWY PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO. Lwów-Warszawa 1920. Wyd. Książnicy-Atlas T-wa N. S. W.
- Z METODYKI WYPRACOWAŃ PISEMNYCH. Lwów-Warszawa 1920. Wyd. Książnicy-Atlas T-wa N. S. W.
- PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Skrypt z wykładów na Studium Pedagogicznem Un. Jag. w r. 1922/23. Kraków 1923. Wyd. Koła Pedagogicznego Uczniów Un. Jag.
- SZKOŁA TWÓRCZA. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III-cie. Kraków 1931. Gebethner i Wolff.
- PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wyd. II-gie. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.
- NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ. Instytuty Pedagogiczne, Akademje Pedagogiczne. Pedagogja. Warszawa 1931. Gebethner i Wolff.
- SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wyd. III-cie. Nakł. Gebethnera i Wollfa. Warszawa 1933.
- ROZBROJENIE DUCHOWE A NOWA SZKOŁA. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1933.
- JEDNOSTKA A SPOŁECZEŃSTWO W WYCHOWANIU WSPÓŁCZESNEM. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1934.
- ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA W ZWIĄZKU Z PROGRAMEM NAUKI. Wyd. II-gie. Nakł. „Naszej Księgarni” Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1936.
- ZAGADNIENIE AUTONOMJI W WYCHOWANIU. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1935.

TREŚĆ.

	Str.
I. Ankieta w sprawie zachowania się uczniów szkół średnich	5
II. Poziom kultury etycznej i towarzyskiej uczniów szkół średnich	9
III. Źródła i przyczyny niekulturalnych objawów w zachowaniu młodzieży	15
IV. Główne cechy struktury duchowej osobnika w wieku dojrzewania	18
V. Środowisko socjalne i jego wpływ na formowanie się struktury osobnika kulturalnego	27
VI. Środki i drogi podniesienia kultury uczniów szkół średnich	37
VII. Ustosunkowanie się młodzieży do starszego pokolenia . . .	52
VIII. Wychowawca i młodzież	57
Wiadomości bibliograficzne	72

I.

Ankieta w sprawie zachowania się uczniów szkół średnich.

Starsze pokolenie, obserwując postępowanie i zachowanie się młodzieży w różnych sytuacjach, urabia sobie o niej opinię, zazwyczaj negatywną, którą najczęściej wyraża mniej więcej temi słowy: „Za naszych czasów młodzież była i n n a“, nadając temu określeniu treść wartościową, bogatą w elementy zarówno natury intelektualnej jak i emocjonalno-dążeńiowej. „Inna“ to ma znaczyć: rozumniejsza, poważniejsza, żyjąca w bogatym świecie idei i zmierzająca do ich urzeczywistnienia — słowem, młodzież „za naszych czasów“ stała pod każdym względem kulturalnie wyżej w porównaniu z młodzieżą doby obecnej. Niezawodnie w każdej epoce kulturalnej, w ustosunkowaniu się do siebie pokoleń powtarza się podobna opinia i wytwarzają się podobne sytuacje, co można stwierdzić na podstawie własnych wspomnień i co odzwierciedla się też w literaturze pięknej, w pamiętnikach i t. p. Opinia starszego pokolenia o młodzieży bywa zwykle a priori negatywna, czego dowodem są między innymi systemy wychowawcze dawniejszych epok kulturalnych. Przyjmowano, że pierwiastki ujemne przeważają w psychice młodocianej i stąd wskazany jest surowy rygor, konieczne stosowanie jak najostrzejszych kar i represyj w wychowaniu młodzieży. Zasadnicza zmiana poglądów pod tym względem dokonywa się dopiero w wieku XVIII pod wpływem „Emila“ Rousseau’a i wiara w przewagę dobrych pierwiastków w duszy młodocianej osiąga swój najsilniejszy wyraz w „stuleciu dziecka“ w wieku XIX i w dobie obecnej. Nowa teoria pedagogiczna niewielki jednak wpływ wywiera na kształtowanie się opinii starszego pokolenia, które i w obecnych czasach okazuje raczej tendencję do wypowiadania sądów ujemnych o współczesnej młodzieży. Nasuwa się zagadnienie, czy te sądy są słuszne i jak się do nich ustosunkowuje sama młodzież, zwłaszcza dojrzała, w wieku od 15 do 20 lat.

Aż do czasów obecnych zawsze tylko pokolenie starsze wskazywało młodzieży drogi postępowania, wypowiadało

w sposób autorytatywny sądy o jej zachowaniu, nie skąpiąc jej rad i wskazań, mniej lub więcej celowych, co zresztą należy do naturalnych obowiązków wychowawców młodego pokolenia. Atoli nie pomyślano dotąd, że trzeba się też wsłuchać w głos samej młodzieży, trzeba poznać jej przeżycia i opinie w sprawach bezpośrednio jej dotyczących. Dopiero w ostatnich latach psychologia pedagogiczna i teoria wychowania zmierza do oparcia swych badań i dociekań na materiałach, dostarczonych przez samą młodzież. Przez ciągłą i wnikliwą obserwację zachowania się i postępowania młodzieży w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych, przez badanie form ekspresji przeżyć młodzieży, przez analizę szczegółową dzienników i pamiętników, pisanych przez młodzież, przez gromadzenie materiałów i dokumentów wewnętrznego życia przy pomocy kwestionariusza i ankiety staramy się poznać dążenia młodzieży, wnikać i wczuć się w jej psychikę, w jej świat duchowy. Celem zbadania jakiegokolwiek problemu z dziedziny wychowania należy tedy zużytkować nie tylko doświadczenie i wiedzę przedstawicieli pokolenia starszego, ale poznać również trzeba i opinię samej młodzieży odnośnie pewnych zjawisk i faktów społeczno-pedagogicznych. W ten sposób rozważania nasze oprą się na bogatszym materiale i na możliwie szerokiej i mocnej podstawie.

Wychodząc z tego założenia, staraliśmy się zbadać jeden z najważniejszych problemów wychowawczych, a mianowicie, jaki jest poziom kultury społeczno-etycznej i towarzyskiej współczesnej młodzieży szkół średnich. Z inicjatywy *Towarzystwa Dyrektorów Szkół Średnich* w Krakowie i przy współudziale przedstawicieli Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego odbyła się w styczniu b. r. na ten temat dyskusja, do której przygotowałem materiał, zebrany na podstawie odpowiednio ułożonego kwestionariusza. Ankietę przeprowadziłem w listopadzie ub. r. w krakowskich szkołach średnich w klasach od V-tej do VIII-ej, oraz w seminarjach naucz. na kursie IV-tym i V-tym przy współudziale i poparciu profesorów i dyrektorów zakładów. Młodzież miała dać odpowiedź na następujące pytania, zawarte w kwestionariuszu:

1. Jaki jest wiek ucznia (uczenicy) i do której klasy uczęszcza?
2. Czem się najczęściej interesujesz np. w dziedzinie nauki, sztuki, techniki i sportów?
3. Czy mieszkasz w Krakowie, czy też dojeżdżasz do szkoły z innej miejscowości? — Zawód ojca (matki).
4. Czy zauważyłeś (łaś) niewłaściwe zachowanie się kolegów (żanek) w miejscach publicznych, np. na dworcu kolejowym, w poczekalni, w pociągu, na ulicy, w parku, w teatrze, na koncercie i t. p. w stosunku do osób starszych, do funkcjonariuszów publicznych, do kolegów?

Jeśli tak, jakie wykroczenia, niezgodne z honorem ucznia, powtarzały się najczęściej?

5. Czy z Twojej strony były próby i usiłowania, aby zapobiec niewłaściwemu zachowaniu się kolegi (żanki)?

6. Jakie są — Twojem zdaniem — przyczyny niewłaściwego zachowania się i postępowania kolegów (żanek)?

7. Jakie środki podniesienia kultury towarzyskiej i społecznej wśród młodzieży byłyby — zdaniem Twojem — najbardziej celowe? Czy potrzebna jest interwencja dorosłych, np. rodziców, profesorów, funkcjonariuszów publicznych, czy też młodzież sama mogłaby czuć nad właściwym zachowaniem się kolegów (żanek)?

Do powyższego kwestjonariusza dodano następujące uwagi i wskazówki: Odpowiedź na podane pytania szczerze, poważnie i serjo. Podpis odpowiadającego jest zbędny. Pytań ankiety nie należy przepisywać, wystarczy tylko podanie porządkowej liczby pytania. Po wypełnieniu kwestjonariusza w klasie jeden z kolegów zbierze odpowiedzi wszystkich, włoży kartki do przygotowanej koperty i zaklei. Odpowiedzi waszych nie będą czytali wasi profesorowie, przeznaczone one są wyłącznie dla celów naukowych. Zadaniem tej ankiety będzie zaoszczędzenie młodzieży wielu przykrości oraz podniesienie jej kultury towarzyskiej i społecznej na wyższy poziom i to przy współudziale samej młodzieży. Kartki z odpowiedziami w zaklejonej kopercie doręczy, tuż po napisaniu, jeden z uczniów pod wskazanym przez dyrektora gimnazjum adresem.

W ciągu tygodnia doręczyli mi uczniowie (uczenice) poszczególnych klas, przeważnie wójtowie samorządów uczniowskich, starannie zaklejone koperty z zawartymi w nich odpowiedziami. Odpowiedziało ogółem 2170, w tem 1383 uczniów i 787 uczenic krakowskich gimnazjów od klasy V do VIII oraz IV i V kursu seminarjum nauczycielskiego w wieku od 15 do 20 lat.

Liczba odpowiedzi z poszczególnych klas przedstawia się następująco:

A. G i m n a z j a								B. Seminarja naucz.				R a z e m	
klasa V.		VI.		VII.		VIII.		kurs IV.		V.			
chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.
348	259	344	148	326	47	301	136	35	119	29	78	1383	787

W analizie materiału, zgromadzonego zapomocą ankiety, rozpatrzmy najpierw a) fakty i objawy niewłaściwego postępowania, jakie sama młodzież stwierdza wśród swoich kolegów (żanek), następnie b) źródła i przyczyny niekulturalnego zachowania się młodzieży współczesnej, wreszcie c) środki zaradcze, jakie proponuje młodzież, celem

podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów szkół średnich.

Zanim przejdziemy do omówienia tych zagadnień, podkreślić musimy, że odpowiedzi uczniów cechuje, z nielicznymi wyjątkami, szczerść i ustosunkowanie się serjo do ankiety. Świadczy o tem m. in. głos ucznia kl. VII-mej, który zauważa, że „samo ogłoszenie ankiety jest dowodem, że problem zachowania się młodzieży jest bolączką dzisiejszych czasów“. Inni znowu wyrażają żal, że za mało mieli czasu na wypełnienie kwestjonariusza (1 godzina lekcyjna), ponieważ pytania w nim zawarte wymagają dłuższego i głębszego przemyślenia. „Ankiety tej nie mogę do końca wyczerpać — pisze uczeń kl. VIII-mej — ponieważ niemożliwością jest w ciągu pół godziny odpowiedzieć na te zagadnienia ważne, dotyczące się młodzieży, które sama młodzież powinna załatwić. Na przyszłość prosimy na ankietę przynajmniej o 2 godziny.“

II.

Poziom kultury etycznej i towarzyskiej uczniów szkół średnich.

Najczęściej powtarzające się przejawy niskiej kultury etycznej i braku wyrobienia towarzyskiego dotyczą przede wszystkim stosunku młodzieży do osób starszych. Odpowiedzi podkreślają często „niegrzeczne zachowanie się wobec osób starszych“, „impertynenckie odnoszenie się do nich“, „nieusuwanie się z drogi na ulicy“, „nieustępowanie miejsca osobom starszym w tramwajach, w przedziałach kolejowych“ i t. p. W stosunku do funkcjonariuszów publicznych, do konduktorów kolejowych, policjantów, dozorców plantacji i parków stwierdzają nieraz odpowiadający „traktowanie ich z pewnem lekceważeniem, pogardą, nonszalancją“, stawianie oporu funkcjonariuszom, tudzież „obrzucanie ich wyzwiskami i przekleństwami“. Oto niektóre charakterystyczne głosy w tej sprawie:

„Zauważyłem — pisze uczeń VI kl. gimn. — bezczelne zachowanie się niektórych moich współkolegów względem profesorów, a co gorsza względem rodziców nie tylko w domu, ale także w miejscach publicznych.“ — „Najczęściej spotyka się nieuprzejmość, a nawet niegrzeczność względem osób starszych — stwierdza uczenica kl. VI-tej. — Byłam nieraz świadkiem, np. w pociągu, na publicznych odczytach i t. p., że młodzież nie ustępowała miejsca osobom starszym, a nawet na ich prośbę niezbyt grzecznie odburknęła.“

„Pewnego razu — czytamy w odpowiedzi ucznia VI-tej kl. — jechałem pociągiem. Gdy wszedłem do wagonu, był on już przepełniony. Obok w przedziale stała starsza kobieta, trzymająca za rękę kilkuletnią dziewczynkę. Kobieta ledwie stała już na nogach, gdyż wracała do domu po całodziennym gonitwie po szpitalach ze swoją chorą córeczką. Na ławce siedział rozparty wygodnie uczeń gimnazjalny, trzymając papierosa w zębach. Zwróciłem się do niego z grzeczną i dyskretną więcej może prośbą niż uwagą, aby ustąpił miejsca kobiecie. Ten od-

powiedział niegrzecznie i ordynarnie, abym nie wtrącał się do nieswoich rzeczy."

„Dojeżdżając do szkoły — pisze uczeń kl. VIII-mej — często zauważyłem, że młodzież, zwłaszcza z klas niższych zachowywała się nawet brutalnie. Często prowadzi ze sobą kłótnie, krzyczy tak, że nieraz z oburzeniem spoglądają na nią starsze osoby. Na upomnienia funkcjonariusza nie uspokaja się.“ — „Na dworcu kolejowym — czytamy w odpowiedzi ucznia kl. VI-tej — chłopiec przechodzi przez tory. Kolejarz zwraca uwagę, że nie wolno. Nietylko nie zastosował się do tego, ale odpowiada jeszcze w sposób nielicujący z godnością ucznia."

Młodzież uświadamia sobie również dość częste wypadki niekulturalnego zachowania się we wzajemnych stosunkach obojga płci. Stosunek wzajemny chłopców do dziewcząt jest przedmiotem krytyki zarówno uczniów jak i uczenic. Uczniowie stwierdzają, że „koledzy zaczepiają panienki w parku, na ulicy, zwłaszcza na linii A—B, w kościele, przyczem nadmieniają, że zaczepianie to czyli w gwarze uczniowskiej „dowalanie się“ weszło w zwyczaj tak u jednej jak i u drugiej strony. Uczenice nie przeczą temu, zauważyły bowiem, że „koleżanki zaczepiają na ulicy kolegów gimnazjalnych“, że chodzenie parkami po ciemnych ulicach nie należy do rzadkości. Częściej atoli młodzież żeńska narzeka na zaczepianie ze strony chłopców. Przytaczamy kilka wypowiedzi, charakteryzujących zachowanie się młodzieży w okresie dojrzewania.

„Zauważyłem — mówi uczeń kl. VI-tej — złe zachowanie się uczniów na ulicy przez zaczepianie bezczelne kobiet oraz ordynarne używanie wyrazów.“ „Na ulicy — pisze uczenica kl. VIII — uczniowie zaczepiają uczenice; naturalnie nie obchodzi się bez głupich, niesmacznych żartów. Uczenice oglądają się zbyt często, na ulicy rozlegają się głośnie śmiechy, okrzyki, przepychanie się przez tłumy ludzi, potrącanie osób starszych, nieraz bez przeproszenia.“ — Koleżanka jej stwierdza również „nicodpowiednie zachowanie panienek, które na ordynarne zaczepki chłopców odpowiadają uśmieszkami, popychaniem się i t. d.“ — „Najczęściej, zdaniem ucznia kl. VIII-mej, zdarzają się incydenty kolegów i koleżanek, zaczepki, dowalanie się, przeważnie ordynarne i t. p. Ze strony uczenic daje się zauważyć karygodną przystępność i otrzaskanie z rozmowami, w których „słówka“ techniczne są bardzo gęsto usiane.“ — Podobne refleksje spotykamy w odpowiedzi jego kolegi, który pisze z oburzeniem, że chłopcy „zaczepiają swym bezgranicznym głupim sposobem dziewczęta, przeważnie seminarzystki, i to ciekawe, zawsze ze skutkiem, a więc u dziewcząt takie epizody są bardzo pożądane“. — Jeszcze mocniejsze są słowa

innego ucznia kl. VIII-mej, zdaniem którego „fatalne bywa zachowanie się grup studentów na błoniach i na linii A—B. Idzie — powiada — pięciu takich kretynów z rykiem i papierosami w głupich pyskach, wygłupiają się w niemożliwy sposób. Cierpią na tem dziewczęta. Jeśli uczepli się paczka t. zw. chłopów z wiary jakiejś gąski, to jeszcze niema nieszczęścia. Ale jeśli to jest dziewczyna mądra, to ją szlak może trafić, gdy znosić musi różne kretynizmy przez całą Aleję 3-go Maja“.

Młodzież nie pomija również i ujemnych objawów w swem życiu osobistem i przytacza różne fakty, świadczące nieraz o niskiej kulturze etycznej, o braku hamulców wewnętrznych, o braku silnej woli i panowaniu nad sobą. Jako ujemne objawy kultury osobistej wymieniają uczniowie najczęściej palenie papierosów, picie alkoholu, żądze i namiętności, bójki w miejscach publicznych, grę w karty, włóczenie się po ulicach i marnowanie czasu, chodzenie do parków w czasie nauki, wulgarny słownik. Młodzież żeńska podkreśla naogół mniej drastyczne objawy niskiej kultury osobistej, krytykując „hałaśliwe rozmowy i śmiechy koleżanek w miejscach publicznych, zwłaszcza gdy przechodzą chłopcy“, chodzenie do kina na niedozwolone programy, obmawianie profesorek, malowanie się i pudrowanie. Uczennice razi nieodpowiednie zachowanie się chłopców w teatrze; wprowadzają oni — jak mówią — na salę teatralną „maniery, panujące na meczach footballowych“. Młodzież ustosunkowuje się nader krytycznie do tego rodzaju objawów zachowania się kolegów i koleżanek, o czem świadczą liczne wypowiedzi na ten temat:

„Na ulicy palą okropnie papierosy, zanieczyszczając chodniki tutkami — zauważa uczeń kl. VIII-mej — cichaczem trąbią alkohol i niszczą zdrowie.“ — „Palenie papierosów przez uczniów — wywodzi uczeń kl. VI-tej — na pryncypalnych ulicach jest tylko formą, aby pokazać starszemu społeczeństwu, że się już jest dorosłym. Ja jednak uważam, że żaden z uczniów palących papierosy na linii A—B nie robi tego dla przyjemności lub dlatego, żeby mu to było potrzebne, lecz litylko dla formy.“ — „Można zauważyć, zdaniem ucznia kl. VIII-mej, że papierosy palą uczniowie młodszy, nierozwinięci fizycznie, którym wydaje się, że przez to stają się poważniejsi. A także palą dlatego, ponieważ widzą to u starszych i naśladują ich, nie myśląc, czy im to sprawia przyjemność. Uczniowie nie są nałogowymi palaczami i tylko wmawiają w siebie, że nie mogą się odzwyczaić od palenia.“ — „Najczęściej można słyszeć — pisze uczeń kl. V-tej, — że uczniowie nakupią sobie cygar, papierosów i wódki i potem w nietrzeźwym stanie włóczą się po ulicach, np. pewnego razu była wycieczka do Katowic. Z uczniami pojechali dwaj profesorowie, jeden profesor z żoną i jakimś trzecim panem. Jadąc w powrotną drogę, uczniowie za-

kupili kilkanaście paczek papierosów „rarytas“ i kilka flaszek wódki. Profesorzy zamknęli się w przedziale i rozmawiali, zaś uczniowie popili się tak, że niektórzy leżeli na podłodze uwalani, a z wagonów kurzyło się jak z komina, tak palili papierosy. Jednego ucznia musiał kolega zaprowadzić do domu, zaś drugi stał na Rynku i odbywał podróż do Rygi. Policjant zapisał go i doniósł do gimnazjum.“

Odpowiedzi na ankietę świadczą, że młodzież potępia nader ostro palenie tytoniu, które rozpoczyna się zazwyczaj w kl. IV-tej (obecnie II-giej) gimnazjalnej. Pałą nietylko na ulicach, ale w budynku szkolnym, gdzie najczęściej „palarnią“ są ustępy i — jak twierdzą — do jednej ubikacji wchodzi równocześnie po 6 i więcej uczniów na pokrzepienie się papierosami. Jeszcze z ostrzejszą krytyką ze strony młodzieży spotykają się wypadki upijania się. Picie alkoholu przyjęło się na wycieczkach, urządzanych nawet pod kierunkiem profesorów i, jak niektórzy z odpowiadających twierdzą, „piją wtedy aż do nieprzytomności i wyprawiają burdy“.

Oprócz tych najczęściej wymienianych w ankiecie wykroczeń podkreśla młodzież, zwłaszcza żeńska, niewłaściwe zachowanie się uczniów w teatrze i na koncertach. „Już nieraz uderzyło mnie — pisze uczenica kl. VII-mej — nieodpowiednie zachowanie się młodzieży szkolnej. W czasie koncertów, przedstawień w teatrze, czy w kinie można usłyszeć nieraz wykrzykniki zupełnie nie na miejscu, śmiechy w miejscach, gdzie raczej powinno się zachować powagę czy też nie zwracać na nie zbyt uwagi.“ — Podobne obserwacje w teatrze poczyniła również inna uczenica kl. VII-mej: „Jeden z uczniów na poważnej sztuce wypowiadał głośno swoje uwagi i odpowiadał aktorom“. — Inna 7-mioklasistka stwierdza „rzucanie w teatrze papierkami, listami o głupiej treści na dolne piętra“. — Uczenica kl. VIII-mej zauważyła „niewłaściwe zachowanie tak uczniów jak i uczenic w czasie przedstawień szkolnych; hałasowanie, niepotrzebne rozmowy, tupanie, gwizdanie“. — Podobne uwagi wypowiada jej koleżanka, która stwierdza „okropne zachowanie się młodzieży męskiej w teatrze na przedstawieniu szkolnym; śmieją się w zupełnie nieodpowiednich miejscach, niemądrymi uwagami przeszkadzają aktorom oraz publiczności, śledzącej scenę“.

Niewłaściwe zachowanie się i różne mniej lub więcej drastyczne przekroczenia zdarzają się, jak to wynika z odpowiedzi na ankietę, zazwyczaj wtedy, gdy uczniowie tworzą grupki, gdy gromadka rówieśników popisuje się na ulicy, w parkach, na deptaku, w teatrze, na wycieczce. „Najczęściej — wywodzi uczeń kl. VII-mej — młodzież „popisuje się“, gdy jest zgrupowana, jest jakby „w sile“. Wtedy to jeden przed drugim popisuje się często swą kwiecistą wymową, czy też różnemi „kawa-

łami“, wśród których nie brak zatargów z władzą lub ze starszymi osobami.“ — „Wszędzie, gdzie miałem możność obserwowania kolegów, zauważyłem, że zachowywali się nagannie — stwierdza uczeń kl. VIII-mej — i niezgodnie z honorem ucznia. O ile znajdowali się „w kupie“, zawsze zaczepiali ordynarnymi wyzwiskami innych uczniów lub uczenice.“

Młodzież potępia wreszcie niekulturalne objawy postępowania wobec dobra publicznego, piętnując „niszczenie urządzeń w pociągach, zaśmiecanie ulic i placów publicznych, niszczenie ogrodzeń“ i t. p. Tak więc najczęściej powtarzające się przejawy niekulturalnego zachowania, jakie sama młodzież zaobserwowała w gronie rówieśników, swych kolegów i koleżanek, to nietakt i brak szacunku w stosunku do osób starszych, niewłaściwe zachowanie i ustosunkowanie się do osobników odmiennej płci, niski naogół poziom kultury wewnętrznej, brak form towarzyskich, nieposzanowanie dobra publicznego.

W opinii młodzieży, wyrażonej w ankiecie, ujawnia się często tendencja do zbyt surowego osądu postępowania kolegów(żanek), zbytnia nieraz pochopność do skrajnego i przesadnego wyrokowania, tudzież do uogólniania często na podstawie tylko jednego lub kilku faktów niewłaściwego zachowania się kolegi w danej sytuacji. Tendencja taka jest zresztą jedną z cech charakterystycznych umysłu młodzieńczego. Tylko nieznaczny odsetek odpowiedzi (8—12%) wykazuje pewną powściągliwość w wydawaniu sądów; świadczy to o dużej ostrożności nielicznej stosunkowo grupy młodzieży w uogólnianiu sporadycznych wykroczeń, jakie się zdarzają wśród uczniów szkół średnich. Tak uczeń kl. VII-mej twierdzi, że nie zauważył, by „uczniowie znowu tak źle się zachowywali, zdarzają się czasem tylko małe wybryki“. — „Wykroczenia kolegów są tak drobne, że można je położyć na karb młodości i temperamentu“ — twierdzi też uczeń kl. VIII-mej. Inny znowu uczeń tej samej klasy również nie zauważył „niewłaściwego zachowania się w miejscach publicznych, czasem da się zaobserwować — mówi — pewną bezceremonijalność, ochotę do śpiewania w pociągu, czy coś w tym rodzaju. Wobec osób starszych — twierdzi — odnosi się młodzież z szacunkiem i specjalną sympatią otacza policjantów i kolejarzy, z którymi lubi pogadać“.

Trzeba jeszcze podkreślić różnice, zachodzące w ocenie tych samych lub podobnych faktów i przejawów postępowania. To, co jedni określają jako karygodne i nieliczące z honorem ucznia, jest w oczach innych nic nie znaczącym wybrykiem, który potraktować należy z pobłażliwością i wyrozumiałością. Charakterystyczny w tym względzie jest głos ucznia kl. VIII-mej, który twierdzi, że „specjalnie nie zauważył złego zacho-

wania się uczniów w miejscach publicznych, oprócz demonstracyjnego palenia papierosów i popicia, specjalnie przy końcu roku, po rozdaniu świadectw“. Albo inny znowu uczeń tej samej klasy również nie zauważył nic zdrożnego, „może tylko — jak mówi — po ulicach zaczepiają młodszy koledzy panienki, co niezbyt ładnie wygląda“.

Porównując przytoczone tu głosy młodzieży szkół średnich z opinią starszego społeczeństwa, stwierdzić można zupełną niemal zgodność w ocenie zachowania się uczniów. Młodzież, obserwując postępowanie własne i kolegów, uświadamia sobie niewłaściwości i rażące nieraz braki elementarnych form towarzyskich, potępia różne przejawy niekulturalnego zachowania się słowami, pełnymi oburzenia, a niekiedy soczystym i swoistym stylem. Atoli starsze pokolenie, zwłaszcza sfery wychowawców i kierowników młodzieży, okazują z natury rzeczy większą powściągliwość w wypowiedaniu ujemnych sądów o ogóle kształcącej się młodzieży, w generalizowaniu nieraz bardzo przykrych i niepokojących, ale sporadycznych przejawów niskiej kultury etycznej wśród młodego pokolenia i braku jego uspołecznienia. W poczuciu odpowiedzialności szukają wychowawcy źródeł i przyczyn owych przejawów, a to w celu zastosowania najbardziej odpowiednich metod kierowania młodzieżą. Nasuwa się tu zagadnienie, jakie są w mniemaniu samej młodzieży przyczyny niskiej kultury, gdzie tkwi źródło owych przejawów i faktów niekulturalnego zachowania się, jakie przytoczyli uczniowie w swych odpowiedziach na ankietę.

III.

Źródła i przyczyny niekulturalnych objawów w zachowaniu się młodzieży.

Pytanie szóste w naszym kwestionariuszu, pobudzające do zastanowienia się nad przyczynami niewłaściwego zachowania się uczniów i uczenic, wywołało widoczne zainteresowanie wśród ogółu młodzieży, uczestniczącej w ankiecie. Odpowiedzi ich świadczą o tem, że zagadnienie objęte ankietą obchodzi młodzież nader żywo i że pragnęłaby je zbadać możliwie jak najdokładniej. W śledzeniu źródła przejawów niskiego poziomu kulturalnego dochodzą odpowiadający do zgodnych mniej więcej wyników, według których istnieją trzy główne przyczyny objawów niewłaściwego postępowania młodzieży: a) czynniki natury wewnętrznej, tkwiące w organizacji psychofizycznej młodocianego osobnika, związane z właściwościami wieku dojrzewania, b) czynniki zewnętrzne, na które składają się różnorodne wpływy środowiska socjalnego i wreszcie c) konflikty, mające swe źródło we wzajemnych stosunkach dwu generacji.

Przeważna część odpowiadających uświadamia sobie, że główne źródło rozlicznych wybryków i wvkroczeń uczniowskich tkwi w samej naturze młodego osobnika, we właściwościach fizjologicznych i psychicznych wieku dojrzewania. Najczęściej można się też spotkać z twierdzeniem, że istotną przyczyną niewłaściwego zachowania się młodzieży jest jej swoista natura, którą cechuje „głupota”. „Postępowanie młodzieży — zauważa uczenica kl. VIII-mej — jest wynikiem t. zw. cielecego wieku, a więc poprostu głupota, która niknie szcześnie. Właśnie te wszelkiego rodzaju zaczepki, aluzje w stronę młodych dziewcząt spotyka się u uczniów gdzieś od VI-tej do VIII-mej gimn.” Podobnie twierdzi i uczenica kl. V-tej, że „powodem niewłaściwego zachowania się młodzieży jest wiek przejściowy”. W łączności z tem podkreślają odpowiadający różne cechy i przejawy okresu dojrzewania, zwłaszcza budzenie się instynktu seksualnego. „Specyficzną przy-

czyną naszego zachowania się jest osoba płci odmiennej“ — mówi uczeń kl. VIII-mej. Podobnego zdania jest też uczenica kl. V-tej: „Dużo dziewczynek zachowuje się nieodpowiednio przez głupotę lub chęć imponowania. Takie dziewczynki myślą, że krzykliwością i ordynarnością zaimponują drugim i chłopcom“.

Wogóle „chęć imponowania“, „zwrócenia na siebie uwagi“, jest często wymienianym przejawem wieku młodocianego i staje się powodem niewłaściwego zachowania: „Najczęściej — zdaniem ucznia kl. VII-mej — różne wybryki mają swą przyczynę w głupiej chęci udawania starszych i imponowania młodszemu kolegom“. Z tem wiąże się „ordynarna zuchowatość“, „lekkomyślność“, „imponowanie bezczelnością“, „chęć popisywania się“. Z dążności do postawienia się, do ukazania swego „ja“ wypływa też „okazywanie lekceważenia wobec starszych“, jak sądzi uczenica kl. VII-mej, tudzież dość częste zjawisko, że „młodzież gimnazjalna, zdaniem ucznia kl. V-tej, właśnie robi wprost przeciwnie, jak nakazują przepisy“. Wogóle „przyjemność robienia naprzekór“ jest jedną z cech wieku dojrzewania. Przejawy te pozostają w związku z dążeniem do samodzielności i do swobody. „Młodzież dąży do swobody, nie przebiegając niekiedy w środkach“ — twierdzi uczenica kl. VII-mej. „Młodzież kl. V-tej i VI-tej, i wzwyż, to już nie jest podatna do zmian — wywodzi uczeń kl. VI-tej; oni mają swój świat i lubują się w przyjemnościach, przez nich uznanych za miłe i robią to, co uważają za stosowne.“ Pragnieniem młodzieży jest też, by się jak najprędzej „upodobnić charakterem i postępowaniem zewnętrznym do starszych osób“ — zauważa uczeń kl. VII-mej.

Obok tych przejawów psychiki młodocianej podkreślają jeszcze odpowiadający „brak umiejętności opanowania swego temperamentu“, „słabość woli“, „nieumiejętność pohamowania swoich instynktów“, jako przyczyny złego zachowania się. Wreszcie źródłem niewłaściwego postępowania jest, zdaniem ucznia kl. VII-mej, „małe uświadomienie młodzieży“ oraz „przebywanie chłopca tylko w towarzystwie męskim, co powoduje nieobycie w stosunku do dziewcząt“ — jak twierdzi uczenica kl. VIII-mej.

Z tych obserwacji młodzieży widzimy, że zdaje ona sobie sprawę z czynników natury wewnętrznej, wywołujących niewłaściwe postępowanie kolegów i stąd też głębsze wniknięcie we własną psychikę, poznanie właściwości wieku dojrzewania mogłoby zapobiec niejednemu wybrykowi i przyczynić się do podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów. Atoli młodzież sama jest w tym wypadku bezradna, skazana na ciągłe błądzenie i walkę ze sobą. Stąd wyłania się potrzeba umiejętnego i dyskretnego kierownictwa, opartego na

jak najlepszej znajomości psychiki młodzieńczej. Poznanie struktury psychofizycznej młodego człowieka umożliwi wychowawcom nawiązanie kontaktu z młodzieżą i przyjście jej z pomocą w dążeniu do zdobycia wyższego poziomu kulturalnego.

Rozważania nasze dotyczą poziomu kultury etycznej i towarzyskiej młodzieży, będącej w okresie rozwojowym może najważniejszym pod względem społeczno-wychowawczym, ponieważ jest to okres formowania się charakteru i osobowości człowieka. Umiejętność wczuwania się w stany i przeżycia młodocianego osobnika, subtelna analiza i zrozumienie przejawów jego postępowania, ustosunkowanie się do niego owiane troską o jego dobro ułatwiają wychowawcy poznanie właściwości psychicznych wieku dojrzewania. Na podstawie materiałów zgromadzonych drogą wyżej wspomnianej ankiety oraz dawniejszej, poświęconej badaniom psychologii wieku dojrzewania, spróbujemy nakreślić ogólną charakterystykę struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania.¹⁾

¹⁾ Ankieta w sprawie psychologii wieku dojrzewania, ogłoszona w „Ruchu Pedagogicznym” (Kraków, Nr. 9, r. 1932), obejmowała następujące pytania:

Czy i jak długo pisałem (am) pamiętnik lub dzienniczek i jaki był doń mój stosunek?

Czy i kiedy doznałem (am) uczucia, że rodzi się we mnie jakoby nowa istota? Podać możliwie dokładny opis tego przeżycia na podstawie przypomnień.

Kiedy i w jaki sposób dokonała się we mnie zmiana w stosunku do uznawanych w dzieciństwie autorytetów?

Czy byli z mojej strony próby oporu w stosunku a) do rodziców, b) do nauczycieli i w jaki sposób one się ujawniały?

Moja przyjaźń młodociana; jakich zalet szukałem (am) w przyjacielu (przyjaciółce)?

Czy w okresie młodocianym pragnąłem (am) samotności i jakich wówczas doznawałem (am) uczuć i pragnień?

Jaka była treść najczęściej powracających marzeń na jawie i we śnie?

Czy i w jakich okolicznościach odczułem (am) po raz pierwszy piękno przyrody (poezji, muzyki, sztuki plastycznej)? Opisz związane z tem przeżycia.

Mój ulubiony autor w okresie młodocianym (w wieku od 14 do 17 lat) i obecnie — co wpłynęło na jego wybór?

Czy i kiedy zrodziły się we mnie wątpliwości religijne i pod wpływem czego; czy w związku z tem odbywała się we mnie walka duchowa i jaki był jej wynik?

Czy i jakie mam poglądy społeczno-polityczne; kiedy i pod wpływem jakich zdarzeń one się rozwinęły? W jaki sposób staram się je pogłębić? Czy i na podstawie czego wyrobiłem sobie pogląd na świat i życie?

W jakich okolicznościach stałem (am) się w życiu samodzielny (a) i jak następnie ułożył się mój stosunek do osób z najbliższego otoczenia?

Próba charakterystyki własnej (autoportret) tudzież przyjaciela, względnie przyjaciółki.

IV.

Główne cechy struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania.

Rozwój psychofizyczny młodzieży w wieku od lat 14 do 19-tu budzi szczególne zainteresowanie ze stanowiska biologicznego i psychologicznego, a zarazem nasuwa niezmiernie ważne problemy pedagogiczne. Jest to bowiem — jak wspomniałem — okres formowania się charakteru i tworzenia osobowości społecznej.²⁾ Jak wynika z samej nazwy, odbywa się wtedy proces dojrzewania osobnika pod względem fizjologicznym i duchowym. Znaczenie biologiczne tego okresu polega na rozwoju narządów rozrodczych i instynktu płciowego, z czem związane jest zachowanie gatunku i jego trwanie fizycz-

Własne dodatkowe uwagi, nieuwzględnione w powyższych pyta-
niach.

Na ankietę tę nadesłało odpowiedzi 780 osób, a mianowicie 334 uczniów i 446 uczennic wyższych zakładów naukowych, seminarjów nauczycielskich i gimnazjów z różnych środowisk Polski, m. i. z Białej, Bochni, Bytomia, Częstochowy, Jędrzejowa, Krakowa, Solca, Sosnowca, Świsłoczy, Trzemeszna.

²⁾ W ostatnich latach rozwija się nowa gałąź psychologii rozwojowej, t. j. psychologia wieku dojrzewania. Podajemy tu ważniejsze książki autorów polskich i obcych, którzy badają strukturę duchową w okresie dojrzewania i jej podłoże biologiczne:

J. Bogdanowicz. Cechy biologiczne wieku dojrzewania. Lwów—Warszawa.

St. Szuman i St. Skowron. Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.

Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania. Lwów—Warszawa 1931.

Szuman-Pieter-Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa 1933.

A. Dryjski. Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży. Warszawa 1934.

Ch. Bühler. Dzieciństwo i młodość. Warszawa 1933.

P. Mendousse. L'âme de l'adolescent. Paris 1930.

P. Mendousse. L'ame de l'adolescente. Paris 1928.

E. Spranger. Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1928.

H. Ruppert. Aufbau der Welt des Jugendlichen. Leipzig 1931.

R. Neurath. Die Pubertät. Wien 1932.

ne. W dziedzinie zaś duchowej funkcja okresu dojrzewania polega na przygotowaniu się do pełnego życia społeczno-kulturalnego, które w normalnych warunkach młodzież zdobywa w szkole zawodowej lub średniej (gimnazjum, liceum). Okres ten obejmuje dwie fazy, z których pierwsza, t. zw. faza młodociana (pubertas) trwa zazwyczaj do 16—17 roku życia, druga zaś młodzieńcza (adolescentia) do 19-go, a nieraz i do 21-go roku życia. Rozróżnić nadto można dojrzewanie fizyczne czyli pokwitanie i dojrzewanie duchowe. Ten ostatni proces trwa jeszcze i po skończeniu pokwitania, którego początkowe objawy i przebieg zależą od wielu czynników takich, jak klimat, rasa, płeć, dziedziczność, środowisko społeczno-kulturalne i t. d.

W naszym klimacie początek dojrzewania przypada około 14—15 roku życia u chłopców, u dziewcząt zaś o rok lub dwa lata wcześniej, około 13—14 roku życia. W organizmie młodocianego osobnika zachodzą w tym wieku ważne zmiany fizjologiczne; są to lata wzmożonego wzrostu i przybierania na wadze oraz wzmożonego funkcjonowania gruczołów dokrewnych i płciowych. Obserwujemy, jak dziecko niemal w oczach rośnie; wydłużają się zwłaszcza ramiona i nogi, czemu towarzyszy niezręczność w ruchach i w swobodnym układzie ciała; ujawnia się też pewien brak proporcji w budowie. Młodocianemu sprawiają czasem kłopot nieco przydługie nogi i wiatrakowate ręce. Natura zużytkowuje w tym czasie niezmiernie dużo energii na rozwój fizjologiczny osobnika i stąd często występują objawy pewnego zastoju w rozwoju psychicznym, zaznacza się zniżka w wydajności i w postępach w nauce u młodzieży szkolnej. W związku ze zmianami fizjologicznymi ujawniają się też bóle i zawroty głowy, rozdrażnienie nerwowe, szybkie męczenie się i osłabienie, anemja i t. p. Cechą okresu dojrzewania, zwłaszcza w fazie początkowej, jest nadmierna pobudliwość i wrażliwość osobnika.

Wygląd zewnętrzny młodocianego, jego zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach wskazuje, że nie jest już dzieckiem, ale i nie stał się jeszcze człowiekiem dojrzałym, i stąd mówimy o wieku przełomowym. W zachowaniu jego obserwujemy dążność do naśladowania dorosłych, co się ujawnia np. w ubiorze, w paleniu papierosów, w uczęszczaniu do kawiarni i restauracji bez opieki, w zabawach, w zachowaniu się w towarzystwie, w wyrażaniu się i t. p. Wszystko to niezmiernie imponuje młodocianemu, bo w ten sposób chciałby się jak najprędzej upodobnić do osób dorosłych.

Rozwijające się w tej fazie cechy psychiczne tkwią w procesach fizjologicznych. Wzmożonemu funkcjonowaniu hormonów i rozwojowi instynktu płciowego towarzyszy jakgdyby zachwianie się równowagi psychicznej, niepokój wewnętrzny,

ujawniający się w częstych i nagłych zmianach w życiu uczuciowym, w nastrojach, w zachowaniu i postępowaniu młodego osobnika, w ciągłych walkach z nieznanymi siłami. Pod wpływem zmian fizjologicznych popada czasami w stan odrętwienia, jakgdyby w stan kateleptyczny, z którego budzi się, by znów walczyć z nurtującymi w nim namiętnościami: wszystko burzy się i kłębi, wszystko się zmienia i rozpada; zamiera dusza dziecka i stopniowo z chaosu, nieraz wśród walk i zmagających się z sobą samych wyłania się nowa młodzieńcza dusza, nowe życie, bogatsze i mocniejsze, rodzi się jakgdyby nowa istota. Są to według wyrażenia Rousseau'a powtórne narodziny (*la seconde naissance*), po których wszystko co ludzkie odsłania się zdumionym oczom młodego człowieka. Młodociany odkrywa swą jaźń, dokonywuje jej obiektywizacji, rodzi się w nim poczucie własnej wartości i godności, dziewczyna uświadamia sobie, że staje się kobietą, chłopiec, że nadchodzi wiek męski.

Oto typowe „wyznania” młodzieży, przedstawiającej swoje „powtórne narodziny”: „Pomiędzy 15 a 17 r. ż. doznawałam czasem wrażenia, że zbudziłam się z długiego snu, że całe moje dzieciństwo i następne lata były snem tylko.” — „Tego uczucia, że rodzi się we mnie nowa istota, doznałam raczej we śnie, niż na jawie, i to kilkakrotnie. Najpierw rzucony w przepaść śmierci — upadek mój dokładnie przeżywałam — rodziłam się na nowo pod wpływem ożywczych promieni słońca.” Przeżycia związane z dojrzewaniem mają więc często charakter napół świadomy lub nieświadomy, zdają się być tylko snem na jawie lub snem rzeczywistym. Budzenie się, jakgdyby ze stanu kateleptycznego do nowego życia powtarza się dość często w wyznaniach młodzieży w opisach subtelnych, pełnych pięknych obrazów i porównań. „Przed świętami B. N. ub. roku — mam obecnie lat 17 — zdawało mi się pewnego razu — wspomina seminarzystka — jakgdyby mi kto otwierał oczy lub rozwiązał zagadkę... Zdawało mi się, że ktoś bierze mnie za rękę i prowadzi w nową krainę.” Budzenie się do nowego życia jest odkrywaniem własnej jaźni, która jest przedmiotem ciekawej nader analizy, jakiej dokonuje młodociany. „Mam wrażenie — pisze słuchaczka pedagogjum — że kształtowanie się psychiki miało u mnie raczej formę stopniowej ewolucji. Czasem zdawało mi się, jakby w mej duszy przecierały się jakieś zamglone okienka i zaczynałam spostrzegać i obserwować to, czego dotychczas jakbym nie widziała, to znaczy moje własne przeżycia wewnętrzne, moją jaźń; z innego punktu widzenia zaczęłam patrzeć na świat i ludzi.”

W „wyznaniach” innych młodych autorów przebieg „powtórnych narodzin” nie przedstawia się w sposób tak łagodny i spokojny, ale wręcz przeciwnie spotykamy się tu z opisem

rozterki wewnętrznej, walk i wstrząsów, połączonych z cierpieniem fizycznym i duchowym. „Bardzo często zdawało mi się — wyznaje uczenica 16-letnia — że żyją we mnie dwie zupełnie różne istoty. Uczucie to z jednej strony zaciękawiało mnie, a z drugiej męczyło... Ostatnio odczułam, że rodzi się we mnie nowa istota. Trudno wyrazić, jak to było. Zdawało mi się, że nagle zobaczyłam świat innemi oczyma. Coś, jakby wrażenie światła ostrego, jakby wstrząs. Czułam także, że sił mi przybyło, że zdolna jestem do walki ze wszystkim i że wszystkiemu podołam i zwyciężę.“

W opisach budzenia się instynktu i popędu płciowego spotykamy się często z określeniami takimi, jak „dziwna zmiana“, „dziwny niepokój“, „dziwnie się czułem“ i t. p. Przeżycia tego rodzaju są dla młodocianego tajemniczym misterjum, które budzi lęk i obawę, a zarazem wyzwala w nim nowe, nieznane dotąd siły. „Gdy byłem w IV kl. gimn. — pisze absolwent gimnazjum — zaszła we mnie dziwna zmiana. Czułem, że coś we mnie się dzieje, coś czego nie mogłem określić i zrozumieć. Jakiś dziwny niepokój, ale i wzmożona chęć do czegoś, coby mnie podniosło i wyróżniło wśród kolegów. Stałem się więcej wrażliwy i gwałtowny, zacięty i pochopny do przeciwstawiania się profesorom. Szukałem samotności, aby cały oddać się marzeniom nieokreślonym, mglistym i zmiennym.“

Młodzież męska opisuje zazwyczaj ujawnienie się popędu płciowego i walkę z żądzami w sposób o wiele mocniejszy, aniżeli młodzież żeńska. „W 16 r. ż. — pisze uczeń seminarjum — doznałem pewnych zaburzeń duchowych, nie poznawałem czasem samego siebie. Jak dawniej nie znosiłem samotności, tak teraz nie lubiłem gwaru. Gdy było spokojnie napastowały mnie różne myśli. Nie mogłem nad niczem zastanowić się głębiej, głowa moja była podobna do wspienionego morza. Coś we mnie wciąż szumiało tak, że czasem zapominałem, co robię. Okres ten odbił się niepomysłnie na moich postępach w szkole.“ Z ekspresją i siłą dramatyczną przedstawia swoje przeżycia, walki i cierpienia w okresie młodocianym jeden ze studentów pedagogium: „Było to w grudniu. Kończyłem lat 15, byłem w kl. VI gimn. Cały miesiąc jakoś dziwnie się czułem. Jakiś niepokój mnie ogarniał. To znów dziwnie czułem się silny, odważny. Zdawało mi się, że ważyłbym się na wszystko. Jakoś od feryj nie mogłem się poważnie zabrać do pracy, chociaż postanowiłem sobie solennie pracować szczerze w VI klasie. Nie mogłem myśleć ściśle przy nauce. Chociaż dawniej prędko wyuczyłem się lekcji i zagadnienia związane z nią lekko rozwiązywałem, podówczas wszystko to mnie nużyło, nie miałem żadnego zainteresowania.

„Znałem świat i życie. To mnie zabiło. O tem myślałem. Chciałem skosztować „zakazanego owocu“. Czułem, że mi się

krw burzy, gdy o tem myślę — zarazem bałem się tego. Jednak wciąż myśli koncentrowały się około tego pożądanego, chociaż starałem się je odsunąć, nie myśleć o tem. W nocy trapiły mnie sny lubieżne, rano wstawałem znużony, wyczerpany, czułem niemoc w członkach. Głowa mi dziwnie ciążyła. Ta walka ze sobą samym trwała długi czas. Jednak stało się to, co przyjść musiało nieuchronnie. Płakałem. Brzydziłem się samym sobą. Wiedziałem, że już nie jestem tym, którym byłem przed chwilą — młodym niewinnym chłopcem. Lecz przeszło to! Refleksje minęły. Byłem innym. Zmężniałem więcej, czułem się dorosłym. Nauka jakoś szła mi łatwiej. Wiedziałem, że zaczyna się nowy okres w mem życiu.“

Opis ten żywo przypomina potężny obraz owego misterjum narodzin nowej istoty i kształtowania się nowej duszy, jaki maluje w Janie Krzysztofie Romain Rolland: Krzysztof „nie poznawał siebie. Olbrzymia praca dokonywała się w nim, wstrząsając do głębi jego istotą... czuł niezmierne znużenie i niepokój. Był złamany bez powodu, głowa mu ciążyła, wszystkie zmysły zdały się oszołomione. Nie mógł na niczem skupić uwagi. Myśl przeskakiwała z przedmiotu na przedmiot w wyczerpującej gorączce... Całe ciało i dusza jego burzyły się... Nie rozumiał zgoła, co się w nim działo. Istota jego rozpadała się. Spędzał dni całe w przygnębiającem odrętwieniu... Praca stała się dlań torturą. W nocy miał sen ciężki i urywany, zwidzenia potworne, napady żądzy, przewalała się w nim dusza zwierzęcia... Dzień nie chronił go przed temi myślami. Czuł, że zapada się w tym mule duszy, nie miał się czego chwycić; żadnej zapory przeciw chaosowi... wszystko waliło się, opadało jedno po drugim... nie wiedział już, czy istnieje. Gdy mówił, zdawało mu się, że głos jego wychodzi z piersi innego człowieka... Zdawało mu się, że umarł... Krzysztof zmieniał skórę. Krzysztof zmieniał duszę. I widząc, że opada zużyta, zwiędła dusza jego dzieciństwa, nie przypuszczał, że rośnie w nim nowa, młodsza, potężniejsza... W tych godzinach trwogi zdaje się stworzeniu, że wszystko skończone. A wszystko ma się zacząć. Jedno życie umiera. Drugie się już narodziło“ (Jan Krzysztof, Tom I).

Przebieg stawania się nowej istoty ma różny charakter, zależnie od wrodzonych dyspozycji, od temperamentu i typu osobnika, tudzież od warunków gospodarczych i kulturalnych środowiska. U jednych — jak to wynika z „wyznań“ młodzieży — przybiera charakter łagodny w postaci stopniowej i powolnej ewolucji, u drugich przeżycie to jest mniej lub więcej gwałtowne i nagłe, połączone z silnym wstrząsem całego jestestwa, z cierpieniami fizycznymi i napadami żądzy, trapiących młodocianego we śnie i na jawie, z ciągłą rozterką, wynikającą z poczucia winy, z walki duchowej, która toczy

się między sferą instynktów a sferą wartości. Atoli u jednych i drugich przeżycie to wywołuje głębokie zmiany w strukturze psychofizycznej, jedni i drudzy rozpoczynają nowy okres w życiu.

Skolei zajmiemy się nieco szczegółowiej analizą cech struktury psychicznej w fazie dojrzewania, przyczem przedmiotem naszych rozważań będzie życie uczuciowe i intelektualne, dążenia i zainteresowania młodego osobnika, tudzież jego postawa socjalna.

Obserwując dziecko w okresie poprzedzającym dojrzewanie, możemy stwierdzić, że umysł jego skierowany jest przezważnie na zewnątrz i że głównym jego dążeniem jest poznanie realnego świata rzeczy i zjawisk. Zainteresowanie się tym światem jest źródłem aktywności dziecka w dziedzinie techniczno-praktycznej i poznawczej, zmierzającej do konkretnego ujęcia rzeczywistości. W pewnym jednak momencie, zazwyczaj około 13 roku życia u dziewcząt, a po 14 roku życia u chłopców dokonywa się dziwna przemiana. Coraz mniej interesują się światem zewnętrznym, a natomiast pograżają się coraz głębiej w swój własny świat wewnętrzny, obserwując swe stany i doznania — słowem, głównym przedmiotem dociekań i zainteresowań staje się własna osoba. W związku z tem budzi się zazwyczaj potrzeba samotności, potrzeba własnego kąta, gdzieby można swobodnie rozmyślać i pograżać się w rojenia i marzenia, gdzieby można analizować stany własnej psychiki. To skierowanie się w głąb własnej jaźni nazywamy *introwersją*, z którą wiąże się *tendencja do marzeń na jawie*, czasami przekształcająca się w *nałóg*. W marzeniach na jawie a także i we śnie stapiają się elementy nieświadome z treściami świadomości, tworząc wyobrażenia o silnem zabarwieniu uczuciowem, wśród których dominują zazwyczaj wyobrażenia ze sfery życia seksualnego. Źródłem marzeń są instynkty i dążenia, potrzeby i zainteresowania, m. i. potrzeba t. zw. uświadomienia; marzenia te są też wynikiem wpływów środowiska i warunków socjalnych. Treścią marzeń młodocianego są najczęściej wyobrażenia i życzenia natury egoistyczno-materjalnej, np. marzenia o majątku, karierze, sławie, marzenia treści erotycznej, ideowo-społecznej i ascetyczno-religijnej. Marzenia na jawie i we śnie stanowią jakgdyby kompensację pragnień i dążeń nieureczywistnionych w danej sytuacji, w jakiej się młody osobnik znajduje. Uświadamiając sobie atoli swą bezsilność w dążeniu do ureczywistnienia swych pragnień i życzeń, popada młodociany nieraz w zniechęcenie do życia, apatię, rodzi się w nim poczucie małej wartości w stosunku do własnej osoby i pewna depresja, z czego wynika pesymizm i sceptycyzm, będący częstym objawem wieku dojrzewania.

Marzeniom towarzyszą zazwyczaj silne stany uczuciowe i nastroje, początkowo bardzo zmienne. Często wesołość niepohamowana przechodzi nagle w smutek i przygnębienie, poczucie siły w niemoc i bezwładność, pewność siebie w nieśmiałość i poczucie małej wartości. Młodociany często narzeka na nudy, zawsze czegoś oczekuje, czegoś pragnie, nie uświadamiając sobie przedmiotu swych pragnień. Uczucia i nastroje w postaci melancholji, sentymentalizmu, skłonności do roztkliwiania się nad samym sobą dominują zazwyczaj w początkowej fazie pokwitania. Dopiero szcześnie młody osobnik poczyną odczuwać piękno w przyrodzie, w sztuce, w poezji, zwłaszcza w liryce. Typową postacią nastrojów w fazie dojrzewania jest tęsknota, wynikająca z niepokoju, z dążenia do szczęścia i pełni życia. Zrazu tęsknota nieodróżniona i nieokreślona, wypełnia się czasem treścią mniej lub więcej bogatą, zależnie od zasobów indywidualnych osobnika i ujawnia się jako dążenie do miłości, do różnych celów i ideałów życiowych.

Nietylko w życiu wewnętrznym młodocianego, ale także i w jego stosunku do osób najbliższych zachodzą istotne zmiany, ujawniające się w dążeniu do zerwania więzów, istniejących w poprzednich fazach. Młodociany krytykuje rodziców i nauczycieli, których autorytet uznawał dotąd bez wahania, zachowuje się wobec nich zuchwale, opornie i krnąbrnie, wyłamując się wciąż z pod ich władzy, idzie własną drogą. Na tem tle powstają konflikty, ujawniają się antagonizmy między dziećmi a rodzicami, między uczniami a nauczycielami. Młodociany krytykuje ich poglądy na świat i życie, krytykuje istniejące zwyczaje i obyczaje, stosunki społeczno-polityczne, chciałby wszystko burzyć i na gruzach starych urządzeń zbudować nowe, doskonalsze życie. Objawy te przemijają zazwyczaj ku końcowi fazy pokwitania i wyłania się wówczas nowy stosunek między dzieckiem a rodzicami i wychowawcami, stosunek przyjacielski o charakterze względnej równorzędności.

W czym tkwi źródło tego objawu, tak częstego w fazie dojrzewania? Podobnie jak w chwili przyjścia dziecka na świat następuje fizyczne oddzielenie się od łona matki i rozpoczęcie indywidualnego i samodzielnego życia biologicznego, podobnie w fazie dojrzewania dokonywa się w związku z powtórными narodzinami proces rozluźniania się więzów duchowych, łączących dotąd dziecko z rodzicami. Ideał rodzicielski ulega przeistoczeniu w duszy młodocianego, który rozpoczyna własne, samodzielne życie duchowe i z niepohamowaną wprost siłą zmierza do uniezależnienia się od autorytetu rodziców. W młodocianym budzi się potrzeba nowego autorytetu i szuka go zazwyczaj poza środowiskiem rodzinnym. Objawy opozycji w stosunku do osób w otoczeniu, związane z odkryciem jaźni indywidualnej, tudzież z rozwijaniem się instynktu

płciowego, są też pierwszymi zwiastunami budzącej się potrzeby nowych związków i dążności do „uzupełnienia swego ja”. Silniejsze zainteresowanie się osobnikiem płci przeciwnej pociąga za sobą zmianę w postawie wobec życia, w której ujawniają się tendencje do doskonalenia swego ja pod względem fizycznym i duchowym. Miłość wyzwala chęć podobania się i w postępowaniu bardziej wartościowych osobników staje się zarazem podniecią do intensywnej pracy i nauki.

Tak więc początkowy okres doprzewania, fazę młodocianą, cechuje pewna dysharmonia w życiu duchowym osobnika, pewna opozycja i negacja wobec uznawanego dotąd autorytetu i wobec istniejących stosunków. Atoli młodociany w sytuacji tej długo wytrwać nie może i zazwyczaj jego postawa życiowa zmienia się około 16—17 roku życia, t. j. w początkach fazy młodzieńczej. Potrzeba samotności, tendencje do odsunięcia się od osób w otoczeniu, podobnie jak „zasadnicza opozycja” są objawami przemijającymi. Analiza nasza wykazała, że owo ustosunkowanie się młodocianego do życia jest tylko pozornie negatywne, odbywają się bowiem wtedy w jego psychice procesy natury pozytywnej, od których zależy formowanie się charakteru i osobowości. Samotność rychło ciążyć mu zaczyna, budzi się w nim tęsknota za światem zewnętrznym, odczuwa potrzebę zwierzenia się ze swych pragnień, dążeń i myśli, szuka przyjaciela. Potrzeba przyjaźni tkwi również głęboko w strukturze psychiki młodzieńczej. Pragnienie przyjaźni znajduje często ujście w pisaniu pamiętnika lub dziennika, który staje się jedynym powiernikiem i przyjacielem. Znalazłszy upragnioną osobę, młodzieniec czy dziewczyna przerywa zazwyczaj pisanie pamiętnika i wraca do świata, do nowej rzeczywistości już jako jednostka dojrzała. Pod wrażeniem przyływu nowych sił szuka młody człowiek nowych ideałów i wartości, nowego autorytetu i nowych związków w społeczności. Uspołecznienie jego pogłębia się, wychodzi poza ciasne ramy środowiska rodzinnego, a nawet szkolnego. Wzmoczoną swą dążnością do aktywności zaspokoić może w obrębie różnych klubów, związków i stowarzyszeń młodzieży, społecznych, zawodowych, politycznych, sportowych, religijnych, naukowych i t. p., odpowiednio do rodzaju swych zainteresowań i uzdolnień.

Dojrzewanie fizyczne już zazwyczaj skończone, duchowe trwa jeszcze i pogłębia się stopniowo do 20—21 roku życia. Młody człowiek wrasta i wżywa się w poszczególne dziedziny społeczno-kulturalne, staje do współpracy około rozwoju i tworzenia nowych wartości i dóbr kulturalnych, dokonuje syntezy świata obiektywnego i subiektywnego. Wyłania się wreszcie konieczność zdobycia środków utrzymania, wywalczenia sobie samodzielnego stanowiska w społeczeństwie i w związku z tem

powstaje problematyka życiowa, jak wybór zawodu, założenie rodziny, ustosunkowanie się aktywne do prądów i koncepcyj społeczno-politycznych, religijnych i filozoficznych. Oczywiście rozwój duchowy związany z zagadnieniami praktycznymi życia społeczno-gospodarczego odbywa się szybciej i pod wielu względami odmiennie u młodzieży kształcącej się w szkołach zawodowych, względnie już od 14 r. ż. pracującej zawodowo, aniżeli u młodzieży kształcącej się w szkołach średnich o charakterze więcej teoretycznym. Młodzież kształcąca się w szkołach zawodowych różnego typu lub też pochłonięta od wczesnego wieku wirem życia codziennego, trapiąca różnymi troskami w walce o byt ma spojrzenie na świat przeważnie praktyczne i realne. W walce tej młodzież nie ma zbyt wiele czasu na marzenia, ani też na przeżywanie niepokoju w związku z dążeniem do ideałów, do tworzenia wartości. Sfera zainteresowań, ideałów, wartości związana jest zresztą z obranym już wcześniej zawodem, i stąd też ich ścisły związek z potrzebami życia praktycznego.

W analizie naszej wyodrębniliśmy najbardziej istotne cechy struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania, któremi są: nadmierna pobudliwość i wrażliwość, potrzeba samotności, tendencje do analizy własnych stanów psychicznych, nastrojowość, introwersja, negatywny zrazu stosunek do życia i świata zewnętrznego, skłonność do pesymizmu, przejawy uporu i tendencje do zerwania z uznawanym w dzieciństwie autorytetem. Po tej „fazie negacji“ ujawnia się potrzeba przyjaźni i znalezienia nowego autorytetu, szukanie nowych ideałów, wzmożona aktywność i potrzeba działania w szerszej sferze życia społecznego. Oczywiście, cechy te występują w różnym stopniu nasilenia i intensywności, w różnym ustosunkowaniu się wzajemnym, zależnie od czynników genicznych, związków i dyspozycji, tudzież od wpływów środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturalnego, od rodzaju i charakteru kształcenia się młodego człowieka, czy to w kierunku więcej praktycznym, czy też więcej teoretycznym, wreszcie od ducha epoki kulturalnej. Stąd też na tle zarysowanej tu ogólnej fizjonomii wieku młodzieńczego uwypuklają się w życiu niezliczone i różnorodne indywidualności oraz typy młodzieży.

V.

Środowisko socjalne i jego wpływy na formowanie się struktury osobnika kulturalnego.

Swoista „natura“ wieku dojrzewania może się więc stać — jak to stwierdzają liczne wypowiedzi młodzieży — jedną z głównych przyczyn różnych niekulturalnych przejawów w zachowaniu się i postępowaniu uczniów szkół średnich. Obok czynników wewnętrznych, tkwiących w dążeniach instynktowych i w rozwoju popędu płciowego na zachowanie się młodych osobników wpływa też ich środowisko socjalne, na które składają się osoby w otoczeniu, instytucje, urządzenia, różne wytwory kulturalne, jak rodzina, szkoła, zespół rówieśników, związki młodzieży, literatura, sztuka plastyczna, muzyka, teatr, film, wreszcie stosunki gospodarcze, tradycje i obyczaje, oraz „duch epoki“. Wszystkie te czynniki zewnętrzne jako podniety pozostawiają niemniej silne, a może nieraz i głębsze ślady w psychice młodzieży, aniżeli czynniki natury wewnętrznej, oddziałując na zachowanie się i postępowanie ucznia i wogóle na formowanie się struktury osobnika kulturalnego w dobie współczesnej. Wpływ rodziny, szkoły, zespołu rówieśników, literatury, sztuki i t. d. ma niewątpliwie znaczenie pozytywne i dodatnie w formowaniu się charakteru i osobowości młodego człowieka, o ile osoby te i instytucje oraz różne wytwory ducha ludzkiego stoją na wysokim poziomie kulturalnym, o ile w nich tkwią istotne wartości. Atoli niektóre środowiska rodzinne i szkolne zawierają w sobie czynniki i elementy, które na kształtowanie się osobnika kulturalnego mogą wywrzeć wpływ mniej lub więcej destruktywny, podobnie jak i przejawy pewnego zwyrodnienia w niektórych dziedzinach „twórczości“, obejmującej sensacyjno-kryminalną literaturę, prasę brukową, marny film i lekką muzykę. Przeważna część odpowiedzi na naszą ankietę wskazuje też jako drugą główną przyczynę niskiego poziomu kultury etycznej i towarzyskiej wśród uczniów szkół średnich różne wpływy ujemne środowiska socjalnego.

Rozważając źródła niewłaściwego zachowania się uczniów, podkreślają odpowiadający najczęściej wadliwe wychowanie w domu i szkole. Jedni przypisują winę tego stanu wpływom domu, który nie umie należycie pokierować wychowaniem dzieci, inni znowu twierdzą, że szkoła obecna nie spełnia pod tym względem swego zadania. Oto typowe głosy i opinie młodzieży w tej sprawie: „Przyczyną niewłaściwego postępowania naszego — pisze uczeń kl. V-tej — są przede wszystkim rodzice, dlatego że swoje dzieci za bardzo mało pilnują. Rodzice powinni wiedzieć o każdym kroku ucznia, aby czuł żelazną dłoń“. Kolega jego również uważa, że „przyczyną jest złe wychowanie przez rodziców, którzy chodzą na bale i dancingi i mało dbają o synów, a znowu wychowawcy szkolni mało dbają o wychowanie ucznia“. Podobne uwagi znajdujemy w odpowiedzi innego ucznia kl. V-tej, który twierdzi, że „profesorzy nie doglądają i nie pilnują uczniów należycie; gdyby pilnowali w kabinach klozetowych uczniów palących papierosy, napewno nie byłoby tego“. Uczeń kl. VII-mej z jednej strony stwierdza „brak opieki domowej“, z drugiej zaś „uchylanie się kolegów z pod egzekutywy rodziców i poniżanie ich autorytetu“.

Jedną z przyczyn niekulturalnego zachowania się jest zdaniem ucznia kl. VIII-mej „niski poziom szkół średnich, uczniowie i uczennice — mówi mają za dużo czasu; niech będzie poziom wyższy, a nie będzie czasu na głupstwa“. Uczeń klasy VIII-mej narzeka na fałszywy kierunek w wychowaniu zarówno domowym jak i szkolnym. „Młodzież, jego zdaniem, jest zupełnie wyjałowiała, bez celu, bez idei. Z drugiej zaś strony fałszywe wychowanie domowe, które daje tylko masę zakazów, co wywołuje bunt młodych, szkolne zaś obok zakazów daje jeszcze nieco wiadomości. Ale gdzie tu wychowanie? Wychowuje otoczenie, o które nie dba ani szkoła, ani dom. A łatwo popaść w złe otoczenie.“ Z podobną opinią spotykamy się i u uczennic, według których na niską kulturę wpływa „brak wychowania w domu, małe zwracanie uwagi na godziny wolne ucznia, a nadto zanik pobożności i niski stopień moralności“ oraz „brak u rodziców znajomości charakteru dzieci“. Uczennica kl. VIII-mej zauważa „brak należytej pracy wychowawczej ze strony nauczycieli, a czasem i rodziców“, jej koleżanka zaś podnosi „zły przykład domu, gdzie często ojciec odnosi się w fatalny sposób do matki“. „Przyczyną tego, zdaniem uczennicy kl. VI-tej, jest małe zainteresowanie się rodziców dziećmi“.

W wypowiedziach tych odzwierciedla się też ponieważ typ środowiska rodzinnego uczniów, z których każdy ma przeważnie na myśli bądź to warunki życia i stosunki własne, bądź też najlepiej sobie znane środowisko kolegów. „Mojem

zdaniem — pisze uczeń kl. VII-mej — przyczyną niewłaściwego zachowania się są stosunki rodzinne. Mogę to powiedzieć, ponieważ mieszkalem przez kilkanaście lat w dzielnicy robotniczej“. Nader poważnie i głębiej problem ten ujmuję uczenica kl. VI-tej, która stwierdzając za mało opieki domowej, wykazuje, że ma to związek z dzisiejszymi warunkami życia gospodarczego. „Wiele matek — pisze — oddając się pracy zarobkowej, nie może spełniać dokładnie tak ciężkiego obowiązku, jak wychowanie młodzieży. Ale i wiele matek, mimo szczerych chęci nie może spełnić tego obowiązku, bo same są za mało do tego przygotowane. Uważam, że w tym wypadku powinno się odebrać zajęcia kobietom, z wyjątkiem zatrudnionych w szkołach żeńskich, a natomiast powołać do pracy wielu mężczyzn bezrobotnych. Sądzę, że gdyby matki wróciły do domów i znowu zajęły miejsca tych dobrych aniołów opiekuńczych ogniska domowego, młodzież dzisiejsza podniosłaby się na wyższy stopień kulturalny. Ale i ona sama musiałaby się przyłożyć do pracy nad swoim doskonaleniem się.“

W ustosunkowaniu się wychowawców do młodzieży jedni chcieliby widzieć „żelazną dłoń“, inni zaś przeciwnie wypowiadają się za pozostawieniem jak największej swobody uczniom. „Młodzież nie jest ostro trzymana w szkole — zauważa uczeń kl. VIII-mej — chodzi gdzie chce, a częściowo jest to wina rodziców, którzy niedbale wychowują swe dzieci.“ Również i kolega jego stwierdza „zbyt wielką pobłażliwość profesorów, którzy z litości pozwalają studjować nieodpowiednim elementom“. Przeciwnie inny znów uczeń kl. VIII-mej, dowodząc konieczności swobody, występuje przeciw zakazom i wykazuje, że zbyt liczne zakazy, często nierealne, skłaniają młodzież do ich przekraczania, np. zakaz chodzenia po godzinie 8-mej czy 9-tej, zakaz palenia papierosów, chodzenia do kin, należenia do organizacji sportowych i politycznych i t. p. „Zakazy chodzenia do kina na „niedozwolone“ programy powodują tem silniejszą reakcję. Szkolne przedstawienia kinowe są rzadkością, a jeśli już się odbywają, to pożałuj Boże, co za filmy. Bo czy uczniowie kl. VII i VIII, a nawet VI-tej nie dorastają rozwojem umysłowym, aby oglądać każdy film. Często człowiek kulturalny odczuwa potrzebę pójścia do kina, ale wtedy tyle zachodu i strachu, że odchodzi ochota.“ Podobnego zdania jest jego kolega, według którego „jedną z przyczyn objawów niekulturalnych jest brak silnej woli u ucznia, a drugą przyczyną są wszelkiego rodzaju zakazy, jak zakaz należenia do klubów sportowych, uczęszczania na przedstawienia kinowe i t. p.“. Stwierdzając brak silnej woli u młodego człowieka, ma ów uczeń na myśli trudności i walki w opanowaniu instynktu seksualnego i w związku z tem częste poruszanie tego tematu w rozmowach młodzieży, w których przejawia się żywe zain-

interesowanie problemami życia płciowego. „Uczniowie — mówi — chodzą w wolnym czasie do parku, gdzie spotykają się ze swymi kolegami. Tu zawiązuje się rozmowa, której tematem zazwyczaj są rzeczy, o których tu nie mogę mówić. Wiem, co piszę, bo sam tak robię — jestem szczery.“ Obok braku silnej woli na niewłaściwe postępowanie wpływa też „brak poczucia honoru“, którą to wadę młodzież dość często podnosi w swych odpowiedziach, oraz „brak poczucia godności i błędne rozumienie stosunku kobiet do mężczyzn“, jak to podnosi uczennica kl. VI-tej.

W rozważaniu przyczyn niewłaściwego zachowania się, porusza też młodzież zagadnienie stosunku wzajemnego między wychowawcą a wychowankiem. Jeden z uczniów kl. VII-mej, podkreślając konieczność oparcia tego stosunku na wzajemnem zaufaniu i szczerości, wykazuje, że stosunek taki wpłynąłby dodatnio na postępowanie uczniów i tem samem usunąłby jedną z przyczyn ich niskiej kultury. „Profesor — mówi — jest dla ucznia jakąś groźną postacią, która przejmując go strachem, do którego nie ma zaufania, przed którym się nigdy nie zwierzy ze swych rozterek duchowych, a których w naszym wieku jest tak dużo; nigdy nie prosi uczeń profesora o radę, jednym słowem stosunek ucznia do profesora jest pełen rezerwy i strachu. Wina to jest samego profesora, bo gdyby nie wyrobił sobie w szkole takiego stanowiska, że jest tylko od stawiania *nd* lub *bd* i t. d., gdyby odnosił się jak przyjaciel do ucznia swego, służąc mu radą i pociechą, napewno wystąpien przeciwko przepisom szkolnym, przyzwoitości i t. d. byłoby mniej.“ Opinia tego rodzaju wśród młodzieży szkół średnich nie należy do rzadkości. Przytoczymy tu jeszcze głos uczennicy kl. VI-tej, według której „przyczyną powodującą nieodpowiednie zachowanie pochodzi z niewłaściwego ustosunkowania się uczących względem młodzieży, z braku zbliżenia się ich do uczniów i ze zbyt ostrego traktowania nas. Jeżeli bowiem półdnia spędzonego w szkole ma być poświęcone wychowaniu, to absolutnie stosunek między uczniem a uczącym powinien być szczery, nie naprężony, powinien być taki, jaki jest w domu“.

Obok wychowawców — rodziców i nauczycieli, na formowanie się struktury osobnika kulturalnego silny wpływ wywierają też starsi koledzy i rówieśnicy, jak o tem świadczą liczne opinie wypowiedziane w naszej ankiecie. „Koledzy zadają się — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — z nieodpowiednimi osobnikami, od których nabierają złych manier i nawyków.“ Uczeń kl. V-tej zauważa, że „w każdej niemal klasie są jednostki psujące cały nastrój i te jednostki — jak twierdzi — są najgłówniejszą przyczyną niekulturalnych wybryków, gdyż wciągają dobrych w złe towarzystwo“. Podobną opinię wypowiada jego kolega, według którego „przyczyną złego zachowania

wania się jest przykład starszych kolegów i chłopców z poza zakładu, włóczących się całymi dniami i popełniających różne bezceństwa, do których namawiają innych“. — „Niewłaściwe zachowanie, zdaniem ucznia kl. VI-tej, wypływa ze złego przykładu starszych kolegów i niejednokrotnie ze strony płci żeńskiej, która — powiada — w obecnych czasach jest okropnie zdemoralizowana.“ Zwłaszcza rówieśnicy ze środowiska kulturalnie nisko stojącego wywierają wpływ ujemny, spotęgowany nadto „nadmiarem czasu i nudami“ powstającymi z braku zajęć interesujących oraz atmosferą ulicy wielkomiejskiej, na której uczniowie spędzają w mniejszych lub większych grupkach sporą ilość godzin codziennie. „Wielu z kolegów — zauważa uczeń kl. VII-mej — przez swe stałe popołudniowe włóczenie się po ulicach miasta, nabiera tej ordynarności i zdeprawowania ulicy.“ Zdaniem ucznia kl. VIII-mej „przyczyną podobnego postępowania jest brak instytucyj, mających za zadanie zainteresowanie uczniów różnymi gałęziami wiedzy“. Uczeń kl. VI-tej, który przybył do Krakowa z gimnazjum w Rydzynie, pisze: „Ja nie wiem, może się dostałem do ostatniorzędnego gimnazjum, lecz to, co widzę, jest przerażające. Żadnych zainteresowań, poza jednym „czy będę miał pieniądze na papierosy“.

Często też podnoszą się głosy uczniów przeciwko deprawującemu oddziaływaniu prasy codziennej o charakterze nawpół sensacyjnym, albo zgoła brukowym, która, lubując się w „barwnem“ i drobiazgowem opisywaniu ciemnych stron życia, okazuje skłonność do ich uogólniania i która, żerując na śmietniku występków i nieszczęścia ludzkiego, poszukuje skwapliwie wszelkiego rodzaju „sensacji“. To zjawisko społeczne wynika z braku poczucia odpowiedzialności i obowiązku wobec młodego pokolenia. Młodzież bowiem, zwłaszcza w wieku pokwitania, nader trudno ochronić przed destruktywnym oddziaływaniem „ulicy“, na którą między innymi elementami składa się też i sensacyjna prasa brukowa. Młodzież podnosi również, że przyczyną niskiego poziomu kultury etycznej są „idiotyczne filmy i najpodlejsza lektura erotyczno-kryminalna“, — jak się wyraża uczeń kl. VII-mej. „Przyczyny niewłaściwego zachowania się kolegów — pisze uczeń kl. VI-tej — należy szukać we wpływie nieodpowiedniej prasy i lektury humorystyczno-antymoralnej, np. „Wolne Żarty“ oraz kryminalno-detektywistycznej, np. „Tajny Detektyw“. Niezbyt umoralniająco wpływa też na młodych osobników zdaniem ucznia kl. VIII „lekka muzyka“, np. *Zimny drań*, *Nikodem*, *ach Nikodem*, *Dwanaście godzin*. Te kretyny — mówi — rozplývają się w tem, jak g.... w mazi. Przepraszam, ale to jest doprawdy ohydne“.

Inteligentniejsze jednostki wśród młodzieży, które wnikliwie obserwują różne przejawy życia społecznego w dobie obec-

nej i, zastanawiając się nad ich skutkami, uświadamiają sobie jasno fatalne oddziaływanie dzisiejszych stosunków gospodarczych i kulturalnych na młode pokolenie. Już na ławie szkolnej budzi się często w duszy ucznia pytanie, w którym drga lęk o jutro, w którym zaznacza się obawa, czy młody człowiek znajdzie po ukończeniu nauk pracę, a tem samem istotny i najważniejszy cel życia — słowem stawia sobie pytanie, w którym streszcza się tragizm młodzieży współczesnej. Uczeń kl. VII-mej stwierdza „brak celu, do którego miałoby się dążyć“, inni również podnoszą, że „młodzież nie ma celu“, nie ma „poła do działania, w którym się czuje najlepiej uzdolniona“. Koledze ich z kl. VII-mej nasuwają się również niewesołe refleksje: „Takie czasy — młodzież powojenna, bez pewności jutra, zadowala się wybrykami na dziś“.

Na niski naogół poziom kultury etycznej młodego pokolenia wpływa wreszcie „duch epoki“, którą młodzież maluje w silnych i ponurych barwach. „Przyczyną złego zachowania się dzisiejszej młodzieży jest zapewne ogólne obniżenie się moralności w czasach powojennych“ — twierdzi uczeń kl. VIII-mej. Z podobnem, jeszcze mocniejszym określeniem czasów obecnych spotykamy się u jego kolegi, według którego „przyczyną jest zgnilizna moralna, jaka zawładnęła umysłami; wszędzie, na każdym kroku można widzieć ten rozstrój“. „Żyjemy — wywodzi uczeń kl. VIII-mej — w czasach zepsucia, kryzysu i upadku moralnego społeczeństwa. Przecież cała prasa brukowa to tylko donosi o zbrodniach, samobójstwach, defraudacji i gwałtach i t. p.“ Zdaniem uczenicy kl. VII-mej na niski poziom kulturalny, jaki się ujawnia wśród młodzieży, wpływa „zbyt swobodne pojmowanie nowych prądów i nowoczesności, co spowodowało brak umiaru“. Jej koleżanki zaś stwierdzają „małe zainteresowanie się sztuką i książką wartościową“. Podobną opinię wyowiada uczeń kl. VIII-mej: „Czasy powojenne stworzyły typ młodzieńca, panienki, zanadto zajmujących się sportem, czcicieli kultu ciała, typ egzaltowany jednokierunkowo, o bardzo małym, najczęściej żadnym zainteresowaniu się literaturą, sztuką, wogóle bez wyrobienia estetycznego“. Podobnego zdania jest też uczenica kl. VIII-mej, która podnosi, że „młodzież dzisiejsza wogóle sztuką interesuje się niewiele i nie rozumie poważniejszych zagadnień, zanadto wiele uwagi i czasu poświęcając sportom i sprawie rozwoju fizycznego, przez co umysł staje się często niezdolny do pojęcia rzeczy bardzo prostych skądinąd“. Wobec „ogólnego upadku obyczajów i kultury“ w dobie obecnej młodzież znajduje się w niezmiernie trudnej sytuacji i wielkiego potrzeba z jej strony wysiłku i hartu, by nie zawładnęły nią pesymizm i uczucie zwątpienia w lepszą przyszłość. Uczeń kl. VIII-mej stwierdza „załamanie się mo-

ralne kolegów — stale się słyszy: co mi zależy? — po co?“ „Dzisiejsze stosunki moralne — wywodzi uczeń kl. VII-mej — są tak podłe, że jedynie jednostki o specjalnie silnym charakterze mogą się oprzeć zepsuciu. Jedynie odrodzenie ogólne mogłoby wyleczyć, albo trzeba czekać na jakieś powszechne, wielkie wypadki, które wstrząsną społeczeństwem.“

Tak więc obok czynników bio-psychicznych stosunki i warunki życia w środowisku socjalnem wywierają, jak to wynika z przytoczonych głosów młodzieży, bardzo silny wpływ na formowanie się struktury osobnika kulturalnego. I pod tym względem głos naszej młodzieży zgodny jest z opinią pokolenia starszego, zwłaszcza sfer pedagogicznych, które wysuwają dziś na plan pierwszy postulat badania i poznania środowiska, jako ważnego czynnika wychowawczego. Środowisko rodzinne uczniów, jego struktura gospodarcza i kulturalna, oraz środowisko szkolne stanowią obecnie przedmiot szczegółowych badań zarówno w literaturze polskiej jak i obcej. To też w ostatnim dziesięcioleciu rozwija się nowy, odrębny dział teorii wychowania, t. zw. *pedagogika środowiska*.

Wyniki tych badań stwierdzają niewątpliwie silny wpływ środowiska socjalnego i wychowawczego na rozwój fizyczny i duchowy dziecka, zwłaszcza na rozwój charakteru i na formowanie się wogóle struktury osobnika kulturalnego. W badaniach tych zwrócono też uwagę na najbardziej istotny problem pedagogiczny, a mianowicie, jak uczniowie reagują na różne poczynania, urządzenia i instytucje, stanowiące treść i środki działalności wychowawczej szkoły, jak program nauki, metody pracy, przepisy szkolne, samorząd uczniowski, biblioteka szkolna i t. p., a przede wszystkim jak reagują na postępowanie całego zespołu nauczycielskiego oraz poszczególnych nauczycieli. Reakcje uczniów, ich zachowanie się i postępowanie są w znacznej mierze skutkiem sytuacji, jakie wychowawcy stwarzają w życiu rodziny i szkoły.

Im te sytuacje są bardziej sprzyjające, t. zn. im silniej pobudzają rozwój psychofizyczny wychowanka i im więcej wyzwalają zainteresowań intelektualnych, społeczno-etycznych i estetycznych, tem więcej zbliżamy się do celu wychowania, do rozwinięcia osobowości społecznej, to jest jednostki wolnej, świadomej swych praw i obowiązków oraz zdolnej do pracy produktywnej i twórczej. Bez głębszego wniknięcia w zagadnienia środowiskowe niemożliwe staje się dziś oparcie funkcji wychowania na gruncie realnym, na rzeczywistych stosunkach i warunkach życia społeczno-kulturalnego. Nie będziemy tu szczegółowo omawiali roli i funkcji środowiska wychowawczego, ponieważ problemowi temu poświęciliśmy specjalne arty-

kuły w czasopiśmie „Chowanna“.¹⁾ Przedmiotem wspomnianych prac było pojęcie i określenie środowiska, następnie analiza różnych typów środowisk wychowawczych tudzież ich struktury pod względem gospodarczym i kulturalnym, znaczenie biologiczne środowiska i jego wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka, środowisko a program nauki i metody pracy w szkole, wreszcie problem wzajemnego ustosunkowania się dwu środowisk wychowawczych, t. j. domu i szkoły.

Zachowanie się i postępowanie młodzieży ma wreszcie swoją przyczynę we wzajemnym stosunku pokoleń, który wypływa nie tylko z właściwości biopsychicznych młodzieży w wieku dojrzewania, ale ma niewątpliwie głębsze swe źródło w rozwoju i postępie kulturalnym ludzkości. Konflikty, antagonizmy między pokoleniem młodem a starszym, czasami nawet walki między nimi są zjawiskiem w życiu społecznym nie tylko naszej ery, ale, z wyjątkiem może jedynie grup prymitywnych, niemal wszystkich epok kulturalnych, w których „młodzi“ wnoszą pewne nowe elementy twórcze, nowe wartości w różne dziedziny życia i tem samem pomnażają dobra kulturalne w dziedzinie ekonomji, polityki, nauki, techniki, sztuki, religji i t. d. Niektóre wartości i poglądy społeczno-polityczne, etyczne, estetyczne, cenione przez starsze pokolenie, nie zawsze znajdują aprobatę w sferach dziedziców dóbr kulturalnych, nagromadzonych w epokach poprzednich i na tem właśnie tle rodzą się konflikty i walki pomiędzy generacjami. Nasuwa się hipoteza, czy konflikty te i walki nie są zjawiskiem społecznym, towarzyszącym powszechnie i koniecznie wszelkiemu postępowi społecznemu, czy zjawisko to nie jest jednym z praw rozwoju kulturalnego. Zagadnienie to wymagałoby osobnej analizy, tu tylko stwierdzić trzeba na podstawie odpowiedzi na naszą ankietę, że młodzież nasza uświadamia sobie nie tylko przyczyny wielu nieporozumień i tarć między rodzicami a dziećmi, między nauczycielami a uczniami, wynikających z właściwości psychicznych wieku dojrzewania, ale stwierdza też istnienie konfliktów między pokoleniami, które stają się również źródłem zachowania się i postępowania młodzieży. Ta postawa socjalna znajduje

¹⁾ Zob. H. Rowid. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki w szkole powszechnej. („Chowanna“ nr. 6—9, r. 1934). Czesław Kopyciński. Monografia klasy szkolnej („Chowanna“ nr. 6-8 r. 1934). Teofil Łaciak. Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego („Chowanna“ nr. 9-10, r. 1934). M. Ziemiłowicz. Współpraca domu i szkoły („Chowanna“ nr. 5-6, r. 1935). Stan. Skowron. Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój zarodkowy człowieka („Chowanna“ nr. 6 r. 1935).

swój wyraz w wypowiedziach uczniów, zwłaszcza inteligentniejszych i głębiej myślących, którzy podkreślają, że „starsi nie rozumieją młodzieży dzisiejszej”. „Młodzież musi się wypowiedzieć w takich ankietach — zauważa uczeń kl. VIII-mej — bo starsi nas nie rozumieją. Zamiast wyrozumienia mają dla nas tylko słowa potępienia.” Młodzież ta stwierdza, że „istnieje zbyt wielki rozdział między poglądami starszych a młodych” i w tem tkwi zdaniem jej „brak zaufania” do pokolenia starszego oraz zarzewie nieporozumień i konfliktów pomiędzy generacjami.

Rozważaliśmy dotąd, jakie jest ustosunkowanie się młodzieży do dwu głównych czynników formujących strukturę osobnika kulturalnego, t. j. do czynników wrodzonych, biopsychicznych, związanych z procesem dojrzewania, tudzież do czynników środowiskowych, które są zarazem przyczyną zachowania się i postępowania młodego człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Nasuwa się tu zagadnienie, któremu z tych czynników przypisują uczniowie większą rolę w formowaniu się struktury osobnika kulturalnego, i zarazem który z nich silniejszy wywiera wpływ na ich zachowanie się.

W wypowiedziach uczniów na plan pierwszy wysuwa się jako źródło niekulturalnych objawów w zachowaniu się młodocianych osobników środowisko socjalne. Około 56,5%, a więc większość odpowiedzi wskazuje właśnie różnorodne ujemne wpływy środowiskowe, jako główną i jedyną przyczynę objawów niskiej kultury wśród młodzieży szkolnej. Stąd wynika, że większość zbliża się niejako do stanowiska empirycznego w tej sprawie. O wiele mniej uczniów i uczennic, bo ok. 23,5% przypisuje winę niewłaściwego zachowania się wyłącznie czynnikom wewnętrznym, t. j. „naturze wieku młodzieńczego i bucie jemu właściwej”. Są to niejako zwolennicy poglądu natywnistycznego, według którego zawiązki wrodzone i instynkty decydujący wywierają wpływ na formowanie się struktury osobnika kulturalnego. Tylko ok. 12% odpowiadających zbliża się najbardziej do jedynie, zdaje się, słusznego poglądu na tę sprawę i widzi źródło zachowania się młodego osobnika we współdziałaniu obu czynników, zarówno wewnętrznych, jak i środowiskowych. Oto typowe ujęcie takiego stanowiska: „Na nasze postępowanie — zauważa uczeń kl. VI-tej — składa się wiele przyczyn, jak chęć pokazania się bohaterem, brak wychowania, a w szczególności czasy, w których żyjemy, no i przykład starszych”. Tak więc w formowaniu się struktury osobnika zachodzi fakt konwergencji (według określenia W. Sterna), t. zn. zbieżność i współdziałanie obu wspomnianych czynników. Pozostałe odpowiedzi, ok. 8% nie uwzględniają tego zagadnienia; uczniowie ci nie odpowie-

dzieli wcale na pytanie, dotyczące przyczyn niewłaściwego zachowania się młodzieży szkolnej. Skolei wypada nam rozważyć środki podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej, jakie proponuje sama młodzież szkolna i jakie, jej zdaniem, byłyby najbardziej celowe i skuteczne.

VI.

Środki i drogi podniesienia kultury uczniów szkół średnich.

Dokładniejsze poznanie przyczyn zachowania się i postępowania młodzieży naprowadza wychowawcę na właściwą drogę, wskazując mu najbardziej celowe środki działalności pedagogicznej. Podobnie i zastanowienie się samej młodzieży nad przyczynami różnych niekulturalnych objawów w jej życiu towarzyskim i społecznym może się stać podniętą do szukania środków, któreby na przyszłość zapobiec mogły podobnym objawom. Kwestja ta wywołała też żywą reakcję ze strony młodzieży i przeważna część stara się odpowiedzieć na pytanie, dotyczące najbardziej celowych środków podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów szkół średnich, w sposób nader poważny. Większość odpowiedziała też zupełnie trafnie i rozsądnie. Podawane projekty naprawy wypływają bowiem najczęściej z potrzeb życiowych młodzieży i pozostają w ścisłym związku z wiekiem i płcią, z ich rozwojem inteligencji i poziomem kulturalnym, a przede wszystkim z ich zainteresowaniami osobistymi. W proponowanych środkach zaradczych rozróżnić można dwie główne grupy: jedne wynikają z przyczyn natury wewnętrznej, z właściwości struktury psychofizycznej młodzieży, drugie zaś wiążą się z czynnikami środowiskowymi.

Prawie na plan pierwszy wysuwają się środki, których źródło tkwi w dążnościach do obcowania z osobnikami płci przeciwnej. Dążności te, będące przejawem właściwości osobnika dojrzewającego, zanaczają się silnie w odpowiedziach i projektach zarówno młodzieży męskiej jak i żeńskiej, o czym świadczą przytoczone tu głosy.

Chłopcy domagają się więc usilnie możliwości „częstego przebywania w towarzystwie koleżanek, gdzie musieliby uważać na swe zachowanie“. „Uważam — pisze uczeń kl. V-tej — że najlepszym środkiem byłyby herbatki zapoznawcze, wspólne zabawy z koleżankami z żeńskiego gimnazjum w świetlicy, gdzieby uczniowie mogli się uczyć dobrego wychowania, gdy

ich rodzice tego nauczyć nie mogą“. „Jeżeli uczeń nie obcuje z kobietami — wywodzi młodzieniec 16-letni z kl. VI-tej — to nie może w sobie wyrobić poczucia uszanowania kobiety. Do wyrobienia zalet towarzyskich byłoby potrzebne urządzenie wspólnych herbatek pod nadzorem profesorów i rodziców.“ Również i kolega jego sądzi, że „szkoła powinna starszym uczniom pozwolić na przebywanie w towarzystwie płci odmiennej — mam na myśli gimnazjalistki — albowiem przez to uczeń stara się więcej o siebie, o swój wygląd zewnętrzny, o swe zachowanie i uczy się tak obycia towarzyskiego.“ Zniesienia zakazu „obcowania dziewcząt z chłopcami“ domaga się usilnie 15-letni uczeń kl. V-tej, gdyż wywodzi — „temu zapobiec się nie da, bo tak już jest świat stworzony. Temu, radzę, dajcie spokój. Wybijcie sobie z głowy, by chłopcy nie chodzili z dziewczętami.“ Tak oto stara się ów młodociany osobnik przekonać starszych o swym poglądzie na problem stosunku obojga płci. Kolega jego uważa, że „najbardziej celowym środkiem podniesienia kultury towarzyskiej byłoby częste urządzenie wieczorków tańczących, w których młodzież, stykając się z porządnymi panienkami, uczyłaby się form towarzyskich.“

Z podobnemi żadaniami występują również uczniowie najwyższych klas, podkreślając w szczególności bezcelowość różnych zakazów ze strony władz szkolnych. „Gdyby wolno było palić w ostatnich klasach — zauważa uczeń kl. VIII-mej — sprawa napewnoby się lepiej przedstawiała, aniżeli teraz, bo nie byłoby wtedy „owocu zakazanego“. Młodzież nie paliłaby w miejscach publicznych. Następnie zakaz chodzenia z koleżankami. Trudno sobie wyobrazić młodzieńca dorastającego, któryby nie znał kobiet i nie interesował się nimi. Ponieważ zakaz zabrania pokazywania się na ulicy w towarzystwie płci odmiennej, idą więc tam, gdzie niema obawy, aby ich kto spotkał. Jakie są skutki takiego chodzenia, o tem wszyscy wiemy.“ Analogiczne uwagi wypowiada uczeń kl. VII-mej, który domaga się „pozwolenia na przebywanie w towarzystwie płci odmiennej, co podniesie życie towarzyskie młodzieży. Obecnie — mówi — żyjemy pod knutem trwogi, by nas przypadkiem nie zobaczył ksiądz w towarzystwie kobiety, bo wtedy „zachowanie odpowiednie“ pewne. Uważam, że ten system doprowadzi do coraz niemoralniejszego zachowania się. Uczniowie unikają oświetlonych ulic, by się nie spotkać z przełożonym. Udają się na krańce miasta, bo tam napewno nie będą niepokojeni.“ Zapobiecby tym zwyczajom można, jak sądzą uczniowie, przez „urządzenie od czasu do czasu wieczorów, na które zapraszać należy koleżanki, i które odbywają się pod opieką profesorów, albo jeszcze lepiej rodziców“, słowem „zebrania towarzyskie mieszane w celach naukowych i dla zabawy“ mogłyby się przyczynić do podniesienia kultury

etycznej i towarzyskiej, a zarazem do oparcia stosunków pomiędzy młodzieżą męską i żeńską na zdrowych zasadach etycznych. Zdaniem ucznia kl. VIII-mej „stworzenie warunków wspólnej pracy uczniów i uczenie wpłynęłoby na wysubtelnienie i na uzdrowienie ich wzajemnego stosunku“. Wspólne zaś zabawy umożliwiłyby znów młodzieży przyswojenie sobie właściwych form towarzyskich. „Słyszysz się o tem — pisze uczeń kl. VII-mej — że młodzież męska włóczy się po knajpach. Naturalnie, nie mając żadnego towarzystwa, muszą sobie uczniowie jakiegoś szukać. Pożądane są zebrania mieszane i zabawy. Pokolenie starsze mówi: „Młodzież dzisiejsza chce się tylko bawić.“ Ale gdy się głębiej zastanowić, postulat nasz ma rację bytu. T. zw. człowiek dojrzały, a raczej ze świadectwem dojrzałości nigdy w gimnazjum nie był w towarzystwie i nie umie się odpowiednio zachować. Nie dała mu ogłady szkoła, a później nauki dawane przez ludzi są bardzo przykre.“

Może jeszcze energiczniej, aniżeli młodzież męska, domaga się unormowania i uzdrowienia wzajemnych stosunków obojga płci młodzież żeńska. „Nie zabraniać chodzić razem, a wówczas, jak sądzi ucznica kl. V, nikt nie będzie chodził pokryjomu, tylko na oczach wszystkich.“ Jej koleżanka, 15-letnia ucznica gimnazjum, pozostającego pod kierownictwem zakonu żeńskiego, przyłącza się do tego żądania, wypowiadając swe uwagi w sposób mniej energiczny: „Prosimy również o to, aby nasi przełożeni nie zakazywali nam chodzenia na ulicy z kolegą. Jeżeli ktoś się zachowuje porządnie, to czemu mu nie wolno? Do tego stopnia, że nawet z bratem wyjść nie wolno. Z tego zakazywania wynikają różne spacery i ukrywanie się po kątach przed władzą szkolną. Natura przecież ma swoje prawa.“ Młodzież żeńska domaga się również „wspólnych zebrań, na których możnaby nabrać ogłady i konwenansów, bo nie zawsze dom tego nauczy.“ Ucznica kl. V-tej zwraca się do wychowawców z apelem: „nie uniemożliwajcie życia się towarzyskiego chłopców z dziewczętami, bowiem przez to młodzież ucieka się do środków, podkopujących stan moralności.“ Ilustrują ten stan jej koleżanki, które domagają się, by „rodzice ani przełożeni nie zabraniali młodzieży wspólnego obcowania, gdyż młodzież jest uparta i pomimo zakazów chodzą na t. zw. randki“, gdyż „skutkiem tych ciągłych awantur młodzież ucieka się do gorszych występków.“ Również i ucznica kl. VIII-mej sądzi, że „szkoła nie powinna kłaść tak silnego nacisku na to, by dziewczęta nie chodziły z chłopcami. Stąd dziewczęta uważają mężczyzn za cudo i chcą im zaimponować.“ W tych wypadkach „wieleby pomogło — jak zauważa ucznica kl. V-tej — wspólne zorganizowanie się młodzieży męskiej i żeńskiej, z uwzględnieniem pobłażliwej

opieki starszych, nie jednak w formie nadzoru, lecz w przyjaznem ustosunkowaniu się do młodzieży."

Zdaniem uczenicy kl. VII-mej „przywrócenie wolności młodzieży i szczerze ustosunkowanie się dziewcząt i chłopców do siebie może w znacznym stopniu podnieść jej kulturę towarzyską i społeczną. W tym celu potrzebne są zebrania obojga płci, na których młodzież mogłaby śmiało wypowiadać swe poglądy na życie i świat. Zauważyłam — powiada — że kole-dzy więcej uważają na siebie w towarzystwie koleżanek."

Dziewczęta zastanawiają się również nad tem, jakby można uniknąć zaczepiania ze strony chłopców. Uczenica kl. V-tej radzi swym koleżankom zachować się w podobnych wypadkach mniej więcej w ten sposób: „Jeżeli dziewczynka będzie mądra i nie będzie zważała na zaczepianie i nic się nie odzywała, wtedy chłopiec speszony odejdzie. Gdy tak kilka razy zostanie oddalony, to na przyszły raz tego nie robi. A na to potrzebna ambicja i dobra wola." Podobne uwagi wypowiada uczenica kl. VIII-mej: „Stosunek młodzieży męskiej do nas zależy wyłącznie od nas samych, bo same ich roz-zuchwalamy, jeżeli tolerujemy ich arogancję, pozwalamy im na niesmaczne dowcipy i t. d."

Do wprowadzenia zdrowych stosunków między osobnikami obojga płci, opartych na poczuciu koleżeństwa, na wspólnej pracy i na wspólnych zainteresowaniach naukowych, artystycznych i t. p., przyczynićby się mogła koedukacja, t. j. wspólne wychowanie i kształcenie dziewcząt i chłopców, coby również, zdaniem wielu z odpowiadających, spełnić mogło dodatnią rolę w podnoszeniu kultury etycznej i towarzyskiej. „Uczeń od lat najmłodszych odgraniczony od uczenice — zauważa młodzieniec 17-letni z kl. VII-mej — stara się zbliżyć do kobiety, bo to ma urok owocu zakazanego. Ordynarne zachowanie się w gimnazjach koedukacyjnych zdarza się, według jego mniemania, rzadziej. Współżycie towarzyskie pod okiem wychowawców przyczyni się do tego, że młodzież męska będzie inaczej odnosiła się do kobiety." Kolega jego również wypowiada się za „stworzeniem wszędzie szkół koedukacyjnych z uwagi na moralność, oraz za urządzaniem zebrań towarzyskich dziewcząt i chłopców w obecności starszych, na których dawanoby odczyty o prawdziwej kulturze." Również i uczenica kl. VI gimn., wypowiadając się za koedukacją, uzasadnia swe stanowisko temi słowy: „Mam wrażenie, że właśnie w gimnazjum koedukacyjnem lepiej się zachowują uczniowie i uczenice, bo jedno przed drugim się wstydzili. Ambicja nie pozwala na złe zachowanie się."

Można powiedzieć, że odrębne wychowanie obojga płci jest zjawiskiem w pewnej mierze sztucznem, bo nie spotykam w żadnych innych grupach społecznych, ani w rodzinie,

ani w zabawach i pracach grup rówieśników poza szkołą, ani w późniejszym życiu zawodowym, kulturalnym i politycznym. Wszędzie z reguły widzimy współpracę i współdziałanie osobników obojga płci.

W związku z problemem stosunku wzajemnego obojga płci, tudzież z coraz żywszem zainteresowaniem się sferą życia seksualnego i erotycznego, ujawnia się niepoohamowana wprost dążność do poznania i zrozumienia „całej prawdy“. Rezultatem tych rozważań i dążeń jest uświadczenie w sferze życia płciowego, które następuje zazwyczaj pod wpływem pouczeń doświadczających rówieśników i na skutek osobistych przeżyć, rzadziej drogą poważnych pouczeń ze strony osób dorosłych lub też przy pomocy odpowiedniej lektury. Młodzież inteligentniejsza szuka wyjaśnień głębszych i żywo zajmuje się lekturą dzieł poświęconych zagadnieniom seksualnym, ustosunkowując się do nich w sposób możliwie obiektywny.

W braku uświadomienia młodocianych osobników w stosownym czasie, t. j. w początkach okresu dojrzewania, tkwi, zdaniem młodzieży, źródło wielu niekulturalnych objawów w zachowaniu się i postępowaniu uczniów. „Pewne kwestje są w szkole zupełnie pomijane — pisze uczeń kl. VIII-mej — i otoczone mgłą tajemnicy, przede wszystkim kwestje seksualne. Należyte uświadomienie młodzieży i odpowiednie oświecenie tych spraw mogłoby niejedno zmienić na lepsze.“ Podobne uwagi wypowiada jego kolega, zdaniem którego „konieczne jest uświadomienie młodzieży i nadanie jej jakiegoś kierunku, by nie traciła energii na różne „figle studenckie“. Zwłaszcza — mówi — najbardziej uderza mnie stosunek młodzieży do sprawy seksualnej. Dla chłopca dziewczyna nie jest ani kolegą, ani przyjacielem, lecz tylko obiektem jego pożądliwości, jego marzeń seksualnych. Od dziecka sprawy te owiane są nimbem tajemniczości, o tych sprawach się nie mówi. Ciekawy chłopiec nie dowie się tego ani w domu, ani w szkole w odpowiedni sposób, lecz od swych kolegów, oczywiście przedstawione to będzie swoistym kolorem.“

Uświadomienie ze strony rówieśników łączy się nieraz z przeżyciem, wyzwalającym silne i często przykre stany emocjonalne, co wynika z wypowiedzi i wyznań młodzieży, zebranych na podstawie wspomnianej już ankiety w sprawie psychologii wieku dojrzewania. „Było to w kl. IV-tej gimn. — pisze jeden z uczniów — kiedy znalazłem się w towarzystwie kolegów starszych odemnie i z gruntu zepsutych. Nie lubiłem ich; oni wpłynęli na mnie, że zmieniłem się i z dziecka stałem się mężczyzną. „W 14 r. ż. — wyznaje uczeń seminarjum — wpadałem w dziwne stany; w ciszy rozważałem i analizowałem słowa jednego z kolegów, który mnie poinformował, skąd

i w jaki sposób przychodzi na świat człowiek.“ Podobnie zwierza się inny uczeń, który pod wpływem uświadomienia ze strony rówieśników doznał „jakiegoś oszołomienia i zniechęcenia do życia, a potem tem większej ciekawości o tych rzeczach.“

Z podobną reakcją oszołomienia i zniechęcenia, wywołaną na skutek niewłaściwego uświadomienia, spotykamy się często w zwierzeniach młodzieży, i przeżycia tego rodzaju ujawniają się zazwyczaj w stopniu silniejszym u dziewcząt, aniżeli u chłopców. Dziewczeta wspominają o „wstrętne uświadomianiu staraniem własnych koleżanek“. „W kl. VII-mej — wspomina absolwentka gimnazjum — nastąpił we mnie przełom. Z beztroskiej, biorącej od życia wszystko tak, jak ono daje, bez żadnej analizy, stałam się nagle apatyczna, zniechęcona do wszystkiego i wszystkich... Dotychczas byłam naiwna okropnie. I wtedy spadł na mnie cios — zostałam uświadomiona. Nie uczyniła tego jednak tak delikatna i osłaniająca mnie przed przykrościami matka, lecz osoba obca, nie znająca mojej duszy.“

Młodzież inteligentniejsza pragnie teoretycznie poznać sferę życia seksualnego i szuka wyjaśnienia w mniej lub bardziej odpowiedniej literaturze, lub też w rozmowach ze starszemi osobami. Zainteresowanie się tym problemem jest tak duże, iż, jak wspomina słuchacz pedagogjum, cała jego „uwaga, wola i spryt skierowane były na to, ażeby odnośne rzeczy za jakąbądź cenę zgłębić, czyto z podręczników, czy też z rozmów ze starszemi. Byłem wtedy — wspomina — w kl. IV-tej gimn.“. Inny słuchacz pedagogjum wspomina również z czasów gdy był uczniem IV-tej kl. gimn., o podobnych zainteresowaniach w związku z uświadomieniem. „Pamiętam — pisze — kiedy mnie uświadomiono, jak ogromne wrażenie wywarło to na mnie. Od tego czasu nie wierzyłem w żadne bajeczki. Interesowałem się tylko tem, co w jakimkolwiek związku pozostawało z problemem rozmnażania się. Przepadałem za lekturą, która traktowała właśnie o tych sprawach, ale gdy zetknąłem się z nauką co do spraw seksualnych, z tą chwilą przestało to być dla mnie sensacją, aczkolwiek w dalszym ciągu studjowałem odnośne książki. Miejsce, w którym po raz pierwszy dowiedziałem się o właściwym rozmnażaniu się — to lód na rzece, gdzie się ślizgałem. Pamiętam dokładnie ten zakręt rzeki, a nawet gesty, ruchy i słowa kolegi, który mi to powiedział.“ Z opisów tych wynika, jak potężnem przeżyciem w doznaniach młodzieży zarówno męskiej jak i żeńskiej staje się fakt uświadomienia w sferze seksualnej i z tem wiąże się nader trudne i skomplikowane zagadnienie wychowania seksualnego. Z wypowiedzi tych i zwierzeń wynika zadanie wychowawców-rodziców, lekarzy i nauczy-

cieli, którzy w miarę swego przygotowania naukowego i pedagogicznego powinni pomóc młodzieży w rozwiązaniu tajemnic, będących przedmiotem ciekawości i zainteresowań umysłu młodocianego. Gruntowniejsze poznanie natury instynktu płciowego i jego rozwoju w poszczególnych okresach życia dziecka mogłoby w dużej mierze ułatwić wychowawcom właściwe wywiązanie się z tego obowiązku wobec młodzieży.

Zastanówmy się, jak w świetle psychologii współczesnej przedstawia się natura instynktu płciowego i jego rozwój. Instynkt ten, mający na celu zachowanie gatunku, ujawnia się w dążeniach do rozmnażania się, w miłości rodzicielskiej, a zwłaszcza macierzyńskiej i wreszcie w zabiegach około ochrony i wychowania potomstwa. W doznaniach, związanych ze sferą instynktu gatunkowego, wyróżnić można treści natury więcej fizjologicznej, czyli instynkt seksualny w znaczeniu ściślejszym (sexus), tudzież treści o charakterze przeważnie psychicznym (eros). Obie te sfery doznań pozostają jednak ze sobą we wzajemnej zależności i składają się na całość przeżycia. Dzięki nowszym badaniom, zwłaszcza szkoły psychoanalitycznej Freuda, psychiatri wiedeńskiego, nastąpiły zasadnicze zmiany w poglądach na rozwój instynktu seksualnego. Psychoanaliza ujmuje sferę życia seksualnego w znaczeniu o wiele szerszym, aniżeli to jest powszechnie uznawane, obejmując niem różne inne dążności, wyzwalające uczucia przyjemności i rozkoszy (libido). W zaraniu życia „instynkt preseksualny” w postaci zarodkowej, nie zróżnicowanej, znajduje, zdaniem Freuda, swe zadowolenie i rozkosz w ssaniu piersi matczynej i w pieczętach matki. W okresie wczesnego dzieciństwa ujawnia się ten instynkt dość dużym zainteresowaniem się małych dzieci różnicami płci, następnie w oglądaniu i dotykaniu ciała, głównie narządów płciowych pod wpływem budzącej się ciekawości. O ile rodzice nie zwracają uwagi na podobne zachowanie się dziecka i nie przeciwdziałają mu w sposób umiejętny, mogą się rozwinąć przyzwyczajenia i nałogi, w których tkwi źródło późniejszych zbroczeń i perwersyj płciowych. Już dość wcześnie w okresie chłopcym (dziewczęcym) zauważyć można u dzieci tendencję do samogwałtu (masturbacja, onania), która wzmacnia się w okresie dojrzewania. Masturbacja, o ile nie przybiera charakteru wybujałego, nie jest, zdaniem psychologa niemieckiego Kretschmera, zbroczeniem, czyli perwersją, lecz zwyczajnym objawem procesów fizjologicznych i stanowi do pewnego stopnia wentyl, przez który wyładować się mogą dążności instynktowe. Ich ujawnianiu się bowiem w sposób naturalny stają na przeszkodzie względy społeczne i etyczne. Masturbacja sama, o ile rodzice w sposób umiejętny przeciwdziałają, by się nie przekształciła w nałóg, nie pozo-

stawia głębszych śladów, szkodliwych dla organizmu. Atoli straszenie dzieci wtedy groźnemi skutkami, np. grożenie im kastracją i t. p., może spowodować zaburzenia psychiczne, związane z obawą i strachem pod wpływem motywów natury religijnej i moralnej. W późniejszym życiu masturbacja, o ile wyrodzi się w nałóg, staje się źródłem zboczenia, znanego pod nazwą autoerotyzmu (autyzmu), albo narcyzmu, kiedy osobnik, mający możność normalnego życia płciowego, porzeka na samozadowoleniu się.

W początkowych latach dzieciństwa i w okresie chłopców instynkt seksualny ujawnia się według teorii psychoanalitycznej także i w miłości, jaką dzieci okazują rodzicom i to w miłości syna do matki, a córki do ojca. W tych dziecięcych doznaniach dopatrują się psychoanalitycy cech, właściwych instynktowi seksualnemu, twierdząc, że u chłopców budzi się równocześnie uczucie zazdrości, a nawet nieprzyjaźni i złości w stosunku do ojca, gdy zauważy, że matka darzy go też swą tkliwością. Podobne uczucia żywi córka w stosunku do matki, powodowana zazdrością o ojca. Dziecko uświadamia sobie te niskie a zarazem wrogie uczucia w stosunku do jednego z rodziców, walczy z nimi pod wpływem nakazów etycznych, stara się nie myśleć o tem, zniweczyć je i usunąć ze sfery świadomości. Jego jaźń dokonuje wyparcia dążeń instynktowych w sferę nieświadomości. Dziecko zapomina potem o tych doznaniach, ale istnieją one w sferze nieświadomości w postaci utajonych kompleksów, to zn. wyobrażeń silnie zabarwionych uczuciowo i związanych z instynktem seksualnym. Nawiązując do prastarego mitu o królu Edypie, który w nieświadomości zabił swego ojca i ożenił się następnie ze swą matką, nazywa Freud te doznania „kompleksem Edypa“. Te wyparte kompleksy mogą się stać w późniejszym wieku przyczyną różnego rodzaju neuroz psychicznych, jak neurastenji, lęku nerwowego, hysterji, hipochondrii, które są schorzeniami funkcjonalnemi systemu nerwowego, przy zupełnie zresztą normalnem funkcjonowaniu innych organów cielesnych, tak że osobnik zdaje się być zupełnie zdrowy.

Czy we wzajemnych stosunkach między rodzicami a dziećmi sfera seksualna istotnie tak silnie się zaznacza, czy podobna interpretacja i wyjaśnienie, jakie daje teoria psychoanalityczna, odpowiada naprawdę rzeczywistości? Niezawodnie dziecko doznaje w stosunku do obojga rodziców lub do jednego z nich takich uczuć, jak przywiązanie, czułość, tkliwość, troskliwość, życzliwość, szacunek, podziw i uwielbienie, które składają się na miłość dziecięcą, jednak doznania te nie mają charakteru seksualnego we właściwym znaczeniu, ale źródłem ich jest raczej potrzeba opieki i ochrony, którą zapewnić może osoba dobra, potężna i mądra, a jest nią właśnie ojciec lub

matka. Podobne uczucia wchodzą również w treść miłości erotycznej, atoli w jednej i drugiej formie miłości mają one odmienny charakter, zapewne odmienne jest ich ustosunkowanie, a przede wszystkim różny jest ich cel.

W rozwoju dziecka normalnego i zdrowego stwierdzamy miłość do rodziców i dominowanie ich autorytetu, „ideału rodzicielskiego“, aż do początków okresu pokwitania, poczem, jak wiemy — następuje odwrócenie się od tego ideału i szukanie nowych autorytetów. Wtedy też dojrzewa instynkt seksualny w związku z rozwojem gruczołów płciowych, zdolnych do wydzielania komórek rozrodczych. Istnieje więc zależność biologiczna tych dwu zjawisk. Jest to proces rozwojowy konieczny, gdyż w przeciwnym razie groziłby młodemu osobnikowi niedorozwój, a nawet stan neurotyczny, polegający na niemożliwości oderwania się w wieku późniejszym od „ideału rodzicielskiego“, utrudniający dojrzalemu osobnikowi zawarcie normalnego związku z osobą płci odmiennej.

W początkowej fazie wieku młodzieńczego uwielbienie dla osób odmiennej płci i doznania seksualne biegną zazwyczaj obok siebie różnymi torami. Instynkt płciowy w tym okresie znajduje też swe ujście w marzeniach na jawie i we śnie, w tajemnym uwielbianiu osoby wybranej (miłość płomienna). Dopiero ku końcowi okresu dojrzewania obie sfery, t. j. wrażliwość fizjologiczna i doznania psychiczne stapiają się, tworząc zespół przeżycia o silnem zabarwieniu uczuciowem, jako podstawę normalnego stosunku dwu zdrowych osobników, uzupełniających się nawzajem.

W związku z wydawaniem na świat potomstwa, budzą się dążności bardzo złożone i bogate pod względem treści, ogniskujące się w pojęciu miłości rodzicielskiej, a zwłaszcza miłości macierzyńskiej. W świecie zwierząt wyższych „instynkt macierzyński“ ujawnia się w zachowaniu samicy, która z narażeniem swego życia broni młodych, gdy im grozi jakieś niebezpieczeństwo. Wśród niektórych gatunków małp można zaobserwować, że matka dźwiga młode bez przerwy, w czasie wypraw i pochodów. Instynkt ten w zachowaniu się człowieka ulega modyfikacji w związku z coraz bogatszą treścią psychiczną i w związku z długotrwałem dzieciństwem istoty ludzkiej, która wyzwala wciąż nowe formy opieki i troskliwości ze strony rodziców. Dążności macierzyńskie natury instynktowej ujawniają się wcześniej w zachowaniu się dziewczynki w zabawach z lalką i troskliwości, jaką okazuje młodszemu dzieciom. Ku końcowi okresu dojrzewania dążności wrodzone osiągają pełny rozwój i umożliwiają młodej kobiecie spełnianie funkcji matki, która nie tylko chroni swe dzieci i czuwa nad ich rozwojem, ale także przewiduje i zapobiega

wszystkiemu, co by mogło przynieść szkodę zdrowiu fizycznemu lub moralnemu dziecka.

Problem uświadomienia w wychowaniu staje się aktualny w chwili, gdy budzą się zainteresowania, związane z rozwojem popędu płciowego, a więc tuż przed okresem dojrzewania lub w samych jego początkach między 13 a 15 r. ż. Celem pouczenia nie jest oczywista stłumienie instynktu, co by zresztą było niemożliwe. Pouczenia te nie powinny też polegać na przedstawianiu przeżyć seksualno-erotycznych, jako objawów „grzesznych i występnych“, z którymi wiąże się poczucie „winy“ i które pociągają za sobą „karę“ w różnej postaci ziemskiej czy też „wiecznej“. Głównym zadaniem byłoby tu uzdolnienie osobnika dojrzewającego do opanowywania swych dążeń instynktowych przez możliwie dokładne poznanie natury instynktu. Celem zaś najważniejszym jest ochrona jego zdrowia fizycznego i duchowego przed ewentualnymi niebezpieczeństwami w postaci różnych chorób wenerycznych i psychicznych. Niewiedza nie prowadzi bowiem do celu, podobnie jak i próby tłumienia naturalnej ciekawości, bo dziecko zwróci się wtedy ku źródłom niepewnym i mętным, jak to ujawniło się w przytoczonych głosach młodzieży. Wychowawca powinien więc przystąpić do wyjaśnienia problemu z powagą i ująć go w sposób naukowy a zarazem przystępny, odpowiednio do wieku i rozwoju umysłowego uczniów, a więc z uwzględnieniem ich właściwości psychicznych.

Wyjaśnienie zagadnień, związanych ze sferą życia seksualnego, przyczyni się do tego, że nie będą one dla młodocianych osobników czemś tajemniczym, co wywołuje sensację i co w sposób chorobliwy podnieca ich fantazję.

Uświadomienie masowe może nie byłoby wskazane, ale raczej w mniej licznych grupach uczniowskich tak, jakby to się odbywało w rodzinie, w którejby panowały idealne warunki. W treściwej, nacechowanej powagą pogadance ująć należy zagadnienie ze stanowiska przyrodniczego, oraz z uwzględnieniem wymagań zdrowia osobistego i społecznego, przyczem unikać się powinno zbyt szerokiego rozwodzenia się na ten temat. Teoria psychoanalityczna wskazuje, jakie niepowetowane wprost szkody spowodować może niewłaściwe lub brutalne uświadomienie, zwłaszcza gdy dziecko jest zbyt wrażliwe. Przeżycie tego rodzaju stać się wtedy może przyczyną powstania urazu psychicznego i wywołać stany neurotyczne. Odpowiednie wskazania higieniczne, poruszanie głębszych wartości w duszach młodzieży, budzenie ideałów życiowych może młodego osobnika uzbroić do walki i umożliwić mu opanowanie instynktu i skojarzenie z nim dążeń, uczuć i idei społecznie wartościowych. W walce między sferą instynktów a sferą wartości pomocna będzie m o ż l i w o ś ć

sublimacji instynktu, czyli możliwość skierowania pewnego zasobu energii instynktowej na tory, idące po linii różnych zainteresowań osobnika, np. technicznych, sportowych, estetycznych, naukowych i t. p. Zdrowy i normalny rozwój instynktu seksualnego, nie tłumionego, ale opanowanego hartem woli i podporządkowanego wyższym dążeniom i ideałom społecznym umożliwi danemu osobnikowi osiągnięcie w przyszłości najwyższego szczęścia osobistego, jakie znajdzie w wydaniu na świat i w wychowywaniu fizycznie i duchowo zdrowego potomstwa.

W wypowiedziach młodzieży, dotyczących środków podniesienia kultury, zaznacza się jakoby intuicyjnie odczuwana potrzeba sublimowania instynktu drogą zaspokajania różnych zainteresowań młodych osobników w dziedzinie sportowej, technicznej, artystycznej, religijnej, naukowej, społeczno-politycznej i t. p.

Chłopcy w wieku między 14 a 16 r. ż. widzą jako najbardziej skuteczny środek podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej w możliwości uprawiania różnych sportów, zwłaszcza gry w piłkę nożną. Dążności w tym kierunku ujawniają się w tym wieku wśród młodzieży męskiej wprost z siłą żywiołową. Młodszy uczniowie, zwłaszcza z kl. V-tej, domagają się energicznie zniesienia zakazu należenia do różnych klubów i stowarzyszeń sportowych. „Dozwólcie — pisze uczeń kl. V-tej — łaknącej (sic) młodzieży należeć do stowarzyszeń sportowych i grać w piłkę nożną; niechaj dyrekcje utworzą towarzystwa sportowe i kluby w piłkę nożną.“ Kolega jego również uważa, że uczniom powinno się umożliwić „należenie do klubów sportowych wobec tego, że dobry sportowiec nie pali.“ Marzeniem tych uczniów są „gimnazjalne kluby sportowe“ i „gimnazjalne kluby piłki nożnej“, co pozostaje w związku z ich zainteresowaniami. Oto jeden z tych wielbicieli meczów i footballów pisze: „Interesuję się najbardziej piłką nożną, filmami obiegającymi nasze miasto, wynikami meczów bokserskich, lubię też bardzo czytać książki kryminalne, a szczególnie ostatnie nowości.“ Uczniowie starsi z kl. VII i VIII-mej stosunkowo słabsze ujawniają w tym kierunku zainteresowania i do wyjątków np. należą opinie takie, jak głos ucznia kl. VIII-mej, który domaga się, ażeby „znieść zakaz należenia do klubów sportowych. My piłkarze-studenci — powiada — czekamy na pomyślny obrót tej sprawy.“

Oprócz dopuszczenia do klubów sportowych, gdzieby „uczniowie mogli spędzać czas wolny od nauki“, domaga się młodzież o z a i n t e r e s o w a n i a c h t e c h n i c z n o - s p o r t o w y c h „urządzenia w szkole pracowni kajaków i modelarstwa, gdyż — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — młodzi lubują się w tych zajęciach.“

Stosunkowo duży odsetek młodzieży widzi w harcerstwie najskuteczniejszy środek wszczepiania zasad kulturalnego postępowania. „Według mego zdania — pisze uczeń kl. VI-tej — najbardziej do podniesienia kultury przyczynia się harcerstwo, które potrafi wychować młodzież. Harcerstwo wyrabia poczucie honoru i hart, aby sobie móc powiedzieć: mnie tego nie wolno.“ I kolega jego sądzi, że „przez zakładanie kółek abstynenckich i zapisywanie się do harcerstwa“ podniesie się kultura ogółu uczniów szkół średnich. Również i uczenica kl. V-tej twierdzi, że obecny stan kultury towarzyskiej i etycznej „poprawić może przedewszystkiem harcerstwo. Wiem to — pisze — z własnego doświadczenia, bowiem tak wpłynęło na mnie harcerskie przyrzeczenie i dobre pisma dla młodzieży, jak *Iskry*, *Na Tropie*, *Skrzydła*“.

Wogóle wśród młodzieży szkół średnich zaznacza się silna dążność do tworzenia różnego rodzaju zrzeszeń i instytucyj, gdzie mogłaby się oddawać zajęciom zgodnie ze swymi zainteresowaniami. Młodzież odczuwa żywo potrzebę wypełnienia czasu wolnego odpowiednią treścią. „Należy nas młodych czemś zająć — upomina się uczeń kl. VII-mej. Nie mając nic do roboty poza zajęciami w szkole, wałęsają się koledzy po mieście i stają się często inicjatorami przykrych zajęć.“ „Zachowujemy się niewłaściwie — przyznaje uczeń kl. V-tej — bowiem nie mamy dnia tak wypełnionego, abyśmy nie mieli kontaktu z ulicą. Potrzeba czytelnicy uczniowskiej i biblioteki bezpłatnej, w którejby było dużo książek młodzież interesujących, a nie nudzących, naukowych, których się przeważnie nie czyta. A byłoby to zatamowaniem czytania książek niemoralnych z wypożyczalni publicznych, które wielki wpływ na nas mają.“

W związku z tem odzywają się liczne głosy, domagające się tworzenia różnych klubów na wzór YMCA., świetlic międzygimnazjalnych, samorządów, kółek kulturalnych, etycznych i t. p. Uczeń kl. VII-mej sądzi, że popołudnia spędzać winna młodzież w świetlicy na pracy, grach i zabawach, należeć do harcerstwa, gdzie kształtowałby się ich charakter.“ Podobnie mniema uczenica kl. VI-tej, według której „najlepszym środkiem zacieśnienia węzłów koleżeńskich są różne kółka, jak harcerstwo, Liga Dobroci, Sodalicia“.

Właściwe zorganizowanie świetlicy mogłoby znacznie podnieść kulturę duchową młodzieży, jak zauważa uczenica kl. VIII-mej. Zdaniem jej „nie trzeba tu interwencji profesorów, ani jakichkolwiek innych czynników pedagogicznych. Młodzież kulturalniejsza powinna być inicjatorką oraz czynnikiem prowadzącym świetlicę. Świetlica ta miałaby za zadanie skierowywać zainteresowania młodzieży na tory wyższe, żeby nietylko kino i sport były jej bożyszczem, lecz żeby

zwróciła się trochę do literatury, muzyki, teatru i nauczyła się kochać to, co jest naprawdę piękne.“ Również i uczeń kl. VII-mej domaga się „zawiazania kółek na terenie szkoły według zainteresowań kolegów (muzyka, sztuki piękne i t. d.). Opiekę nad kółkami, liczącymi najwyżej 10 uczniów, ma starszy kolega. Interwencja dorosłych niepotrzebna, ich obecność krępowałaby nas. Oto według mnie — mówi — najskuteczniejszy środek podniesienia kultury towarzyskiej i społecznej.“

Młodzież inteligentniejsza kładzie silny nacisk — jak widzimy — na czytelnictwo, zajęcia artystyczne i naukowe, na poznanie prądów umysłowych i gorąco odczuwa potrzebę przebywania w świecie wartości. W tym celu wysuwają żądanie, by w szkołach zorganizowano kółka kulturalne i czytelnie. „Gdyby młodzież więcej czytała — zauważa uczenica kl. VIII-mej — i zajmowała się więcej kulturą duchową, niż fizyczną, podniosłaby się też kultura społeczna i towarzyska.“ Uczeń kl. VII-mej domaga się „podniesienia poziomu nauki i więcej pracy, za czym pójdzie podniesienie moralności i obyczajów.“ Również i uczeń kl. VII-mej domaga się w tym celu „więcej świetlic, więcej kółek, nawet z niewiastami, pod opieką wytrawnych przełożonych, zabaw towarzyskich, więcej uświadczenia i uczciwych książek, programu nauki bardziej zajmującego.“ Obok kółek i klubów oraz świetlic przyczyniłby się do podniesienia kultury uczniowski odpowiednio zorganizowany samorząd młodzieży szkolnej. „Jeśli samorząd ma mieć istotny wpływ na nas — zauważa uczeń kl. VIII-mej — i przygotować nas do życia społecznego, musi być naprawdę naszym własnym, przez nas ustanowionym i przez nas kierowanym rządem. Samorząd dotychczasowy jest tylko środkiem do kierowania młodzieży przez profesorów. Należałoby do minimum zmniejszyć ingerencję władz szkolnych w sprawy samorządowe.“

Na zebraniach w świetlicy, klubie, w kółku kulturalnym, powinny się też odbywać pogadanki i dyskusje, w których „rozwijaloby się różne tematy i problemy, dotyczące życia towarzyskiego i społecznego, by koledzy i koleżanki zrozumieli, jak bardzo niewłaściwe zachowanie obniża honor młodzieży gimnazjalnej“, jak to zauważa uczenica kl. V-tej.

Wogóle często podnoszą się głosy, że zaapelowanie do honoru i ambicji młodzieży, ale nie w charakterze moralizowania, może się stać nader skutecznym środkiem podniesienia kultury. „Mojem zdaniem — pisze uczeń kl. VII-mej — najbardziej celowymi środkami byłyby: wyświetlanie filmów na te tematy, odczyty i referaty, głównie jednak przemowa do ambicji osobnika grzeszącego niewłaściwym postępowaniem.“

Młodzież uświadcza sobie również rolę teatru i kina w wychowaniu osobnika kulturalnego

i wciąż odzywają się głosy domagające się dobrych sztuk teatralnych i dobrego filmu: „Otworzyć dla młodzieży teatr o małych opłatach“, „częste i tanie teatry dla młodzieży“, „dać młodzieży filmy sportowe, turystyczne, narciarskie i nie dopuszczać, by na byle kiczu był napis „dla młodzieży niedozwolone“, bo to tylko pociąga żadną emocji młodzież“, „powinny być wyświetlane odpowiednie filmy dla młodzieży, pouczające ją o zachowaniu“ i t. p.

W wypowiedziach młodzieży, w ich projektach dotyczących różnego rodzaju stowarzyszeń i instytucji, w którychby się grupowały osobniki obojga płci, zaznacza się duże stosunkowo bogactwo form życia społecznego, a zarazem silna tendencja do zrzeszania się, do współżycia w gromadzie. Źródło tych dążeń tkwi w instynkcie stadnym czy też gromadzkim i społecznym. Podobnie jak w zachowaniu się zwierząt, tak i ludzi ujawnia się ten instynkt, i człowiek już w okresie kultury prymitywnej tworzył mniejsze lub większe grupy społeczne w sposób samorzutny, niezależnie np. od wpływów wychowania. Instynkt ten pobudza człowieka, stojącego na różnych poziomach kultury, do zrzeszania się, albowiem w gromadzie znajduje pole do działania, bądźto w roli bardziej aktywnej, jako inicjator, kierownik, przywódca, bądź też w roli więcej biernej, jako widz, słuchacz, wykonawca. Różne te role składają się na współdziałanie wszystkich członków grupy, stanowiącej mniej lub więcej scharmonizowaną całość. Instynkt stadny jest źródłem tworzenia się skomplikowanych form życia społecznego takich, jak np. różne uroczystości, zabawy zbiorowe, obchody religijne, rodzinne, narodowe, istniejące we wszystkich grupach ludzkich, od najprymitywniejszych do najbardziej kulturalnych.

O istnieniu wrodzonych dążeń do zrzeszania się świadczy też samorzutne tworzenie się grup dziecięcych. W okresie chłopięcym powstają samorzutne grupy rówieśników, w których znajduje swe ujście nie tylko instynkt stadny, ale i dążność do zabawy, zwłaszcza do różnego rodzaju gier i zabaw zbiorowych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. W domu, na podwórzu, na placach i ulicach, w parkach i ogrodach tworzą się samorzutnie grupki dzieci, o pewnym zróżnicowaniu hierarchicznym w związku z zabawami, gdzie jest potrzebny „przywódca“ i któremu podporządkowuje się „drużyna“. W późniejszym rozwoju dążeń gromadzkich znajdują swe ujście w tworzeniu różnych form współżycia społecznego młodzieży, jakimi są np. drużyny harcerskie, kluby sportowe, kółka naukowe, towarzyskie, różne związki gospodarcze, polityczne, zespoły artystyczne i t. p.

Obserwując zachowanie się osobnika w grupie społecznej, możemy u niego stwierdzić dążność do upodobnienia się i do

uzgodnienia czynności, a nawet myśli i uczuć na wzór innych członków grup. Zjawisko to nazywamy konformizmem i zdaje się, że jest to jedna z istotnych cech instynktu stadnego. W łączności z tendencją do upodobniania się pozostaje dążność do naśladowania, która wyzwala zachowanie się i postępowanie osobnika na wzór innych. W każdej grupie społecznej istnieje naśladownictwo i oddziaływanie sugestywne i stąd mówimy o t. zw. prawie naśladownictwa. Stąd też wynika ważna funkcja wychowawcza wzoru, przykładu, zwłaszcza ze strony bardziej wybitnych członków grupy. Na wyższym poziomie rozwoju ujawniają się w instynkcie społecznym sympatja oraz dążności altruistyczne. Sympatja budzi w danym osobniku stany uczuciowe i umożliwia mu wżycie się w doznania innych, dążności zaś altruistyczne wywołują wzajemną życzliwość, pomoc i współdziałanie, mające na celu wspólne dobro grupy społecznej.

Młodzież uświadamia sobie też, jak silny wpływ sugestywny na jej zachowanie się wywiera przykład osób starszych w otoczeniu. „Sądzę — pisze uczeń kl. VII-mej — że najlepszym środkiem podniesienia kultury wśród młodzieży byłby dodatni przykład starszych, który niestety nie raz jest ujemny, nawet ze strony profesorów.“ Zapobieganie wpływom ujemnym zarówno ze strony osób starszych, jak i rówieśników ma pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu osobników kulturalnych. Stąd też „specjalne zajęcie się młodzieżą zdegenerowaną i zepsutą, która tak ujemny wpływ wywiera na uczniów, będzie, jak sądzi uczennica kl. VIII-mej, skutecznym środkiem zaradczym.“

Odczytom, referatom i pogadankom, wygłaszanym przez starsze osoby, przypisują młodzi naogół mniej ważną rolę w funkcji kształtowania struktury duchowej młodego osobnika kulturalnego, natomiast istotne znaczenie ma tu aktywna postawa samej młodzieży w instytucjach, które organizują i którymi kierują rówieśnicy lub starsi koledzy, cieszący się zaufaniem danej grupy. „Profesorzy, mimo nie raz długoletniej praktyki, nie potrafią — twierdzi uczeń kl. VII-mej — wnikać w psychikę młodych, co jest przyczyną braku zaufania z naszej strony, a czasem nawet niechęci. Rodzice prędeż nadaliby się, choć również nie grzeszą doskonałością w tym kierunku. Najodpowiedniejsi do prowadzenia danych organizacji byłiby starsi koledzy, którzy musieliby jednak mieć pewne kwalifikacje.“ W związku z podobnymi głosami nasuwa się zagadnienie, jak ogół młodzieży szkół średnich ustosunkowuje się do sprawy interwencji i kierownictwa ze strony wychowawców, zwłaszcza gdy chodzi o przyswojenie właściwych form towarzyskich, o poprawę zwyczajów i obyczajów, o podniesienie kultury etycznej uczniów na wyższy poziom.

VII.

Ustosunkowanie się młodzieży do starszego pokolenia.

W odpowiedziach na pytanie, czy potrzebna jest interwencja dorosłych, czy też młodzież sama mogłaby czuwać nad właściwym zachowaniem się kolegów(żanek), zanaczają się trzy różne opinie i poglądy na tą sprawę.

a) Jedni zajęli w tej kwestji postawę pozytywną i nie wyobrażają sobie, ażeby młodzież mogła się obejść bez pomocy i rady starszych, gdy idzie o przyswojenie sobie odpowiednich form towarzyskich i dobrych obyczajów.

b) Druga grupa odpowiadających ustosunkowuje się negatywnie i sądzą, że młodzież tylko własnym wysiłkiem, bez pomocy starszego społeczeństwa zdoła poprawić swe zachowanie się.

c) Trzecia wreszcie grupa wypowiada opinię, że najsukuczniejsze będzie tu współdziałanie wychowawców i młodzieży. Umieszczona poniżej tabelka ilustruje stosunek liczbowy, jaki się zaznaczył w odpowiedziach młodzieży w sprawie interwencji ze strony starszego pokolenia. Uwzględniono ogółem w tej kwestji 947 odpowiedzi, w tem 523 uczniów i 424 uczenice od V do VIII kl. gimnazjalnej.

Kl. gimn.	V		VI		VII		VIII		Razem		%		Ogółem	
	m.	ż.	m.	ż.	m.	ż.	m.	ż.	m.	ż.	m.	ż.		%
P.	75	86	40	39	39	16	38	44	192	185	36,7	43,6	377	40,15
N.	103	90	41	28	73	13	67	38	284	169	54,3	40	453	47,15
W.	19	32	4	14	14	10	10	14	47	70	9	16,4	117	12,70
Razem	197	208	85	81	126	39	115	96	523	424			947	

U w a g a. P — odpowiedź pozytywna.
 N — „ „ negatywna.
 W — współdziałanie.

Wśród młodzieży męskiej zaznacza się dość duża przewaga po stronie zwolenników samodzielności w regulowaniu i kontrolowaniu zachowania się i tem samem negatywna postawa w stosunku do ingerencji dorosłych. Natomiast młodzież żeńska wykazuje pewną, jakkolwiek nieznaczną przewagę po stronie zwolenniczek opieki i kierownictwa ze strony wychowawców. Uwzględniając nadto dość znaczny stosunek odpowiedzi, wykazujących potrzebę współdziałania wychowawców i młodzieży w kształtowaniu osobnika kulturalnego, stwierdzić można, że młodzież żeńska w większości swej zajmuje stanowisko pozytywne w sprawie interwencji dorosłych. Wśród ogółu młodzieży męskiej i żeńskiej okazała się również pewna przewaga, jakkolwiek nieznaczną po stronie zwolenników ingerencji starszego pokolenia, tudzież współdziałania starszych z młodzieżą.

W ustosunkowaniu się pozytywnem wobec ingerencji dorosłych zaznaczają się też pewne różnice wśród uczniów, a mianowicie jedni uważają, że celową byłaby wyłącznie opieka i kontrola rodziców, inni zaś sądzą, że potrzebne również i kierownictwo wychowawcze ze strony profesorów. Atoli większość młodzieży tej grupy oddaje pierwszeństwo rodzicom. „Interwencja rodziców, pisze uczenica kl. V-tej, ale tylko rodziców w sprawach wychowawczych byłaby pożądana, lecz interwencja profesorów nie doprowadziłaby do pomyślnych rezultatów, tylko do rozgoryczenia.“ Podobną opinię wypowiada uczenica kl. VI-tej, że „jedynie wpływ rodziców skłoni dzieci do zastanowienia się nad sobą. Interwencja taka ze strony profesorów nigdy nie znajdzie należytego odgłosu w sercach uczniów.“

Inni jednak nie występują tak energicznie przeciwko opiece ze strony profesorów i uważają, że wskazana jest interwencja jednych i drugich, aby pod ich okiem i przy ich pomocy urządzić można zebrania towarzyskie i zabawy szkolne. Uczeń kl. VI-tej jest zdania, że „wychowawcy powinni więcej zwracać uwagi na wychowanie i maniery towarzyskie ucznia, niż się to dotychczas praktykuje i w tym celu potrzebna jest interwencja rodziców i profesorów, ale profesorów lubianych i wyrozumiałych.“ „Zdaje mi się — pisze uczeń kl. V-tej — że interwencja rodziców i profesorów jest potrzebna, jednak nie powinna ona być wprowadzona siłą, lecz perswazją, ponieważ kara wywołuje zacierzwienie.“ Niektórzy uczniowie domagają się „kontrolowania uczniów przez profesorów w domu“, a nawet „surowej kontroli ze strony władz szkolnych.“ Zdaniem ucznia kl. V-tej „interwencja starszych jest potrzebna, gdyż młodzież jest tak rozpuszczona, że jej dobre zachowanie bez nadzoru jest wątpliwe.“ Wszyscy atoli uczniowie, którzy odczuwają potrzebę opieki rodziców czy profesorów, prote-

stują energicznie przeciwko interwencji ze strony niższych funkcjonariuszów publicznych, zwłaszcza policji, wśród której znajdują się, jak twierdzi młodzież, osoby, które „same nie mają ani wykształcenia, ani kultury towarzyskiej“.

Większość uczniów i poważny odsetek uczenic wypowiada opinię, że młodzież sama mogłaby zapobiegać różnym wybrykom i czuwać nad właściwym zachowaniem się kolegów i koleżanek. Stanowisko to nie zgadza się poniekąd z odpowiedzią młodzieży na pytanie dotyczące interwencji samych uczniów w wypadkach, gdy koledzy (żanki) zachowywali się niewłaściwie. Wszyscy niemal przyznają, że albo wcale nie interwenjowali w takich wypadkach, ażeby się nie narazić na drwiny czy impertynencje ze strony kolegów, albo też wszelkie ich próby i usiłowania okazały się bezskuteczne. „Uważam — wywodzi uczenica kl. V-tej — że interwencja osób starszych jest konieczna, gdyż koleżanki, zachowujące się niewłaściwie, nie chcą słuchać napomnień swoich rówieśniczek. Raz zwróciłam jednej koleżance uwagę i spotkałam się z odpowiedzią tak niegrzeczną, że odtąd boję się i nie występuję teraz z podobnymi uwagami“. Mimo to tak poważna ilość ustosunkowuje się negatywnie, wypowiadając się nawet dość dosadnie przeciwko interwencji wychowawców. „Co do interwencji profesorów albo rodziców — sądzi uczeń kl. VII-mej — nie przyniosłaby ona rezultatów. Może jedynym środkiem skutecznym byłoby wyznaczenie dyżurnych, którzyby uważali na kolegów. Lecz ci nie powinni zwracać się z zażaleniem do dyrektora, względnie do profesora, lecz na zebraniu gminy czy sekcji towarzyskiej sprawę omówić i wyjaśnić.“ Kolega jego wykazuje, że niekulturalnym objawom w zachowaniu się zapobiecby mogła tylko sama młodzież przez zorganizowanie dyskusyj na ten temat. „Przez to — sądzi — młodzież łatwiej przekona się o konieczności poprawy, gdy interwencja wychodzi od niej samej; wtedy bowiem lepiej to zrozumie, aniżeli gdyby interwencja wyszła od przełożonych.“ Podobnego zdania jest uczenica kl. VI-tej, która przypuszcza, że „sama młodzież potrafiłaby zapobiec wybrykom i brakowi kultury. Jeśli choć część młodzieży będzie kulturalna, to pociągnie za sobą resztę. Uważam, że interwencja starszych niekoniecznie odniosłaby pożądaný skutek, bo w nas zawsze czai się przekora, która sprawia, że dalej robi się swoje.“

Uczenica kl. VIII-mej zauważa również, że tylko „młodzież może wpłynąć na postępowanie kolegów. Przestrogi i nauki przełożonych są tak częste i stereotypowe, że wywierają na nas mimimalne wrażenie, a ponieważ, twierdzi, istnieje zawsze przepaść między światem młodych a światem starszych, wynika stąd, że te światy dobrze się nie rozumieją i wobec tego najlepiej może wpływać na siebie sama młodzież.“

Pewna część młodzieży bierze też pod uwagę wiek uczniów i wyraża opinię, że „dla niższych klas jest potrzebna interwencja, w klasach zaś wyższych odnosi się wręcz przeciwny skutek — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — bo starsi młodych nigdy nie rozumieją i za duża też między nimi przepaść w poglądach, aby mogli szczerze ze sobą mówić. Młodzież, chociaż się na nią tyle złego mówi, ma wśród siebie poważniejsze jednostki, któreby mogły wpłynąć na swych rówieśników.“ Z podobną opinią spotykamy się u uczennicy kl. VI-tej, która uważa, że „pomimo największych wysiłków starsi nie mogą nic tu zdziałać, a przynajmniej bardzo niewiele. Tu musi być — mówi — konieczne zrozumienie w nas samych, a to możemy osiągnąć drogą np. wpływania na ambicję koleżanek.“ Podobne głosy powtarzają się wciąż i podnoszą potrzebę „pewnej ograniczonej autonomii“, którąby należało przyznać kształcącej się młodzieży.

Prawie że połowa odpowiadających sędzi, że niepotrzebna jest interwencja starszych, że młodzież sama potrafi czuwać nad swym zachowaniem. Tylko nieznaczna stosunkowo ilość młodzieży, wśród których znajdują się głosy może najgłębiej ujmujące ten problem, zwłaszcza głosy uczennic, wypowiada opinię, że w formowaniu osobnika kulturalnego powinny współdziałać obie strony, zarówno wychowawcy jak i uczniowie. Uczennica kl. V-tej podkreśla, że „młodzież sama mogłaby czuwać nad właściwym zachowaniem, jednak ze wskazówkami starszych.“ Podobnie i uczeń kl. VII-mej uważa za pożądany wpływ zarówno rodziców jak i profesorów na zachowanie się młodzieży, ale „także i sama młodzież ma między sobą uważać“. Uczennica zaś kl. VII-mej sędzi, że „młodzież powinna współpracować z dorosłymi; sama nie pomoże, bo niestety jest duża część młodzieży, dla której jej rówieśnicy nie mieliby autorytetu. Prawo interwencji powinni, jej zdaniem, mieć tylko ci dorośli, którzy sami posiadają wysoką kulturę społeczną i towarzyską.“

Opinia młodzieży w sprawie skuteczności kontroli opieki i wogóle potrzeby kierownictwa ze strony wychowawców nasuwa poważne refleksje. Czemu przypisać tak częste objawy niechęci w wypowiedziach młodzieży wobec wychowawców, zwłaszcza profesorów? Dlaczego wcale poważny odsetek młodzieży szkół średnich sprzeciwia się temu kierownictwu w sposób tak stanowczy? Czy źródło tego zjawiska tkwi w postępowaniu nauczycieli, czy też w psychice młodzieży? Czy możliwa jest i przy pomocy jakich środków zmiana tego stanu?

Pytania te wymagają możliwie dokładnego oświecenia wzajemnego stosunku wychowawców i młodzieży. Analiza tego problemu, jako centralnego zagadnie-

nia w wychowaniu, będzie przedmiotem naszych rozważań w następnym rozdziale. Teraz tylko stwierdzić należy, że większość młodzieży pragnie widzieć w swych nauczycielach prawdziwych i oddanych sobie kierowników, do których zwracaćby się mogła z głębokim zaufaniem o pomoc i radę nie tylko w sprawach nauki, ale także i w związku ze swymi różnemi, nieraz bardzo powikłanemi sytuacjami życiowemi. Zadanie to spełniłby mógł tylko nauczyciel-wychowawca, który sam jest osobowością i który może najsilniejszy wywiera wpływ na kształtowanie się struktury kulturalnej młodego osobnika. Właściwe rozwiązanie zagadnienia wzajemnego stosunku między nauczycielem a uczniem wiąże się więc z postulatem, aby wśród kierowników młodzieży znalazło się możliwie jak najwięcej osobowości.

VIII.

Wychowawca i młodzież.

W grupie szkolnej, podobnie jak i w innych grupach społecznych, nie zawsze między członkami panuje harmonia i współdziałanie w rozwiązywaniu podjętych zadań i w dążeniu do wytkniętych celów. Od czasu do czasu ujawniają się także nieporozumienia i konflikty, będące zazwyczaj wynikiem rozbieżności w działaniu, różnicy sądów lub też wyrazem niechęci, antypatii, antagonizmów, bądź to między rówieśnikami, bądź też między młodzieżą a nauczycielem. Przedmiotem naszych rozważań będzie badanie przyczyn, które oddziałują na wzajemny stosunek między wychowawcą a wychowanymi. Zastanowimy się, jakie czynniki składają się na kształtowanie tego stosunku i jaka jest jego rola i funkcja w wychowaniu młodzieży. Najważniejszym zagadnieniem będzie tu poznanie dróg i sposobów, od których zależy wytworzenie się pozytywnego stosunku nauczycieli i uczniów oraz zrozumienie, o ile ten stosunek przyczynić się może do wyrobienia karności wewnętrznej, do podniesienia poziomu kultury etycznej, społecznej i towarzyskiej wśród młodzieży szkolnej oraz do osiągnięcia maksimum pracy i wyników w nauce w danej grupie uczniowskiej.

Doniedawna postawa nauczyciela wobec ucznia miała charakter przeważnie obiektywny. Na plan pierwszy w jego działalności pedagogicznej wysuwało się bowiem zagadnienie przedmiotu nauki i możliwie gruntowne opracowanie materiału naukowego, natomiast życie wewnętrzne wychowanka, jego potrzeby i dążności, stopniowy rozwój jego osobowości znajdowały się zazwyczaj poza sferą zainteresowań nauczyciela. Patrzył on na swego ucznia przede wszystkim jako na obiekt, któremu trzeba przekazać pewną sumę wiadomości i skoro cel ten osiągnął, uważał swą funkcję za spełnioną. Przekazywanie dorobku kulturalnego, tkwiącego w różnych gałęziach wiedzy i umiejętności, jest oczywiście ważną funkcją w kształceniu młodzieży, ale na tem działalność pedagogiczna poprze-

stać nie może. Taka bowiem postawa obiektywna nie zdoła wytworzyć głębszego stosunku wychowawczego i wtedy nauczyciel i uczniowie pozostają najczęściej dla siebie osobami obojętnymi, albo nawet obcymi. Do nierzadkich wypadków w życiu szkolnem należy nietylko obojętne, ale wręcz wrogie ustosunkowanie się młodzieży do nauczyciela i stąd wyłania się potrzeba znalezienia środków, któreby usunęły tego rodzaju objawy. Zmiana dokonywa się pod wpływem nowych prądów pedagogicznych, nurtujących w „stuleciu dziecka“, które stopniowo rozszerzają i pogłębiają podstawy działalności wychowawczej. Również i wyniki badań w zakresie psychologii rozwojowej i teorii wychowania spowodowały zasadniczy zwrot we wzajemnym stosunku nauczyciela i ucznia. Postawa nauczyciela wobec ucznia przyjmuje w nowej szkole coraz częściej charakter subiektywny. Punkt ciężkości oddziaływania wychowawczego, tkwiący dawniej w przedmiocie i programie nauki, przesuwa się dziś coraz wyraźniej ku osobie wychowanka i znajduje oparcie w jego życiu wewnętrznem, w jego aktywności i zainteresowaniach, a przede wszystkim w sytuacjach, jakie się rozwijają na skutek wzajemnego stosunku między wychowawcą a uczniami.

W badaniu tego stosunku, na który składa się zespół zjawisk z dziedziny psychologii międzyindywidualnej, obserwujemy głównie sytuacje i fakty wywołujące się na skutek styczności nauczyciela i uczniów w życiu szkolnem i pozaszkolnem. Ten kontakt pedagogiczny może być bezpośredni lub pośredni. Wychowawca styka się z wychowankiem bezpośrednio, gdy jako mistrz wprowadza ucznia swego w świat wartości, gdy kieruje jego kształceniem i udziela mu rad i wskazówek, jak się ma uczyć, gdy go egzaminuje i ocenia wyniki jego pracy. Odmienny nieco charakter ma styczność bezpośrednia nauczyciela i ucznia podczas wspólnych wycieczek, w czasie zabaw towarzyskich w świetlicy, na posiedzeniach kółek naukowych lub zebraniach samorządu uczniowskiego, kiedy to swobodna rozmowa lub dyskusja na różne tematy z życia szkolnego zbliżają ich do siebie, wytwarzając między nimi więź duchową o charakterze więcej osobistym, subiektywnym. Zbliżenie to pogłębia się jeszcze bardziej, gdy wychowawca odnosi się do swego wychowanka jak człowiek do człowieka, gdy np. okazuje troskę o jego zdrowie, gdy interesuje się jego stosunkami rodzinnymi i warunkami materialnymi, jego zmartwieniami i trudnościami, z jakimi nieraz łamać się musi już w wieku młodocianym, gdy mu służy radą w związku z jego planami na przyszłość, z wyborem kierunku pracy, zawodu i t. p. Styczność zaś pośrednia zachodzi wówczas, gdy np. nauczyciel ocenia prace pisemne ucznia, rysunki, roboty ręczne lub też,

gdy udzielając informacji rodzicom czy opiekunom, wydaje opinię o jego zachowaniu się i wynikach w nauce, którą sobie urobił, jak widzieliśmy pod wpływem obserwacji zachowania się i postępowania wychowanka w różnych sytuacjach.

Na skutek kontaktu bezpośredniego i pośredniego nie tylko nauczyciel ocenia uczniów, ale także i uczniowie, obserwując nauczyciela, wartościują jego postępowanie i zachowanie się w różnych sytuacjach. Oczywiście, głównym motorem i kryterjum oceny postępowania nauczyciela wobec uczniów są własne przeżycia danego ucznia. Zachowanie się nauczyciela względem niego i jego kolegów w konkretnej sytuacji wpływa na urobienie sobie o nim opinii i od jej treści pozytywnej lub negatywnej zależy też kształtowanie się stosunku wychowawczego w klasie.

Nauczyciel komunikuje uczniowi swe o nim mniemanie w różnej formie, co zaś uczeń sądzi o postępowaniu nauczyciela, tego, rzecz jasna, bezpośrednio powiedzieć mu nie może. Atoli w gronie rówieśników i kolegów, wobec rodziców czy rodzeństwa wypowiada niezawodnie sądy mniej lub więcej pochlebne o swych nauczycielach. Ze stanowiska wychowawczego byłoby wogóle niedopuszczalne, by uczeń bezpośrednio wyrażał nauczycielowi swe o nim mniemanie, bez względu na to, czy postępowanie wychowawcy budzi w nim zadowolenie, czy też niechęć. Skuteczne oddziaływanie wychowawcze wymaga jednak, by nauczyciel uświadomił sobie, jakie wyobrażenia i stany emocjonalne wywołuje swem postępowaniem w psychice ucznia. Owe wyobrażenia i stany emocjonalne wytwarzają bowiem w świadomości ucznia opinię o nauczycielu, która jest jednym z istotnych czynników, kształtujących wzajemny ich stosunek wychowawczy. Tak więc głównymi czynnikami, stanowiącymi treść tego stosunku są z jednej strony mniej lub więcej obiektywne opinie nauczyciela o uczniach, z drugiej zaś opinie uczniów o nauczycielu. Poznanie pierwszych nie nasuwa może zbyt dużych trudności, natomiast bardziej skomplikowana jest sprawa, gdy chodzi o zbadanie drugich, bez czego niemożliwe byłoby i poznanie samego stosunku wychowawczego. Szukać więc trzeba odpowiednich dróg i metod, któreby ułatwić mogły jak najbardziej obiektywne badanie ustosunkowania się uczniów do nauczyciela.

Celem oświetlenia tego problemu zastosować można metodę obserwacji na terenie klasy podczas pracy nauczyciela i uczniów. Obserwując postępowanie nauczyciela, który stwarza odpowiednie sytuacje i warunki mniej lub więcej sprzyjające powstaniu atmosfery pracy, śledzimy równocześnie reakcje uczniów i ich zachowanie. W ten sposób poznajemy, jakie jest ustosunkowanie się uczniów do nauczyciela, czy nacechowane prostotą, szczerością i zaufaniem, czy też przeciwnie,

panuje w klasie sztywność, obłuda, atmosfera obawy i lęku. Obserwujemy, czy uczniowie mają możliwość samodzielnego wypowiedzania swych myśli, czy też istnieje skrzepowanie i brak żywszych reakcji, co wytwarza ospałość i bierność, a wreszcie nudę, paraliżującą wszelką samodzielną pracę umysłową. Zdobyte tą drogą dane uzupełnić można przy pomocy metody introspekcji i retrospekcji, wywołując w świadomości własne wspomnienia z czasów szkolnych, które porównujemy z panującymi obecnie stosunkami. Samemu nauczycielowi nasuwają się pewne refleksje, gdy po skończonych lekcjach zastanawia się nad swym postępowaniem w klasie i nad zachowaniem się uczniów podczas pracy. Obserwując różne objawy ekspresji uczniów, może się snadnie zorientować, czy postępowanie jego budzi w nich zadowolenie, czy też niechęć, jakkolwiek nie wyrażają swych stanów słowami. Sporo materiału dotyczącego stosunku nauczyciela i ucznia możnaby znaleźć w dziennikach i pamiętnikach młodzieży oraz w autobiografiach wybitnych osób, zawierających m. i. także i wspomnienia na tle przeżyć w czasach szkolnych. Literatura piękna, sztuka plastyczna i obrazy filmowe, których treścią są tematy z życia szkoły, przyczynić się mogą do oświecenia interesującego nas problemu. Subtelna nieraz analizę przeżyć młodzieży wynikających z jej ustosunkowania się do wychowawców, znajdujemy w literaturze pięknej, w powieści, noweli, w utworach dramatycznych i szkicach utalentowanych pisarzy, którzy swą intuicją głęboko wnikają w życie duchowe młodego człowieka. Wspomnieć tu należy m. i. *Rubikon* Z. Nowakowskiego, — *Zmory* E. Zegadłowicza, — *Orkę na ugorze* J. Wiktora, — *Sztubę* K. Leczyckiego, — *Szkice* G. Morcinka i t. p. — Zwrócić wreszcie należy uwagę na notatki dziennikarskie, rejestrujące niezwykle wypadki i zdarzenia na tle stosunków panujących w szkole.

Oprócz wspomnianych źródeł sporo wartościowego materiału zdobyć można, posługując się metodą ankietową, która ułatwia poznanie opinii uczniów o nauczycielach i umożliwia wgląd w ich wzajemny stosunek. Odpowiedzi zgromadzone tą drogą posłużyły nam do rozpatrzenia stanu i poziomu kultury etycznej i towarzyskiej uczniów szkoły średniej. W odpowiedziach uczniów znalazły się też uwagi i refleksje w sprawie wzajemnego stosunku wychowawcy i młodzieży. Opinie te wyrażone samorzutnie i szczerze rzucają dość silne światło na interesujące nas zagadnienie, dowiadujemy się, co uczniowie sądzą o swych nauczycielach i jak sobie wyobrażają idealnego wychowawcę. Wypowiedzi ich zawierają też pewne wskazania, dotyczące autorytetu nauczyciela. Czytając te głosy młodzieży, nasuwają się refleksje, w jakiej mierze postępo-

wanie wychowawcy wpływa na formowanie się charakteru i osobowości wychowanka.

Jaka jest opinia uczniów o nauczycielu, jak się kształtuje struktura jego osobowości w psychice młodzieży w miarę jej rozwoju i dojrzewania? Zagadnienie to oświetlają wypowiedzi uczniów różnego wieku, zebrane w szkołach powszechnych i średnich na podstawie przeprowadzonej specjalnej ankiety. Na pytanie „napisz dokładnie, jakiego (ą) chciałbyś (abyś) mieć nauczyciela (kę)?, dzieci 9—10-letnie z niższych klas krakowskich szkół powszechnych odpowiadają najczęściej temi słowy: „Jabym chciała mieć nauczycielkę dobrą, jak nasza Pani.“ — „Życzyłbym sobie dobrego nauczyciela.“ „Życzyłabym sobie mieć nauczycielkę, żeby była dobra i dobrze uczyła.“ „Jabym sobie życzyła mieć zawsze taką nauczycielkę, jak nasza Pani, dobrą i sprawiedliwą.“

W ujęciu dzieci młodszych, jak widzimy, najczęściej powtarza się dobroć, jako najważniejsza zaleta wychowawcy. Ideał nauczyciela w ich świadomości jest jakby strukturą jeszcze niezróżnicowaną, której treść określają najczęściej jedną cechą ogólną: dobry, bardzo dobry, a wyjątkowo tylko podają jeszcze inne cechy, np. sprawiedliwy. Zgodnie ze swym konkretnym sposobem myślenia poprzestają często na wymienieniu swego nauczyciela lub nauczycielki, jako uosobienie dobroci. W miarę rozwoju dokonuje się w świadomości dziecka coraz większe zróżnicowanie struktury osobowości nauczyciela i obok dobroci pojawiają się inne wartości, które kształtują stosunek wychowawczy. Oto najbardziej typowe odpowiedzi uczniów (enic) w wieku lat 11—14 z kl. V—VII szkoły powszechnej:

„Chciałabym, żeby nauczycielka była sprawiedliwa, wyrozumiała i żebyśmy z nią byli szczerze.“ — „Chciałabym mieć panią nauczycielkę sprawiedliwą, łagodną i dobrego charakteru.“ — „Nauczycielkę chciałabym mieć dobrą, sprawiedliwą, byśmy się mogły zwierzać ze swoich przykrości, któraby była dla nas dobrą matką.“ — „Nauczycielka w mojej wyobraźni powinna być przede wszystkim dobrą, dobrze i inteligentnie myślącą, szczerą, uśmiechniętą, bo ja krzyku nie lubię.“ — „Chciałabym, żeby moja nauczycielka dobrze uczyła, dawała sprawiedliwe klasy, żeby dzieci nie biła i dobrze wykładała.“

Wśród zalet, jakie cechować winny nauczyciela, dzieci wyższych klas szkoły powszechnej cenią obok dobroci najbardziej sprawiedliwość, z którą wiążą takie przymioty, jak wymagający, surowy, ale obok tego wyrozumiały. Rzadziej pojawiają się w ich wypowiedziach takie cechy osobowości nauczyciela, jak spokojny, cierpliwy, szczerzy, uprzejmy, przyjemny, kochający dzieci. Uczennice dość często zwracają też uwagę

na wygląd zewnętrzny wychowawcy, pragnęłyby, by ich nauczycielka była miła, ładna, młoda, zgrabna, wesoła, by się umiała bawić z dziećmi. Niektóre podkreślają jako ważną cechę umiejętności zawodową, chciałyby mieć nauczycielkę, która by uczyła dobrze i zajmująco. Uczennice, mówiąc o nauczycielkach (lach), wyjątkowo tylko wspominają o biciu i wogóle o karach w szkole. Chłopcy natomiast w odpowiedziach swych często podkreślają jako cechę dominującą swych nauczycieli skłonność do wymierzania kar cielesnych. Dotyczy to zwłaszcza tych środowisk, m. i. niektórych miejscowości w woj. Śląskiem, gdzie karność w szkole jeszcze do dziś dnia opiera się na represjach fizycznych, i tam uczniowie ujmują „ideał” wychowawcy w formie negatywnej, t. zn. pragnęliby mieć nauczyciela, któryby nie bił, nie był nerwowy i t. p. Oto kilka typowych życzeń uczniów kl. VII i VIII-mej szkół powszechnych w niektórych miejscowościach na Górnym Śląsku.

„Chciałbym mieć nauczyciela nie nerwowego i takiego, coby nie bił i żeby nie był zły, ja mam nauczyciela takiego nerwowego i złego.“ — „Chciałbym mieć nauczyciela sprawiedliwego i dobrego, nie takiego, jak miałem w kl. V i VI, dlatego że pan nauczyciel był niesprawiedliwy i był dla mnie ostry i dostałem złe świadectwo, choć się dobrze uczyłem.“ — „Ja bym chciał mieć nauczyciela dobrego, coby nie walił, któryby dobrze uczył i nie wyzywał na chłopców.“ — „Chciałbym mieć następującego nauczyciela: żeby nie było kar cielesnych, żeby pan wierzył nam.“ — „Nauczyciel ma nie mieć trzciny, ma być dobry dla dzieci.“ Kolega jego ma nieco skromniejsze wymagania, bo pragnąłby mieć takiego nauczyciela, który „jest dobry i który za dużo nie bije, który mało używa trzciny.“ — Inny uczeń kl. VII-mej formuje zwięźle w dwu punktach swoje pod tym względem życzenia: „Chciałbym mieć nauczyciela: 1. żeby nie bił nas, 2. żeby nas uczył i my się uczyli i nic więcej“.

Na podstawie wypowiedzi tych uczniów można sobie przedstawić, jaki stosunek wychowawczy istnieje w tych szkołach, gdzie dotąd pomimo postępu w teorii i praktyce pedagogicznej pokutuje duch szkoły tradycyjnej, gdzie funkcję wychowawczą spełnia głównie trzcina i gdzie kary cielesne zdają się być codziennym przeżyciem chłopców. W takiej atmosferze tworzy się między nauczycielem a uczniami przepaść, która uniemożliwia oddziaływanie wychowawcze. Kij czy bat, jako narzędzie pedagogii barbarzyńskiej ma na celu wzbudzenie obawy i strachu niewolniczego, strachu który ubezwładnia myśl i wolę wychowanków. To też na podłożu takiej pedagogii pełnią się typowe wady charakteru ucznia, który z jednej strony żywi do nauczyciela złość i nienawiść, odczuwa chęć zemsty i szuka sposobności dokuczenia mu, z drugiej zaś strony ujawnia upór i krnąbrność lub też posługuje się kłamstwem i obłudą.

Nieraz rozwija się też w psychice ucznia karanego cielesnie poczucie upośledzenia i małej wartości. W atmosferze takiej dojrzewają typy pochlebców, tchórzów lub też utajonych buntowników. W świadomości uczniów tworzy się struktura wychowawcy, w której przewagę mają cechy negatywne, jak złość, nerwowość, skłonność do wymyślania i znęcania się nad uczniem, nieufność i podejrzliwość, niesprawiedliwość i wobec tego „nauczyciel, który za dużo nie bije i który mało używa trzciny“ staje się przedmiotem życzeń i pragnień chłopców, niedościgłym niemal „ideałem“ wychowawcy. Charakterystyczne jest życzenie ucznia, któryby się zadowolił istnieniem stosunku obojętnego, postawą niejako obiektywną nauczyciela i uczniów względem siebie, co wyraża w słowach: „żeby on nas uczył i my się uczyli i nic więcej“.

Z analizy wypowiedzi uczniów (enic) szkół powszechnych wynika, że wzajemny stosunek wychowawczy może mieć: charakter pozytywny i wtedy istnieje harmonia i współdziałanie w dążeniu do celów, a w świadomości dziecka tworzy się struktura osobowości wychowawcy o cechach dodatnich, albo też charakter negatywny, z czego wynikają antagonizmy i konflikty utajone lub jawne, przesycane uczuciami i wyobrażeniami, które w świadomości uczniów formują strukturę nauczyciela o cechach ujemnych. Wreszcie we wzajemnym stosunku nauczyciela i uczniów wytworzyć się może stan obojętności i wówczas, jak już wspomniałem, brak jakiegokolwiek głębszej między nimi więzi duchowej, pozostają dla siebie osobnikami obcymi. Oczywiście, o oddziaływaniu wychowawczem w takich warunkach mowy niema. Postępowanie i zachowanie się nauczyciela może też wyzwalać w świadomości ucznia już to przeżycia przyjemne, już też przykre, co pozostaje w łączności z zachowaniem się i postępowaniem także i samego ucznia. Taki stosunek mieszany, w którym atoli dominować winny momenty i sytuacje dodatnie, jest zdaje się najbliższy rzeczywistości.

Przytoczone tu wypowiedzenia uczniów (enic) szkoły powszechnej w wieku od lat 9—14 dają obraz struktury osobowości nauczyciela, która tworzy się w ich świadomości. Idealnego wychowawcę w ich mniemaniu cechować więc winna dobroć, sprawiedliwość, szczerłość i troskliwość o dobro ucznia. Pod względem usposobienia odznaczać się winien pogodą, łagodnością, a obok tego stanowczością, pod względem umiejętności zawodowej zaś interesującym sposobem uczenia, zdolnością narracyjną i sprawnością w urządzaniu gier i zabaw. Biorąc pod uwagę cechy jego temperamentu, jakie dzieci wymieniają, można przyjąć, że właściwy stosunek wychowawczy na tym stopniu uwarunkowany jest w pewnej mierze odpowiedniością typów nauczyciela

i ucznia, pewnem pokrewieństwem temperamentu i charakteru.

Istnieją też, jak wiadomo, typy nauczycieli, którzy znakomicie sobie radzą w klasach niższych i wywierają nader dodatni wpływ na dzieci młodsze, których serca zdobywają bez wysiłku, podczas gdy w klasach starszych są nieraz bezradni, z trudnością bowiem nawiązują kontakt z młodzieżą w okresie dojrzewania. I przeciwnie, niektórzy znów nauczyciele, doskonale pracujący z młodzieżą starszą, czują się niedobrze w klasach niższych, nie rozumieją bowiem świata dziecka, nie mogą się wczuć w jego psychikę. Pomiedzy ich typem a typem dzieci w tym wieku istnieje stosunek nieodpowiedniości w stopniu zbyt wysokim, i stąd napotyka ją zbyt duże trudności w nawiązaniu kontaktu z dzieckiem.

Młodzież dojrzalsza uświadamia sobie, że na wytworzenie się stosunku pozytywnego pod względem wychowawczym składają się zarówno wartości duchowe nauczyciela jak i uczniów, oraz ich zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach. Zobaczymy skolei, jak w świetle wypowiedzi uczniów (enic) szkół średnich przedstawia się stosunek wychowawcy do młodzieży, jaka jest ich opinia o nauczycielach, jaka struktura osobowości nauczyciela wytworzyła się w ich psychice. Podobnie jak dzieci szkół powszechnych i uczniowie szkół średnich pragną znaleźć jak najwięcej serca i poczucia sprawiedliwości u swych wychowawców, którzyby nadto okazywali młodzieży zaufanie i postępowali z nią szczerze. Od tych walorów zależy też ukształtowanie się stosunku pozytywnego nauczycieli i uczniów. Uczeń kl. VII-mej domaga się „więcej serca i zaufania dla młodzieży i aby na stanowiska profesorów i dyrektorów mianowano ludzi godnych, surowych a wyrozumiałych i świecących przykładem“. Kolega jego, podkreślając konieczność wyzyskania ambicji młodzieży celem wprowadzenia właściwego stosunku wychowawczego, sądzi, że „zaufanie do młodzieży, niekrępowanie jej zbytńo przepisami, oraz objaśnianie jej w różnych kwestjach dużo może zdziałać, bardzo dużo. Młodzież jest ambitna i gdyby się jej zaufało, to z małemi wyjątkami postępowałaby dobrze i godnie. Karanie nic nie zdziała, lecz łagodne napominanie i ufność“. Inny znów uczeń kl. VII-mej, podnosząc rolę honoru w kontakcie nauczyciela z młodzieżą, radzi „więcej uderzać w honor ucznia, niż go potępiać. Kochani profesorowie — woła — chcecie być z nas zadowoleni, uderzajcie jak najczęściej w honor ucznia“. Młodzież docenia również znaczenie taktu pedagogicznego i ceni bardzo nauczycieli, którzy uwzględniają jej potrzeby i zainteresowania. „Szkoła, zdaniem ucznia kl. VII-mej — powinna więcej zająć się potrzebami i zainteresowaniami pozaszkolnemi młodzieży, ale nie w tym sensie, jak dotąd,

przez zakazy, ale przez rozumny wgląd w psychikę młodzieży i popieranie jej zainteresowań. Nie przez szkoderstwo jej i krytykowanie, lecz przez zdobycie jej zaufania taktem.“ Uczeń kl. VIII-mej twierdzi, że stosunek pozytywny wychowawcy i młodzieży opierać się winien na współpracy. „Z jednej strony — pisze — musi być mądry, idący z prądem nauczyciel, pedagog i psycholog, dobrze rozumiejący młodzież, z drugiej zaś strony uczniowie winni się odnosić do profesora szczerze i otwarcie. Profesor ma wskazywać drogę, uczeń zaś ma się pilnować, by z tej drogi nie zboczył.“

W głosach młodzieży ujawnia się dość często życzenie, by nauczyciel był im starszym i doświadczonym przyjacielem. Nauczyciel, zdaniem ucznicy kl. VIII-mej powinien być zarazem „przyjacielem ucznia, do gruntu zbadać i poznać duszę ucznia, niech nie sądzi z pozorów, bo nie wie, ile tam nieraz gorzkości, ile tragedii. Przyjacielowi nigdy się nie bruździ“. Podobne życzenie wyraża ucznica kl. V-tej, według której „bardzo by było dobrze, gdyby wychowawcy współdziałali z młodzieżą, ale nie tak, jak to się często zdarza, że tylko strofuja, wygłaszają górnolotne zdania, ale żeby się stali starszymi przyjaciółmi młodzieży, wyrozumiałymi i dobrymi.“ Młodzież zdaje sobie sprawę, że stosunek taki wytworzyć może tylko osoba o wybitnych kwalifikacjach i jak sądzi ucznica kl. VIII-mej „do pracy tej nie każdy może się zabrać. Musi to być bardzo mądry i inteligentny człowiek i pedagog. Młodzież bowiem łatwo spostrzeżga błędy u drugich i dobrze umie krytykować“.

Często stosunkowo odzywają się głosy krytyczne uczniów, świadczące o istnieniu stosunku negatywnego albo w najlepszym razie obojętnego między nauczycielem a młodzieżą. Uczeń kl. V-tej sądzi, że kierownikiem młodzieży powinien być „człowiek, który, rozumiejąc jej potrzeby, umiałby ją przekonać, ale nie krzykiem i gniewem, bo to wyrabia zaciętość i upór“. — O wiele silniej brzmią głosy młodzieży męskiej, domagającej się zmiany stosunków, jakie istnieją w niejednej szkole średniej. Oto apel ucznia kl. VII-mej zawarty w odpowiedzi na ankietę naszą: „Postarajcie się panowie, by profesorowie byli nam przyjaciółmi, a nie katami lub ofiarami. Więcej zżycia z profesorami. Pozwólcie młodzieży mówić prawdę — precz z lizuniństwem“. — Podobnie apeluje do nauczycieli jego kolega z kl. VIII-mej: „Nie bądźcie dla nas policjantami i bezapelacyjnymi egzekutorami — bądźcie lekarzami“. Uczniowie domagają się usilnie właściwego traktowania ich ze strony profesorów. Oto uczeń kl. VII-mej wyraża życzenie, by „profesor zmienił swe postępowanie względem uczniów i uważał ich za swych wychowanków“. Podobną opinię wypowiada jego kolega, według którego „uczeń nie powinien być źle traktowany

przez profesora. Dużo wypadków przemawia za tem, aby zmienić stosunek profesora do ucznia“. Myśl tę wypowiada w sposób bardziej konkretny i plastyczny uczeń kl. V-tej: „A jeszcze dodam, że jest u nas profesor, który nas uczy niemieckiego i gdyby on traktował nas jak ludzi, toby i my byli lepsi. Ale on siebie uważa za coś wyższego, a nas za cieleta“. Niewłaściwe traktowanie młodzieży staje się powodem, że „profesorowie — jak pisze uczeń kl. VIII-mej — wzbudzają przeważnie w uczniach nienawiść“.

Przeszkodą w ukształtowaniu się pozytywnego stosunku wychowawczego są też konflikty i nieporozumienia między pokoleniami. Młodzież często narzeka na brak zrozumienia jej potrzeb, dążeń i ideałów ze strony starszych. Wyrazem tej opinii są poniekąd uwagi 15-letniego młodzieńca z kl. V-tej wypowiedziane z dużą dozą pobłażliwości pod adresem starszego pokolenia: „Młodzież naprawdę nie jest taka, jak myślą nasi wychowawcy. Oni nie chcą, czy nie potrafią zniżyć się do poziomu naszego myślenia i nie chcą zrozumieć, że żyją w XX wieku, który ma przecież swoje prawa i konserwatysta być nie można. Oni to romantycy, my patrzymy na świat realnie, bez sentymentu, tak, jak realna i twarda będzie nasza praca nad rozbudowaniem Polski i nad jej usamodzielnieniem gospodarczym“.

Jak się przedstawia w świetle tych wypowiedzi struktura osobowości nauczyciela w świadomości uczniów szkoły średniej i jak sobie wyobrażają idealnego wychowawcę, któryby umiał wytworzyć stosunek pozytywny w klasie. Obok dobroci, sprawiedliwości i bezstronności młodzież dojrzalsza ceni w swym profesorze takie zalety, jak prostotę w zachowaniu i uprzejmość, przyjaźń okazywaną uczniom przez udzielanie im rady i pomocy w trudnych sytuacjach życiowych, taktowne postępowanie nie tylko względem nich samych, ale także i wobec ich rodziców. Zwłaszcza dzieci rodziców biednych, dzieci włościan i robotników są pod tym względem nader wrażliwe i nietaktowne zachowanie się profesora wobec ich rodziców odczuwają jako osobistą zniewagę.

Uczniowie wyższych klas szkoły średniej cenią też bardzo u swego nauczyciela głębszą kulturę ogólną i szeroki horyzont myśli oraz gruntowną znajomość przedmiotu jego specjalności. Młodzież łatwo wyczuwa i spostrzega takie zalety nauczyciela, jak sumienność w przygotowywaniu się do lekcji, umiłowanie nauki i samego zawodu. Wydajność jego pracy, osiągnięte rezultaty stają się podstawą wartościowania osobowości. Wspomniane walory są jednym z głównych czynników, kształtujących wzajemny stosunek wychowawczy o charakterze pozytywnym.

Struktura osobowości nauczyciela o cechach ujemnych tworzy się w świadomości uczniów na skutek niewłaściwego postępowania, które budzi takie stany emocjonalne, jak antypatję, złość, nienawiść — słowem wrogie doń ustosunkowanie się. Wspominając o wadach nauczycieli, podkreśla młodzież najczęściej niesprawiedliwość, ujawniającą się w nierównomiernym traktowaniu uczniów, następnie ironiczne odnoszenie się do nich, szydercze poniżanie ich godności osobistej, zarożumiałość, próżność, zgorzkniałość, z którą łączy się skłonność do dokuczania i do wymyślania oraz ustawiczne niezadowolenie i łatwe popadanie w stan irytacji. Brak odpowiednich manier, zwracanie się do uczniów i uczenie w formie opryskliwej lub drwiącej budzi wśród młodzieży, zwłaszcza ze środowisk kulturalniejszych, niechęć do nauczyciela. Odczuwa ona bowiem niejako instynktownie, że w szkole, w której taka panuje atmosfera, nie podniesie się kultura towarzyska ogółu uczniów.

Brak sumienności i obowiązkowości, niedociągnięcia w opanowaniu przedmiotu powodują stopniowy zanik autorytetu nauczyciela. Młodzież, która „umie dobrze krytykować“, braki podobne w lot chwyta, a nawet czyha na sytuacje, w których nauczyciel, zwłaszcza nielubiany, nie czuje się pewny. Uczniowie poczynają go lekceważyć i wtedy wytwarza się stosunek negatywny, w którym dość często zdarzają się nieporozumienia, konflikty, antagonizmy, ujawniające się w różnej postaci i o różnym stopniu nasilenia. W świadomości uczniów tworzy się struktura osobowości nauczyciela, w której przewagę mają wyobrażenia o jego niezaradności i niekompetencji, z czego wynika lekceważenie jego osoby, oraz stany emocjonalne, w których góruje antypatja. Źródłem niewłaściwego stosunku wychowawczego bywa i na tym stopniu zbyt duża różnica usposobienia i temperamentu, nieodpowiedniość typów nauczyciela i ucznia, a nadto słabo rozwinięta zdolność i intuicja wychowawcza oraz niska kultura pedagogiczna nauczyciela.

Uczniowie są nieraz zbyt skłonni do przypisywania winy, w wypadkach negatywnego stosunku w szkole, przede wszystkim nauczycielowi. Atoli na zagadnienie to należy spojrzeć także od strony wychowawcy. Jakkolwiek w kształtowaniu się stosunku pozytywnego lub negatywnego decydującym czynnikiem jest osobowość nauczyciela, to jednak dużą rolę odgrywa tu i drugi czynnik, a mianowicie zachowanie się i postępowanie uczniów, które jest wyrazem ich dyspozycji i właściwości psychofizycznych. Sama młodzież w swych odpowiedziach na ankietę stwierdziła u swoich rówieśników a także u siebie różne przejawy niekulturalnego zachowania się, jak nietakt i brak szacunku wobec osób starszych, brak form towarzyskich, niewłaściwe ustosunkowanie się do osobników od-

miennej płci, nieposzanowanie dobra publicznego, niski naogół poziom kultury społecznej, zanik zainteresowań naukowych i artystycznych. Wychowawcy podzielają tę opinię w całej rozciągłości i podkreślają nadto obniżenie się poziomu w nauce, zbyt skromne odczytanie młodzieży, trudności w organizowaniu pracy w kołach naukowych — słowem ogólne spłytczenie, będące powszechnym zjawiskiem w dobie obecnej. Stan ten oddziaływa ujemnie na wytworzenie się stosunku pozytywnego w szkole. Nauczyciel wartościuje osobowość ucznia, obserwując jego sumienność w pracy i skrupulatność w wykonywaniu obowiązków szkolnych, badając wyniki, jakie osiągnął w zakresie danego przedmiotu. Niemalży też wpływ na formowanie się stosunku wychowawczego wywierają środowisko rodzinne ucznia i różne grupy społeczne, wśród których uczeń przebywa w czasie wolnym od zajęć szkolnych. Pod wpływem postępowania i zachowania się ucznia urabia sobie nauczyciel o nim opinię, której treść stanowią wyobrażenia i stany emocjonalne, składające się na strukturę ucznia w świadomości wychowawcy.

Ze stanowiska szkolnego przyjął się oddawna najprostszy podział uczniów na dwie główne kategorie: dobrych i złych. W podziale bardziej zróżnicowanym uwzględnia się nadto uczniów wzorowych, wybitnych, średnich, których naogół zaliczyć można do kategorii pierwszej. W związku z tem nasuwa się zagadnienie, co oznaczają pojęcia „ucznia dobrego“ i „ucznia złego“. Jaka treść psychiczna składa się na strukturę jednego i drugiego w świadomości nauczyciela? Czy istnieje zgodność wśród nauczycieli, którzy urabiają sobie opinię o danym uczniu? Czy istnieje tu możliwość oceny obiektywnej? Czy wreszcie pojęcie ucznia „dobrego“ i „złego“ w rozumieniu rówieśników odpowiada strukturze, jaka się wytworzyła w świadomości nauczyciela? Z zagadnieniami temi wiąże się ściśle kształtowanie się wzajemnego stosunku wychowawcy i młodzieży i stąd wynika potrzeba ich dokładniejszego rozważenia.

Na treść struktury danego ucznia składają się przede wszystkim wyobrażenia wytworzone na skutek badania zasobu jego wiedzy i umiejętności w zakresie wymagań szkolnych. Głównym więc kryterjum, według którego nauczyciel urabia sobie opinię o uczniu, są wyniki, jakie osiągnął w zakresie danego przedmiotu nauki. Wybitniejsi nauczyciele biorą też w rachubę poziom inteligencji i ciekawość intelektualną ucznia, jaka się ujawnia w rozumnym stawianiu zagadnień i w ich rozwiązywaniu, oraz jego uzdolnienie specjalne. W wartościowaniu ucznia analizują wreszcie dokładniej cechy jego charakteru. W tworzeniu się struktury ucznia dużą rolę odgrywają więc takie cechy dodatnie jego charakteru, jak pracowitość,

sumienność, szczerść i posłuszeństwo, lub też przeciwnie im, ujemne, które w duszy nauczyciela wywołają pewne stany emocjonalne, a które ogólnie określić można jako sympatię lub antypatię. Taki stan uczuciowy, jak sympatia niewątpliwie doznaje wzmocnienia na skutek miłego wyglądu zewnętrznego ucznia i wytworności w jego zachowaniu się. Obok więc elementów mniej lub więcej obiektywnych duży wpływ na ustosunkowanie się nauczyciela do ucznia mają momenty natury subiektywnej.

Uczeń „dobry“ niekoniecznie bywa zarazem sympatyczny, i przeciwnie, uczeń „zły“ w ujęciu szkolnem niezawsze uchodzi za niesympatycznego. Zdaje się, że obok miłej i schludnej powierzchowności tudzież pewnej wytworności w zachowaniu się, w manierach, sympatię u nauczyciela budzi szczerść i otwartość w postępowaniu ucznia oraz posłuszeństwo. Może najczęstszą przyczyną negatywnego ustosunkowania się do ucznia jest nienosłuszeństwo, ponieważ nic tak nie podważa autorytetu nauczyciela wobec klasy, jak niemożność egzekwowania wydanych zarządzeń czy poleceń. Uczeń kłnąbrny, nieposłuszny, bezczelny budzi uczucie antypatii, podobnie jak i płaścący się pochlebca i obłudnik. Oczywiście, wychowawca nie poprzestaje litylko na stwierdzeniu podobnych wad charakteru ucznia, ale stara się dotrzeć do ich źródeł w tym celu, by przez zastosowanie właściwych środków zająć się ich leczeniem i doprowadzić ostatecznie do wytworzenia się pozytywnego stosunku wychowawczego.

Nieraz też stajemy wobec dość trudnego problemu w związku z badaniem stopnia zgodności, gdy chodzi o opinie kilku nauczycieli o danym uczniu. Z codziennych doświadczeń szkolnych wiadomo, że częste zdarzają się pod tym względem różnice i stąd wysunęła się potrzeba znalezienia odpowiedniej miary obiektywnej. Taką miarą, stosowaną obecnie coraz częściej, są różnego rodzaju testy. Przypuśćmy, że pod względem oceny poziomu intelektualnego ucznia i wyników jego pracy nastąpiło uzgodnienie pomiędzy nauczycielami na skutek zastosowania testów inteligencji, uzdolnień, wiadomości. Ale czy istnieje kryterjum, dość obiektywne, według którego możnaby uzgodnić także i momenty natury emocjonalnej, formujące w świadomości grona nauczycieli strukturę osobowości danego ucznia? Sympatia czy antypatia, czasami jako stany nawpół świadome w odniesieniu do ucznia, z trudem podporządkowują się rozumowaniu. A jednak wywierają one duży wpływ na kształtowanie się opinii o danym uczniu. W tem też tkwi jedna z przyczyn, że nauczyciele różnią się nieraz w ocenie danego ucznia i różnie się doń ustosunkowują.

Na formowanie się stosunku wychowawcy i młodzieży oddziałują też stopień zgodności między opinią nauczyciela

o danym uczniu, a opinią, jaką ten uczeń sobie wyrobił w gronie kolegów. Wiadomo, że uczeń sympatyczny z punktu widzenia nauczyciela, zwłaszcza t. zw. benjaminek, niezawsze zdobywa sobie sympatię kolegów. Źródłem tego objawu może być zazdrość lub dopatrywanie się stronnictwa, niechęć w stosunku do uprzywilejowanych i t. p. Przeciwnie, uczniowie nielubiani przez nauczyciela cieszą się nieraz dużą wziętością wśród rówieśników, którzy ich we wszystkim naśladowają i wprost przepadają za nimi. Zdarza się, że z grona takich uczniów wyłania się w sposób samorządny przywódca grupy, cieszący się dużym autorytetem wśród kolegów. Nauczyciel powinien wtedy swoje uczucia przełamać niejako i pozyskać współdziałanie przywódcy grupy uczniowskiej około wytworzenia stosunku pozytywnego w klasie. Okazywanie mu zaufania, apelowanie do ambicji i honoru ucznia, a przede wszystkim takt pedagogiczny, polegający na umiejętności wczuwania się w świat myśli i uczuć młodzieży, ułatwi wychowawcy nawiązanie kontaktu z grupą uczniowską.

W czym tkwi tajemnica, że pewne typy nauczycieli niemal bez trudu zdobywają serca i umysły swych uczniów? Zdaje się, że najbardziej istotnym czynnikiem i źródłem tego faktu jest ta właściwość struktury osobowości nauczyciela, którą nazywamy t a k t e m p e d a g o g i c z n y m. Takt wogóle, to jakgdyby specjalny, nader wysubtelniony zmysł, dzięki któremu postępujemy w danej sytuacji w ten sposób, by drugiego człowieka nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić ni słowem, ni gestem, lub czynem, by w duszy jego nie wywołać zgrzytu czy dysonansu. Człowiek taktowny potrafi w danej sytuacji wydobyć ze siebie właściwy ton, najbardziej odpowiadający stanom psychicznym, nastrojom i myślom innych, tak że w duszach ludzkich wywołuje harmonijne drganie strun i wspólne przeżywanie wartości.

Nader subtelną i wnikliwą analizę taktu pedagogicznego znajdujemy w rozprawie „O duszy nauczycielstwa“ J. Wł. Dawida. Znakomity nasz pedagog stawia sobie pytanie, co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia“, z powołania, t. j. właściwym t y p e m w y c h o w a w c y. Istotną jego cechą jest, zdaniem Dawida „potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonji i jedności z duchowym życiem innych. W chwilach, kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, iżby inni — zwłaszcza bliscy i kochani — także wiedzieli to, czego my w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my się cieszymy. Zadowolenie nasze, radość niezupełna jest, gdy nie

znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie pospolite i nie stanowi żadnej indywidualnej cechy. Ale pozwala nam ono zrozumieć stany oraz indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta jest cechą dominującą.“

W stosunku do ucznia takt wychowawcy polega nie tylko na umiejętności wczuwania się w jego stany duchowe, ale przede wszystkim na okazywaniu mu szacunku, na poszanowaniu jego godności osobistej, a zaniechaniu wszelkiego takiego postępowania, któreby w nim zrodzić mogło świadomość małej wartości i poczucie upośledzenia. Z wychowankiem obchodzić się powinien nauczyciel, jak z równą sobie istotą. „Człowiek — mówi Trentowski — przychodzi łatwo do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. Wychowanek, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem. Jażn każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowem bóstwem, trzeba ją więc szanować, jako bóstwo.“ (Chowanna czyli System pedagogiki narodowej. Poznań 1842, tom I, str. 444 i n.)

Tak więc Trentowski podkreśla znaczenie wzajemnego szacunku w wychowaniu, który jest podstawą właściwego stosunku wychowawczego i wchodzi jako istotny składnik w strukturę taktu pedagogicznego. Przeżycie szacunku wyzwała w duszy dziecka stany emocjonalne, jak podziw, pewien lęk, ale zarazem zaufanie i przywiązanie, czasami uwielbienie i miłość. Takim szacunkiem darzy dziecko ojca, matkę, wychowawcę. Atoli i wychowawca doznaje podobnych stanów wobec dziecka. Tylko podczas, gdy dziecko podziwia siłę, doświadczenie, umiejętność, mądrość osób dorosłych, to wychowawca oczarowany jest wdziękiem, urokiem dziecka, jego samorzutnem, a nieoczekiwanem wyrażaniem uczuć i myśli, tak nieraz swoistem i oryginalnem. Niezawodnie w podobne przeżycie wychowawcy wplata się czasami i lęk, zwłaszcza gdy stawia sobie zagadnienie, czy trafnie kieruje rozwojem dziecka, czy nie tamuje jego samorzutności. Lęk, obawa u wychowawcy, zwłaszcza u matki, ma swoje źródło w niewyczerpanej miłości ku dziecku. To przeżycie szacunku zrazu jednostronne, jak go określa Piaget (*respect unilateral*) przekształca się szcasiem, w miarę dojrzewania dziecka w szacunek wzajemny (*respect mutuel*), którego potrzebę odczuwa zwłaszcza młodzież starsza. Takt pedagogiczny i szacunek wzajemny jest, zdaje się, najsilniejszą więzią w działalności wychowawczej, jest koniecznym warunkiem zachowania kontaktu między wychowawcą i uczniem oraz tworzenia się pozytywnego stosunku wychowawczego. Takt pedagogiczny, grun-

A 15.-
1040/13459

towna wiedza i doświadczenie wychowawcy stanowią też mocną i najpewniejszą podstawę międzyosobowych związków w procesie wychowania.

Wiadomości bibliograficzne.

J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912. — G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers. Leipzig 1921. — M. Calos: Comment nous sommes vues par nos élèves et ce qu'elles apprécient en nous (Bulletin de la Société A. Binet 1925). — M. Vaerting: Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung 1931. — H. Rowid: Dusza klasy szkolnej. Uczeń i Nauczyciel (Ruch Pedagogiczny. Kraków 1931). — A. Ferrière: L'école sur mesure a la mesure du maître. Genève 1931. — Gjuen Lin: Das Bild des Erziehers im Zögling. Langensalza 1931. — J. Wagner: Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer. (Zeitschrift für Päd. Psychologie 1929.) — M. Keilhacker: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg 1932. — A. Bruckner: Das Problem des Schülerbeurteilung. Langensalza 1932. — M. Friedländer: Dzieci i dorosli. Kraków 1932. — M. Ziemnowicz: Motywacja postępowania i jego ocena w życiu społecznym. (Chowanna 1932). — J. Mirski: Wychowanie i wychowawca. Warszawa 1936. — J. M. Lévy: Maitres et élèves. Essai de Psycho-Pédagogie affective. Paris 1935.





30897/2

DRUKARNIA
P. MITRĘGI
W CIESZYNIE