

BIBLIOTECA
PW
SP.
KRAKÓW

235

Rowid



Henryk Rowid

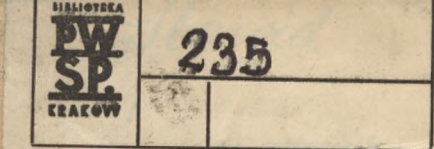
Środowisko i jego funkcja
wychowawcza w związku z programem
nauczania

Kraków : Księgarnia Gebethnera
i Solfi 1935.

UP - Kraków BG

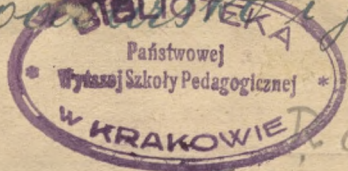


1050135221



Rowid

Jednostka i jego funkcja



235

Sro.

I.

Zadania i cele pedagogiki środowiska.

W funkcji wychowania i kształcenia rozróżnić można trzy główne czynniki, a mianowicie: a) zawiązki odziedziczone i dyspozycje, jakie jednostka przynosi na świat, b) środowisko i tkwiące w nim wartości i dobra kulturalne, c) jaźń wychowanka, jako wewnętrzną siłę twórczą, która owe zawiązki i dyspozycje, tudzież podniety środowiska przetwarza w cechy i zdolności, składające się na jedność i całość psychofizyczną, na nową i oryginalną strukturę indywidualną. Wszystkie te czynniki uwzględnić musimy w działalności wychowawczej i w związku z tem poświęciliśmy osobną pracę pod tytułem „Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym (Kraków 1934) zagadnieniu osobowości i jaźni¹⁾”, a teraz skoiei zajmujemy się analizą środowiska wychowawczego i jego rolą w rozwoju cech i zdolności dziecka.

W ostatniem 10-cioleciu rozwija się nowa gałąź nauki o wychowaniu, a mianowicie pedagogika środowiska, czyli teoria środowiska wychowawczego. Szkoła tradycyjna nie ujmowała dziecka, ani też programów nauki i metod nauczania i wychowania na podłożu środowiska, nie zdawała sobie sprawy, że pomiędzy danym osobnikiem a jego środowiskiem istnieje wzajemna zależność i ścisły związek tak, że stanowią one pewną jedność i całość. W obecnych warunkach pracy szkolnej, zgodnie z duchem nowych progra-

¹⁾ Zob. też Stanisław Skowron. Wpływ hormonów na kształtowanie się osobowości. („Chowanna”, z. 1 i 2 r. 1934.) — Stefan Szuman. Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologii. („Chowanna”, z. 1 i 2 r. 1934.) — Stanisław Skowron. Czy cechy nabyte są dziedziczne? („Chowanna”, z. 6 r. 1934.)

mów nauki, trudnoby sobie było wyobrazić działalność wychowawczo-dydaktyczną, któraby nie była oparta na środowisku i nie czerpała zeń tworzywa do nauki, jako ze źródła wiecznie żywego i niewyczerpanego. Konieczność oparcia nauki na środowisku podkreśla bardzo wyraźnie Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932, według której „zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli”. (Art. 11 p. 2.) Nowe programy nauki w szkołach powszechnych zmierzają też konsekwentnie — jak zobaczymy później — do realizacji tego postulatu, wyrażonego we wspomnianej Ustawie. Wynika stąd potrzeba poznania środowiska i możliwości gruntownego zbadania jego warunków i czynników, oddziałujących na rozwój dziecka. W związku z tem nasuwają się nam następujące zagadnienia: a) co stanowi przedmiot badań pedagogiki środowiska i jakie sobie ta nauka stawia cele, b) co to jest środowisko wogóle, a środowisko wychowawcze w szczególności; c) jakimi metodami posługiwać się można w badaniu środowiska wychowawczego; d) jak oddziaływa dane środowisko wychowawcze na rozwój dziecka, na tworzenie się jego osobowości.

Jednostka rodzi się, rozwija i dojrzewa w swem środowisku, wrasta w nie stopniowo i przystosowuje się doń, zgodnie z właściwościami psychologicznymi w poszczególnych fazach rozwojowych. To wrastanie, wżywanie się osobnika w środowisko dokonywa się w trzech głównych okresach życia: najpierw w środowisku rodzinnem lub też w takich instytucjach wychowawczych, jak żłódek i przedszkole, gdzie dziecko zdobywa odpowiednie i pożyteczne przyzwyczajenia, uczy się mowy i przyswaja sobie pewien zasób wyobrażeń zbiorowych, gdzie w sposób okolicznościowy poznaje świat rzeczy i zjawisk w najbliższem swem otoczeniu. Przeżycia pierwszych lat, spędzonych w środowisku rodzinnem, w izbie dziecięcej, pozostawiają zazwyczaj głębokie i niezatarte ślady w psychice jednostki. W następnej fazie przypada wychowanie w środowisku szkolnem, gdzie w grupie rówieśników pod kierunkiem fachowo przygotowanego nauczyciela odbywa się planowe i systematyczne wprowadzanie ucznia w świat wartości, które mu ułatwia stopniowe wrastanie w istniejącą kulturę społeczeństwa. Obok środowiska rodzinnego i szkolnego silny wpływ na rozwój dziecka w tej fazie wywierają też inne środowiska, jak samorządne grupy rówieśników, różne kółka naukowe młodzieży, kluby, drużyny harcerskie, świetlice, organizacje sportowe i t. p. instytucje wychowania pozaszkolnego. Wreszcie po skończeniu szkoły powszechnej, względnie średniej wchodzi jednostka w środowisko zawodowe, polityczne,

religijne i t. p., w którym urabia sobie pogląd na świat i życie. W każdej więc fazie życia rozwija się jednostka, zarówno dziecko jak i dorosły, na podłożu środowiska i w ścisłej od niego zależności.

Licząc się z tym faktem, zmierzamy do oparcia działalności wychowawczej na konkretnej rzeczywistości, w odróżnieniu od wychowania tradycyjnego, które, nie uwzględniając środowiska, jako podłoża swego działania, miało charakter werbalny i książkowy, nawskróś obcy życiu otaczającemu. Pedagogika środowiska, skierowując teorię wychowania w sferę zjawisk konkretnych, usiłuje wnikać w rzeczywiste sytuacje życiowe, w jakich się dziecko wychowuje i stąd wynikają jej cele i zadania. Przedmiotem badań tej nauki jest między innymi: a) opisywanie i wyjaśnianie zjawisk, zachodzących w środowisku wychowawczym; b) poznanie struktury i funkcji środowisk różnego typu i rodzaju, tudzież wykazanie ich wpływu na rozwój psychofizyczny dziecka; c) próba wyjaśnienia ewentualnych związków między środowiskiem a dziedzicznością, z czym łączy się zagadnienie, który z tych dwu czynników silniej oddziałuje na kształtowanie się osobowości. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia tych problemów, musimy się wpiery zająć samem pojęciem środowiska, i zastanowić się, jakim ono ulegało zmianom w miarę rozwoju nauki o środowisku.

II.

Co to jest środowisko wychowawcze?

Pojęcie środowiska wychowawczego nie jest obce dziejom wychowania, zwłaszcza 18 i 19 wieku. Pojawia się ono w tych czasach w łączności z prądami reformatorskimi w dziedzinie edukacji. Spotykamy je, podobnie, jak wiele innych nowoczesnych idei wychowawczych, w „Emilu” Rousseau’a, który znakomicie określił rolę i wagę środowiska w rozwoju zdrowia i sił fizycznych i duchowych zarówno jednostki jak i społeczeństwa. „Miasta — mówi autor „Emila” — są otchłanią, w której grzęźnie rodzaj ludzki. Po upływie kilku pokoleń rasa ginie lub ulega degeneracji; trzeba ją więc odrodzić, a rolę tę zawsze spełniała wieś. Posyłajcie więc dzieci wasze na wieś, gdzie się odrodzą, gdzie w środowisku pól odzyskają swe siły żywotne, które tracą wśród niezdrowej atmosfery miast gęsto zaludnionych”. (*Emile ou de l’Éducation* I, str. 68).

Nietylko pod względem wychowawczym, zwłaszcza w zakresie edukacji fizycznej, ale i w rozwoju umysłowym dziecka, środowisko jest głównym czynnikiem kształcącym,

na co również zwrócił już uwagę Rousseau. Przedmiotem nauczania — wywodzi w „Émile” — jest najbliższe otoczenie dziecka, wszystko to, z czym się styka bezpośrednio. W początkowym kształceniu umysłu tylko zmysły niechaj będą zawsze jego przewodnikami. Jedyną książką jego jest świat otaczający, jedynym przedmiotem nauczania są fakty... Zwróćcie uwagę ucznia waszego na zjawiska przyrody, a obudzicie jego ciekawość... Punktem wyjścia w nauczaniu geografii będzie miasto, w którym mieszka wychowanek i dom wiejski jego ojca, następnie miejscowości leżące między temi punktami, rzeki w sąsiedztwie, wreszcie słońce i sposoby orjentowania się w okolicy. (Émile, I, str. 270 i n.)

W naszej literaturze pedagogicznej XVIII i XIX stulecia podkreślają konieczność oparcia wychowania i nauczania o środowisko dziecka Piramowicz i Tremrowski, a zwłaszcza Ewaryst Estkowski, który opracował program nauki rzeczy ojczystych na podłożu środowiska. Celem tej nauki jest znajomość miejscowości rodzinnej dziecka zdobywana drogą bezpośredniej obserwacji, tudzież budzenie miłości do niej, a następnie przy pomocy odpowiednich środków naukowych poznanie całego kraju ojczyzłego pod względem przyrodniczo-geograficznym, etnograficznym, gospodarczym i historycznym. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać nauczycielowi do rąk rodzaj przewodnika metodycznego, wydaje Estkowski „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży” (Poznań 1859), którego treść stanowią opisy, biografje, wyjątki z kronik i pamiętników.

W szczególności zajmuje się tu nasz pedagog opisem miejscowości na Litwie i Żmudzi, malując krajobraz, typy ludności, urządzenia domostw, zajęcia, obyczaje, mowę, stroje, zabawy ludowe tamtejszych mieszkańców, przytacza pieśni, baśnie, legendy, wyjątki ze starych kronik i t. p. „Zbiorek rzeczy swojskich” Estkowskiego stanowi jakgdyby zaczątek monografij typowych okolic Polski i literatury krajoznawczej, jako pomocy do nauki, związanej ze środowiskiem.

Do tej samej dziedziny należy drugie dziełko Estkowskiego „Nauki wiejskie, tyżące się gminy, życia i stosunków wieśniaka” (Poznań 1861). Jest to podręcznik, mający nauczycielowi ułatwić poznanie wsi i warunków życia stanu rolniczego. Omawia tu Estkowski krajobraz wiejski, zajęcia ludności, stosunki wzajemne miasta i wsi, prawa i obowiązki obywateli, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. W dalszym ciągu zaznajamia ta książka młodzież wiejską z powstawaniem osad ludzkich, z życiem w osadach pierwotnych, następnie poucza o poszanowaniu dobra publicznego, o znaczeniu różnych instytucyj społecznych, np. o straży po-

zarnej, towarzystwach ubezpieczenia od ognia, zwraca wreszcie uwagę na ważniejsze zasady higieniczne w zachowaniu zdrowia i zasady wychowania dzieci. Obie wspomniane książeczki zawierają treść, związaną silnie z zagadnieniami kulturalno-gospodarczymi środowiska. Dziecko, poznawszy swe środowisko rodzinne, obudzi w sobie czynną miłość ku ziemi ojczystej, rozwinięte swe poczucie piękna przyrody i zrozumie szcześnie życie i stosunki gospodarcze wsi i miasta, ich wzajemną zależność oraz potrafi rozwiązywać zagadnienia i projekty, jakie się nasuwają w łączności z temi stosunkami.

Jakkolwiek w dziejach wychowania spotykamy się ze zrozumieniem ważności środowiska jako czynnika kształtującego osobowość, to jednak w zastosowaniu praktycznym nie znajduje ono uwzględnienia aż do ostatniej niemal doby. Dopiero w początkach XX wieku, a właściwie w ostatnim 10-cioleciu pod wpływem rozwoju socjologii i biologii środowisko staje się przedmiotem badań także i z punktu widzenia pedagogiki. Współczesna teoria środowiska wychowawczego wypływa z różnych źródeł, a mianowicie z przyrodoznawstwa, z eugeniki, z nauk społecznych i z psychologii; stąd też istnieją różne pojęcia środowiska.

Określenie środowiska pojawia się najpierw w biologii, w łączności z teorią ewolucji. Lamarck (1744—1829) wykazuje, że warunki otoczenia wpływają na ujawnienie się i rozwój narządów roślin czy zwierząt, ułatwiając im istnienie indywidualne oraz zachowanie gatunku. Bez sprzyjających warunków środowiska nie mogłyby się rozwijać cechy i zdolności istot żyjących, które dojrzewają jako członki danego zespołu środowiskowego na podłożu naturalnym, upodabniając się zazwyczaj do swego otoczenia. Jest to ich środowisko przyrodnicze, na które składa się zespół takich czynników i warunków, jak klimat, gleba, nawodnienie, stopień nasłonecznienia, zmiany atmosferyczne i t. p.

W przystosowaniu się do środowiska zdobywają rośliny i zwierzęta różne środki ochronne, wśród których nader charakterystyczne jest zjawisko mimetyzmu albo mimikry (z gr. mime — naśladownictwo), polegające na jak największym upodobnieniu się danego zwierzęcia do otoczenia pod względem barwy, kształtu, ruchu i t. p. W tem naśladuje też zwierzęta i człowiek, gdy np. stara się o dobór barwy mundurów polowych, przystosowanych do kolorytu otoczenia. Zjawisko mimetyzmu występuje też w sferze duchowej, gdy jednostka, wchodząc w nowe środowisko, stara się doń przystosować pod względem zachowania się, postępowania, mowy, wierzeń, zwyczajów, obyczajów, poglądów i t. p.

Oddziaływaniem środowiska na strukturę duchową człowieka zajęli się m. i. dwaj historycy kultury XIX wieku,

a mianowicie pisarz angielski Th. Buckle (Historja cywilizacji w Anglii) i estetyk francuski H. Taine (Filozofja sztuki), którzy problemat ten ujmują ze stanowiska pozytywistycznego. Pojęcie środowiska wyprowadzają z dziejów kultury i z założeń pozytywizmu, twierdząc, że zarówno jednostka jak i jej dzieła są wytworem takich czynników, jak krajobraz, klimat, temperatura, położenie geograficzne i t. p. Czynniki te, tworzące środowisko, urabiają jednostkę fizycznie i duchowo, od nich zależą dzieła ręki i umysłu człowieka. Buckle, badając wpływ fizycznych widoków natury na wyobraźnię i rozum, udowadnia, że „gdzie, jak np. w Indjach, natura była okropna, tam wybujała wyobraźnia; gdzie zaś, jak np. w Grecji, była łagodna i prosta, tam przewagę osiągał rozum“. (E. Barker. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki, Warszawa 1933.) Pozytywizm tłumaczy więc i pewne kierunki w sztuce, np. szkołę holenderską w malarstwie oddziaływaniem środowiska. Istotę zaś człowieka usiłował pozytywizm wyjaśnić zapomocą prostej formuły, że jest on wytworem dwu czynników, a mianowicie dziedziczności i środowiska, co, jak zobaczymy jeszcze, nie jest wystarczającym wytłumaczeniem zagadnienia.

Problem środowiska jest również przedmiotem rozległych badań socjologii, zwłaszcza teorii socjalistycznej XIX wieku, która zajmuje się środowiskiem proletarjackim w związku ze stosunkami kulturalno-gospodarczymi klasy pracującej, tudzież w łączności z wychowaniem młodzieży robotniczej. Według Znanieckiego środowisko społeczne stanowi ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu życia osobnik styka się w różny sposób i w ciągu krótszego lub dłuższego czasu. (Socjologia wychowania t. I.) Z dotychczasowych rozważań wynika, że środowiskiem nazywamy ogół czynników, z którymi jednostka wchodzi w styczność, które ją otaczają, a więc zjawiska krajobrazowe, rzeczy, roślinność, zwierzęta, osoby, stosunki gospodarcze i t. p. Atoli po dokładniejszej analizie przekonamy się, że określenie to nie tłumaczy należycie pojęcia środowiska i że głębsze jego zrozumienie i ujęcie przedstawi nam się dopiero w świetle psychologii i pedagogiki.

Analizując zagadnienie środowiska, stwierdzamy najpierw, że jednostka żyje w świecie fizycznym, gdzie działają na nią takie podniety, jak światło, barwy, szmery, dźwięki, siły mechaniczne, elektryczne i t. p. Obok tych podniet fizycznych wpływają na jednostkę czynniki o charakterze biologicznym i fizjologicznym, które wywołują pewne potrzeby, jak odżywianie, sen i spoczynek, ruch, zaspokajanie popędu płciowego i macierzyńskiego i t. p. Jest to biosfera jednostki. Chcąc zaspokoić swe potrzeby, wchodzi jednostka w styczność z innymi osobami i zajmuje wobec zjawisk w gru-

pie społecznej pewną czynną postawę. Jest to jej sfera socjalna. Wreszcie wchodzi jednostka w styczność ze sferą wartości obiektywnych, z wytworami kultury w dziedzinie sztuki, religii, etyki, nauki, techniki i t. p. Jest to jej sfera duchowa. Wszystkie te sfery w ciągłym współdziałaniu z wewnętrznymi siłami twórczymi osobnika urabiają jego strukturę psychofizyczną. Wobec sfery socjalnej czy duchowej jednostka ustosunkowuje się zazwyczaj czynnie, to znaczy dokonywa pewnego wyboru wśród osób w swem otoczeniu i wśród wartości obiektywnych, odpowiednio do swych potrzeb, zdolności i zainteresowań.

Chcąc głębiej wnikać w pojęcie środowiska, trzeba sobie też uświadomić stosunek, jaki zachodzi między osobnikiem a światem otaczającym. Organizacja psychofizyczna jednostki, jako całość i jedność stanowi „ja”, podmiot, świat wewnętrzny, jaźń; wszystko zaś to, co ją otacza, stanowi „nie-ja”, przedmiot, świat zewnętrzny. Jaźń jest jakgdyby ośrodkiem krystalizacyjnym, w którym zbiegają się, przenikają i załamują podniety i treści zarówno sfery fizycznej, jak socjalnej i duchowej, w każdej jednostce odmiennie pod względem ilościowym, jakości i intensywności, tworząc w niej świat własny, odrębny. Ile jednostek, tyle różnych ośrodków krystalizacyjnych, każda jest dla siebie światem odrębnym. Stąd też, jakkolwiek żyjemy w tem samym środowisku, jest ono dla każdego z nas w pewnej mierze inne, różne, co zależy od rozwoju fizycznego i duchowego jednostki, od jej wieku, jej zasobów wewnętrznych, od jej odmiennego ustosunkowania się do otoczenia. Dana sytuacja w środowisku, wywołując u jednego osobnika postawę aktywną, nie budzi wcale zainteresowania drugiego i pozostawia go obojętnym. Ujmując problem środowiska z punktu widzenia psychologicznego, widzimy, że trudno byłoby oddzielić „ja” od „nie-ja”, podmiot od przedmiotu. Jeśli to czynimy, to tylko celem gruntowniejszej analizy naszego zagadnienia.

W rzeczywistości więc życie i rozwój jednostki oraz jej otoczenie stanowią jedność i całość nierozzerwalną. W świecie rzeczy otaczających dokonywa jednostka wyboru, zajmując wobec nich postawę aktywną i w ten sposób buduje stopniowo swój świat własny, czyli środowisko subiektywne. Pod wpływem styczności z otoczeniem zostają pobudzone funkcje jednostki, którymi są działanie, inicjatywa, pomysłowość, produktywność i twórczość. Wszystko, co otacza jednostkę i pobudza ją do działania i tworzenia, stanowi jej środowisko obiektywne. Środowisko subiektywne i obiektywne ujmujemy całościowo, pomiędzy jednym a drugim istnieją liczne i ciągle związki i zależności. Tak więc granica między jednostką a jej środowiskiem jest płynna

i wciąż się zaciera, albowiem życie osobnika zespala się bardzo silnie z podłożem środowiska.

W porównaniu z ujmowaniem środowiska wyłącznie ze stanowiska przyrodniczego lub pozytywistycznego, czy też socjologicznego nastąpiło obecnie dzięki badaniom psychopedagogicznym znaczne pogłębienie problemu. Analiza pojęcia środowiska została przeniesiona ze świata rzeczy w sferę funkcji i w łączności z tem nastąpiło uwydatnienie jego charakteru dynamicznego. W tem ujęciu środowisko jest to zespół podniet, oddziaływujących na strukturę psychofizyczną jednostki i wywołujących u niej pewną postawę aktywną. Takie pojęcie środowiska wogóle prowadzi też do głębszego zrozumienia środowiska wychowawczego. Określenie Znanieckiego (Socjologia wychowania, t. I), według którego środowisko wychowawcze jest to „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu“, nie wydaje nam się dość uzasadnione, zwłaszcza z punktu widzenia pedagogicznego. W określeniu tem nie zostały uwzględnione momenty natury psychicznej i siły twórcze, tkwiące w strukturze jednostki. Z poprzedniej naszej analizy wynika, że na środowisko wychowawcze składa się zespół czynników, podniet i sytuacji, które młodego osobnika kształtują od zewnątrz, jak i to wszystko, co dziecko w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywa jako swój świat własny, wewnętrzny. Biorąc pod uwagę fazy rozwojowe dziecka, uświadamiamy sobie, że jego środowisko ulega zmianom i ciągłej ewolucji. W każdej fazie rozwojowej przedstawia się ono odmiennie, w miarę rozwoju duchowego dziecka następuje wzbogacenie środowiska i jego rozszerzenie. Na tem właśnie polega dynamika środowiska wychowawczego, które obejmuje zarówno środowisko obiektywne jak i subiektywne dziecka. Pierwsze pełni funkcję pobudzania jego rozwoju psychofizycznego, dostarczając mu coraz to nowych podniet zewnętrznych, drugie zaś umożliwia mu w miarę dojrzewania samokształcenie i samowychowanie.

Nasuwa się tu zagadnienie, które z obu środowisk osobnika — obiektywne czy też subiektywne — zawiera treść bogatszą. Zależy to oczywiście od wieku i stopnia rozwoju danej jednostki, od jej zasobów duchowych i zdolności twórczych. Zazwyczaj dzieje się tak, że środowisko subiektywne przeważającej liczby osobników jest uboższe w treść, aniżeli ich otoczenie, i tylko jednostki wybitnie uzdolnione, twórcze, genialne, posiadają tak bogaty świat wewnętrzny, że wnoszą w istniejące w danej epoce środowisko obiektywne nowe war-

tości czyto w dziedzinie sztuki, techniki, czy nauki, religii i t. d., rozszerzając i podnosząc skalę życia ogółu nie tylko współczesnych sobie, ale i przyszłych pokoleń na wyższy poziom kulturalny.

W podanem wyżej określeniu środowiska zwróciliśmy uwagę na zachowanie się aktywne jednostki wobec różnych sytuacji w otoczeniu. W łączności z pojęciem środowiska nasuwa się więc potrzeba wyjaśnienia, co to jest sytuacja i co znaczy zachowanie się i postępowanie. Obydwa te pojęcia mają podstawowe znaczenie nie tylko w psychologii, zwłaszcza w bihewjoryzmie, ale także i w wychowaniu, opartem na środowisku. Na sytuację składa się zespół podnieć otoczenia, na które jednostka w ten lub inny sposób reaguje. Sytuacja jest to więc środowisko obiektywne w danej chwili, które w następnej ulega mniej lub więcej dostrzegalnym zmianom. W danym środowisku zachodzą sytuacje, które mają charakter jednorazowy, odrębny, niepowtarzalny. Stąd wynika, że środowisko nie jest czemś stałym, ale wręcz przeciwnie, cechuje je dynamika, życie mniej lub bardziej intensywne. Życie jednostki w danym środowisku rozwija się w coraz to nowych sytuacjach, które z jej strony wywołują różnego rodzaju reakcję. Zespół tych reakcyj składa się na to, co nazywamy zachowaniem się, postępowaniem jednostki.

Aktywność jednostek pozostaje więc w ścisłej łączności z dynamiką środowiska. Jeśli ich aktywność cechuje tempo słabe i powolne — słowem jeśli jest leniwa, opieszala, bez inicjatywy i pomysłowości, wówczas w środowisku panuje nuda, pustka i martwota. Tempo żywe działalności i intensywny rytm życiowy jednostek przyczynia się do rozwoju środowiska i jego wzbogacenia w nowe wartości. Dynamika środowiska wychowawczego zależy w znacznej mierze od inicjatywy, pomysłowości, aktywności i gruntownego wykształcenia zawodowego nauczyciela. W tym celu nauczyciel poznać musi środowisko swej działalności, i zarazem środowisko obiektywne i subiektywne swych uczniów, a to nie tylko celem uwzględnienia zagadnień kulturalno-gospodarczych środowiska w materiale naukowym programu danego szczebla, ale także ze względu na stosowanie odpowiednich środków i sposobów wychowania w danym środowisku. Z zadaniami i celami temi wiąże się potrzeba zdobycia właściwych i umiejętnych metod badania środowiska wychowawczego.

III.

O metodach badania środowiska wychowawczego.

Przystępując do badania środowiska wychowawczego, trzeba sobie przedewszystkiem sformułować jasno cel i ogra-

niczyć dokładnie przedmiot badania. W związku ze środowiskiem wychowawczym nasuwają się bowiem liczne i różnorodne problemy, z których każdy wymaga gruntownego opracowania. Tą drogą osiągnąć można konkretne i pozytywne wyniki, ważne dla praktyki wychowania i nauczania. Przedmiotem naszych badań mogą być np. stosunki gospodarcze środowiska rodzinnego dzieci szkolnych, jego warunki higieniczne i kulturalne, wpływ środowiska na rozwój umysłowy dziecka, na jego poziom etyczno-społeczny i wyrobienie estetyczne, zainteresowania i uzdolnienia dzieci w związku ze środowiskiem, wzajemny stosunek dwu środowisk wychowawczych, t. j. domu i szkoły, zajęcia pozaszkolne i zarobkowanie dzieci, środowisko bezrobotnych i jego wpływ na wydajność pracy dzieci szkolnych i ich postępy w nauce, zagadnienie dzieci wychowujących się poza domem rodzinnym, względnie pozbawionych rodziców, jak sieroty, dzieci adoptowane, nieślubne, dzieci rodziców rozwiedzionych, typy dzieci trudnych, pochodzących ze środowisk zaniedbanych i upośledzonych pod względem gospodarczo-kulturalnym i t. p. Badania nasze objąć powinny nie tylko środowisko rodzinne i szkolne, ale także takie instytucje wychowawcze, jak obozy i drużyny harcerskie, kluby dziecięce, świetlice, koła sportowe i naukowe młodzieży, samorząd uczniowski i inne formy życia społecznego, w których się młodzież rozwija i dojrzewa.

Po sformułowaniu zagadnienia tudzież celu badania w związku z poczynionymi obserwacjami, konieczne jest przestudjowanie ważniejszych dzieł w zakresie nauki o środowisku, z uwzględnieniem jej nauk pomocniczych jak biologii, psychologii i socjologii celem teoretycznego pogłębienia badanego problemu.¹⁾ Równocześnie zastanowić się trzeba nad zasadami, jakimi kierować się będziemy w gromadzeniu materiałów, dotyczących środowiska wychowawczego. Przedewszystkiem przestrzegać będziemy zasady obiektywizmu, która nas uchroni od uprzedzeń różnego rodzaju, od twierdzeń zgóry przyjętych, od naciągania faktów do pewnych założeń. Skrupulatne gromadzenie faktów umożliwia bezpośrednią styczność z badaniem środowiskiem. Pod tym względem nauczyciel ma zadanie znacznie ułatwione dzięki swej częstej i ciągłej styczności z dziećmi i ich rodzinami. Atoli wysiłki w tym kierunku przyniosą rezultat tylko w tym wypadku, jeśli nauczyciel zdobył sobie zaufanie ludności w danym środowisku.

W badaniach, dotyczących środowiska, dążyć należy do ujmowania całokształtu zjawisk i poddać je możliwie gruntownej analizie psychologicznej. Badanie różnych sytuacji

¹⁾ Wykaz literatury podajemy na końcu broszury.

i wynikającego z nich zachowania się i postępowania dzieci stanowią całość i jedność, albowiem, jak już wiemy, wszelkie przeżycia jednostki związane są nierozdzielnie z jej środowiskiem. Nawet gdy problem przez nas badany jest ściśle ograniczony, nie wolno nam zapominać o tem, że dane zjawisko łączy się organicznie z całym splotem różnych innych objawów. Obserwując zachowanie się dziecka w różnych sytuacjach, staramy się wytłumaczyć jego postępowanie na podłożu środowiska.

Opracowując środowisko wychowawcze, trzeba wpierrw opisać zwięźle i treściwie warunki fizjograficzne i społeczne danej wsi, czy osady fabrycznej, górniczej, miasteczka czy miasta, względnie jego dzielnicy (śródmieście, peryferje), następnie stosunki kulturalno-gospodarcze rodzin dzieci szkolnych, ich liczebność, zawód rodziców, ich wyznanie i narodowość, dochody tygodniowe lub miesięczne, urządzenie wewnętrzne mieszkania i warunki higieniczne, osoby w otoczeniu dziecka, życie obyczajowe, zwyczaje w rodzinie i t. p. Zebranie większej ilości opisów i faktów tego rodzaju umożliwi nam porównanie i dokonanie klasyfikacji dzieci w klasie i w całej szkole pod względem ich warunków gospodarczo-kulturalnych, w jakich żyją w środowisku rodzinnem, przy czem posługiwać się będziemy metodą statystyczną.

Atoli na samem uszeregowaniu zjawisk i faktów poprzestać nie możemy, lecz dążyć będziemy do ich interpretacji i wyjaśnienia, co wymaga analizy psychologicznej. W tym wypadku zastosujemy podobne metody badania, jakimi posługujemy się w psychologii pedagogicznej. Obok obserwacji życia w środowisku i notowania na tej podstawie ważnych dla nas faktów i przebiegu charakterystycznych zjawisk społeczno-kulturalnych zastosujemy metodę ankiety, przesłuchania i wywiadu, metodę testów i t. p. Rysunki dzieci, roboty ręczne, wolne wypracowania, własne utwory samodzielne przyczynić się mogą do wyjaśnienia środowiska wychowawczego. Stosując metodę wywiadu (rodzaj interwiewu), zachować należy takt i umiar, by wypytywanie nie czyniło wrażenia wtrącania się do cudzych stosunków osobistych, lub co gorsza, by nie nasuwało podejrzeń, że tkwi w niem zamiar szpiegowania, zwłaszcza gdy chodzi o poglądy polityczne, społeczne, religijne osób w otoczeniu dziecka.

Podobnie jak w charakterologii, posługujemy się i w badaniach środowiska wychowawczego metodą typologiczną, mającą na celu wyodrębnienie i wyróżnienie pewnych typów uzależnionych od środowiska, jak np. typu dziecka wiejskiego, proletarijackiego, wielkomiejskiego, jednaka, dziecka ulicy i t. d. Dociekając przyczyn zaniedbania

czy upośledzenia dziecka, gromadzimy dane, dotyczące jego życia i rozwoju, przebytych chorób, ważniejszych wydarzeń w życiu dziecka od pierwszych chwil jego istnienia i tu posługujemy się metodą kazuistyczną. W podobnych badaniach duże oddaje usługi metoda opracowana przez psychologię indywidualną, która stara się dotrzeć do źródeł upośledzenia dziecka, celem zastosowania odpowiednich metod leczniczych, przez spowodowanie potrzebnych zmian w sytuacji życiowej dziecka, w jego stosunku wzajemnym do osób w otoczeniu, w jego środowisku wychowawczem.¹⁾ Stosując w badaniach środowiska wychowawczego metodę statystyczną i metody psychologiczne, które się uzupełniają nawzajem, mierzymy do sformułowania hipotez, do wysnucia wniosków, umożliwiających celowe i umiejętne postępowanie w praktyce wychowawczej w danym środowisku, z uwzględnieniem właściwości indywidualnych każdego ucznia.

IV.

Środowisko wychowawcze a problem dziedziczenia.

Dzieci, przychodzące do szkoły z różnych środowisk rodzinnych, wykazują różne cechy bądźto dodatnie, bądź też ujemne pod względem ich wartości społecznej, różnią się też między sobą uzdolnieniem, poziomem i rodzajem inteligencji. Nasuwa się tu zagadnienie, gdzie tkwi źródło owych nieskończonych różnic, jakie stwierdzamy w każdym zespole dzieci szkolnych. Przyczyny tego faktu dopatrujemy się zazwyczaj w tem, że dzieci odziedziczyły pewne cechy i zdolności po rodzicach i dalszych przodkach i tem tłumaczymy, że jedno jest silniej zbudowane fizycznie i zdrowsze, zdolniejsze i inteligentniejsze, lub przeciwnie, w porównaniu z innemi. Atoli wyjaśnienie takie nie na wiele przydałoby się mogło w praktyce wychowawczej, zwłaszcza że sama nauka o dziedziczności, zmierzająca do wyjaśnienia faktów podobieństwa między osobnikami spokrewnionymi, tudzież faktów zmienności, istniejącej między nimi, nie osiągnęła dotąd wyników zupełnie pewnych, o ile to dotyczy problemu dziedziczenia u ludzi.

Proces dziedziczenia według współczesnej teorii dziedziczności polega na przekazywaniu potomstwu zawiązków

¹⁾ A. Adler. *Theorie und Praxis der Individualpsychologie*. Wiesbaden 1927 i *Individualpsychologie in der Schule*. Lipsk 1929. — E. Wexberg. *Individualpsychologie*. Lipsk 1931. — F. Künkel. *Einführung in die Charakterkunde*. Lipsk 1931. — A. Adler. *Znajomość człowieka Charakter*. W-wa 1932.

cech czyli genów. Na skutek działania sił tkwiących potencjalnie w zawiązkach, tudzież pod wpływem podniet środowiska, rozwijają się i dojrzejewają różne cechy i zdolności w ciągu życia osobnika. Trudno byłoby stwierdzić, które z pośród zespołu cech i zdolności danego osobnika są wynikiem dziedziczenia, a które z nich są produktem działania środowiska. Substancja odziedziczona bowiem, którą stanowi zespół genów i dyspozycji, czyli *g e n o t y p*, nie jest dostępna bezpośrednio badaniu i poznaniu. W zakres naszych obserwacji i doświadczeń wchodzi cechy i zdolności osobnika, składające się na *f e n o t y p*, który rozwija się pod wpływem podniet środowiska, działających od pierwszych chwil życia. Fenotyp jest więc wytworem współdziałania dwu czynników, t. j. genów i podniet środowiska i tylko ten jest dostępny bezpośrednim badaniom. Rozróżnienie genotypu i fenotypu posiada więc raczej charakter teoretyczny, albowiem w rzeczywistości trudno byłoby wyodrębnić dwa czynniki formujące jednostkę, tj. odziedziczone zawiązki, tudzież wpływy środowiska. Możemy tylko przyjąć, że genotyp stanowi podłoże fenotypu, w którym dokonuje się manifestacja zawiązków cech, od warunków zaś życiowych osobnika, od jego środowiska zależy, które z tych zawiązków ujawnia się w postaci cech i różnych zdolności.¹⁾

Była już mowa o tem, że proces tworzenia środowiska subiektywnego odbywa się na skutek działania sił wewnętrznych jednostki, świat zaś zewnętrzny dostarcza jej potrzebnego materiału. Stąd wynika stosunek korelacji między dyspozycjami danej jednostki a jej środowiskiem obiektywnym. Nasuwa się tu zagadnienie, który z tych dwu czynników, czy dyspozycje odziedziczone, czy też środowisko obiektywne silniejszy wywiera wpływ na kształtowanie się osobowości.

Jeślibyśmy przyjęli, że czynnikiem decydującym jest substancja odziedziczona, natomiast środowisko jest bez znaczenia w rozwoju fizycznym i duchowym jednostki ludzkiej, byłoby to stwierdzeniem bankructwa wszelkich teorii pedagogicznych, nawet najbardziej nowoczesnych. Jeślibyśmy znów uważali dziedziczenie za czynnik małoważny w rozwoju jednostki, natomiast środowisko za jedyną potęgę, wówczas rezultat wychowania zależałby wyłącznie od stosunków rodzinnych dziecka, od szkoły i otoczenia społecznego. W tym wypadku trzeba by oczekiwać zbawienia tylko ze strony wychowawców, nawet wtedy, gdy zachodzi fakt t. zw. obciążenia dziedzicznego. Sta-

¹⁾ Stan. Skowron. *Dziedziczność i wychowanie*. Kraków 1930. — Stan. Skowron. *Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt*. Kraków 1933. — W. Peters. *Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution*. Jena 1925. — G. Just. *Vererbung und Erziehung*. Berlin 1930. — St. Szuman i St. Skowron. *Organizm a życie psychiczne*. Warszawa 1934.

nowisko pierwsze prowadzioby nas do skrajnego pesymizmu, drugie zaś do bezkrytycznego optymizmu pedagogicznego. Jedno i drugie nie godzi się z rzeczywistością, o czym świadczą wyniki doświadczeń psychologów i biologów, m. i. Pearsona i Freemana, którzy badali wpływ środowiska na rozwój intelektualny i moralny dzieci adoptowanych, sierot, bliźniąt i dzieci opuszczonych. O badaniach tych pisze O. Decroly w rozprawce „*L'hérédité et le milieu, leur influence chez enfants adoptifs*“ (umieszczonej w czasopiśmie *Le Service Social* nr. 1 r. 1929). Wyniki badań stwierdzają, że istnieje niezaprzeczony wpływ dodatni środowiska o wyższym poziomie kulturalnym na rozwój inteligencji dzieci adoptowanych i prawdopodobnie także na doskonalenie ich charakteru. Owe wpływy dodatnie okazały się tem silniejsze, im warunki kulturalne środowiska, w którym umieszczono dziecko adoptowane, były korzystniejsze w porównaniu z jego poprzednimi stosunkami, tudzież im oddziaływanie to rozpoczęło się we wcześniejszym wieku dziecka i im dłużej trwało.

Działanie substancji odziedziczonej okazało się jednakże w stosunku do środowiska silniejsze, co zresztą podkreślił już Galton, według którego „*natura ma ogromną przewagę nad wychowaniem, ponieważ odziedziczone siły potencjalne ustalone są niezmiennie w organizmie*“. Tak więc czynnik dziedziczności stawia działalności wychowawczej pewne granice, których ona zmienić nie może, a tylko conajwyżej regulować czasami. Mimo to wpływ środowiska na tworzenie się osobowości zaznacza się wybitnie. Wychowanie nie może wprowadzić zmienić czy też zniweczyć zawiązków i dyspozycji odziedziczonych, ale przez stwarzanie sprzyjających warunków kulturalnych może ułatwiać i wspierać ich rozwój, o ile wykazują kierunek dodatni, natomiast utrudniać rozwój i zapobiegać ujawnianiu się cech ujemnych, bezwartościowych, szkodliwych ze stanowiska społeczno-etycznego. W ten sposób pojmujemy oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój fizyczny i duchowy dziecka.

V.

Rodzaje i typy środowiska wychowawczego.

Pierwszem i naturalnem środowiskiem wychowawczem dziecka jest rodzina. Od zarania swego życia zdobywa dziecko w ognisku rodzinnem pewne przyzwyczajenia i nawyki, przyjmuje czasem panujące tu zwyczaje i obyczaje, uczy się mowy otoczenia, nabywa wiadomości o rzeczach podpadających pod zmysły, przyswaja sobie stopniowo uznawane w gru-

pie rodzinnej pojęcia religijne, społeczne i etyczne. Ten świat duchowy przeżywa dziecko na skutek naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego osób i rzeczy w otoczeniu. Jego rozwój psychologiczny uzależniony jest od całego spłotu różnorodnych czynników, jak stosunki gospodarcze rodziców, ich poziom kulturalny, liczebność rodziny, warunki higieniczne domu i t. p. Czynniki te wytwarzają pewne typy i rodzaje środowiska rodzinnego.

Ze względu na stosunki społeczno-gospodarcze rozróżnić można środowisko rodzinne zamożne (plutokratyczne), średnio-zamożne (mieszczańskie, burżuazyjne) i proletarjackie. Obecnie częstym objawem życia społeczno-gospodarczego jest środowisko bezrobotnych. Środowisko rodzinne pod względem liczebności jego członków przedstawia się jako mała rodzina, np. 1 do 2 dzieci, średnia 3 do 5 i liczna ponad 5 dzieci. Rozróżniamy też różnego rodzaju środowiska rodzinne, ze względu na ich poziom kulturalny: niski, średni, i wysoki. Często, jakkolwiek niekoniecznie, stosunki gospodarcze wywierają silny wpływ na poziom kulturalny środowiska rodzinnego; pomyślne warunki ekonomiczne, wysokość zarobków ułatwiają zazwyczaj korzystanie w szerokiej mierze z dóbr kulturalnych i przeciwnie, niedostatek i nędza obniżają poziom życia duchowego. Tak więc dobre warunki gospodarcze ułatwiają rodzicom wykonywanie funkcji wychowawczej, zwłaszcza gdy w parze z temi warunkami idzie też odpowiedni poziom ich kultury pedagogicznej; dziecko wychowuje się wówczas w środowisku intelektualnie i etycznie wysoko stojącym. Poważne trudności nasuwa szkole fakt, gdy dziecko pochodzi ze środowiska kulturalnie prymitywnego i zaniedbanego a nawet upośledzonego. Do tych różnych sytuacji szkoła musi się odpowiednio ustosunkować i zaopiekować przede wszystkim dziećmi, pochodzącymi ze środowisk ekonomicznie i kulturalnie upośledzonych.

Z chwilą, kiedy dziecko wchodzi w okres obowiązkowego nauczania, podlega wpływom szkoły, drugiego obok domu najważniejszego środowiska wychowawczego. Na środowisko szkolne składa się również wiele czynników, jak położenie terytorjalne (szkoła wiejska, małomiejska, w śródmieściu lub na peryferjach wielkiego miasta, w ośrodkach przemysłowych, górniczych i t. p.), urządzenie budynku szkolnego pod względem higienicznym i estetycznym, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, jej stopień organizacyjny, poziom kultury ogólnej i pedagogicznej nauczycieli tudzież ich warunki materialne. W rozwoju osobowości dziecka współdziała teraz środowisko domowe i szkolne, tudzież wzajemny stosunek tych dwu środowisk. Stosunek między nimi może być różny i oczy-

wista, najkorzystniej dla dobra dziecka będzie, jeśli między obu środowiskami istnieje harmonijne współdziałanie, gorzej sprawa się przedstawia, gdy wzajemny stosunek domu i szkoły jest obojętny, a już fatalny może być wpływ na młodzież, gdy pomiędzy obu środowiskami toczy się walka i stosunek staje się wręcz wrogi, nieraz na skutek działania różnych czynników zewnętrznych, od nauczyciela niezależnych, np. pewnych kierunków politycznych, w których nauczyciel zbytnio się angażuje w charakterze agitatora, szerząc w sposób agresywny odmienne poglądy, aniżeli je wyznaje większość ludności. W takich wypadkach należy zbadać przyczyny owego stosunku wrogiego, dążyć do ich usunięcia, gdyż w przeciwnym razie wszelka działalność wychowawcza pozostałaby bez skutku i sytuacja nauczyciela w danym środowisku stałaby się nader trudna i tamująca rozwój szkoły.

Środowisko wychowawcze rodzinne, jak i szkolne, stanowi krąg ciaśniejszy w szerszym środowisku fizjograficznym i socjalnym (wieś, miasteczko, osada fabryczna, osada górnicza, miasto), z którym pozostaje w organicznym związku. Środowisko to kształtuje różne typy dzieci, np. typ dziecka wiejskiego, proletarjackiego, wielkomiejskiego z rodziny mieszczańskiej, urzędniczej, przemysłowej i t. p. Wychowanie uwzględnić musi środowiska różnego rodzaju i przystosować się do warunków ich życia, uwzględnić winno, potrzeby i właściwości psychiczne ich mieszkańców, ich światopogląd. W szkole powszechnej wychowują się przeważnie dzieci wiejskie i proletarjackie, stanowiące ok. 80 do 90% ogółu. Do sfer proletarjackich zaliczyć dziś trzeba nie tylko dzieci pracowników fizycznych, ale i większość pracowników umysłowych, ze względu na coraz gorsze warunki ekonomiczne tej warstwy ludności. Wobec przeważającej liczby dzieci ze sfer wiejskich i proletarjackich, zaludniających szkołę powszechną, nasuwa się potrzeba nakreślenia, chociażby w zarysie, najbardziej istotnych cech, charakteryzujących uczniów pochodzących z tych środowisk.

Na charakter i strukturę środowiska wiejskiego wpływają nie tylko takie czynniki, jak jakość gleby, wielkość gospodarstw, stan inwentarza, tradycyjne zwyczaje, ale także w dużej mierze i warunki komunikacyjne, oddalenie od większego ośrodka kulturalnego, od miasta. Im wieś bliżej miasta położona, tem silniej ulega jego wpływom kulturalno-gospodarczym. Struktura gospodarczo-społeczna wsi, zwłaszcza leżącej w pobliżu miasta, jest dość wydatnie zróżnicowana. Obok właścicieli gospodarstw większych i średnich, obok proletariatu rolnego, do którego zaliczamy małorolnych i bezrolnych najemników, obok rękodzielników wiejskich, żyje tu także w dość pokaźnym odsetku proletarijat robotniczy, zarabkujący w po-

bliskiem mieście. Pomimo tych różnic wieś stanowi jednak zwartą naogół całość grupową. Dzięki bliskiemu sąsiedztwu wszyscy się znają i pomimo pewnych antagonizmów na tle różnic społecznych istnieje tu duża naogół solidarność, co się zwłaszcza ujawnia w wypadkach klęsk żywiołowych. Jeszcze mniejsze różnicowanie społeczne istnieje wśród dzieci wiejskich, które, bawiąc się wspólnie i pracując na pastwisku, na łące i w polu, mają silnie rozwinięte, może nawet nieświadome poczucie równości, w przeciwieństwie do dzieci miejskich, wśród których uwydatniają się nieraz dość silnie kontrasty społeczne, niezawodnie także i pod wpływem sugestji starszych osób, rodziców i krewnych.

Obserwując stosunki i warunki naszej wsi, można stwierdzać, że życie tu jest powolne i zazwyczaj spokojne, co nie pozostaje bez wpływu na sposób i tempo działania i myślenia jej mieszkańców. Z zależności od przyrody, od stanu atmosfery wynika duża jednostajność zajęć i prac gospodarskich, związanych przede wszystkim z porą roku i pogodą oraz z glebą, jako główną podstawą bytu ludności wiejskiej. Stąd płynie głębokie i mocne do zagonu ojczystego przywiązanie; stąd gleba jest ośrodkiem działania i myślenia wieśniaka. Te czynniki przyrodzone urabiają psychikę człowieka wsi, którą cechuje naogół dość duży konserwatyzm w sposobie życia, utylitaryzm w myśleniu i praktyczność w postępowaniu, a zarazem silne przywiązanie do tradycji i wiary ojców, opartej na zwyczajach i obyczajach ludowych, częściowo też na myśleniu magicznym, będącem źródłem wielu przesądów i zabobonów. Zwyczaje i obyczaje są tu też najwyższym prawem, a religijność mieszkańców wsi jest w znacznej mierze wynikiem jego zależności od przyrody. Obok konserwatyizmu w sposobie życia ujawniają się na wsi mniej lub bardziej silne tendencje do radykalizmu społeczno-politycznego pod wpływem dzisiejszych prądów i przemian w dziedzinie stosunków gospodarczych.

W takim środowisku rozwija się i dojrzewa dziecko wiejskie, również jak dorośli, związane silnie z przyrodą.¹⁾ We wczesnym już stosunkowo dzieciństwie bierze żywy udział w różnych czynnościach gospodarczych rodziny, w ciągłej styczności z przyrodą — w polu i w lesie, na łące i pastwisku, w stajni i oborze. Jego aktywny współudział w gospodarce środowiska rodzinnego ułatwia mu poznanie i zrozumienie mało skomplikowanych form życia gospodarczego wsi i równocześnie przyczynia się do rozwoju jego sprawności fizycznej. Dziecko wiejskie jest już siłą roboczą w tym wieku, kiedy jego rówieśnik w mieście, zwłaszcza ze sfery zamożniejszej, oddany

¹⁾ Zob. Pracę zbiorową pod redakcją Marji Librachowej p. t. Dziecko wsi polskiej. Warszawa 1934.

jest jeszcze w zupełności zabawom. Dziecko wsi ma więc stosunkowo krótkotrwałe dzieciństwo i młodość, i stąd też między jego trybem życia, zwłaszcza w wieku od 10—14 roku życia, a dorosłego zachodzą mniejsze różnice na wsi, niż w mieście. Jest ono żywą częścią przyrody, tworzy z nią jedność i całość, i podobnie, jak dorosły, przeżywa intensywnie zmiany atmosferyczne, zwłaszcza gdy w postaci klęsk żywiołowych, jak burze, susza, powódź i t. p., grożą plonom i urodzajom. Wszystkie te klęski żywiołowe, podcinające byt człowieka wsi, dziecko odczuwa również silnie, jak dorosły i w sposób mniej lub więcej świadomy zdaje sobie sprawę z ich grozy i skutków. Trzeba być świadkiem, jak dzieci wiejskie zgromadzone na naukę w izbie szkolnej, przeżywają np. burzę, która właśnie w tym czasie — co się nieraz zdarzyć może — szaleje na dworze. Na twarzach ich maluje się obawa, przerażenie i trwoga o lany zbóż, o plony, które grad zniszczyć może w zupełności. Dzieci te całem swem jestestwem zdają się być wtedy u boku swoich bliskich w domu, przeżywając razem z nimi ciężką dolę z powodu groźby zniszczenia plonów całorocznej pracy. Obserwacje podobne świadczą o silnym współudziale dziecka wiejskiego zarówno w radościach i nadziejach, jak i w kłopotach i troskach materialnych i gospodarczych rodziców.

Dziecko wiejskie, zaznajamiając się w sposób aktywny i bezpośredni z różnego rodzaju surowcem, narzędziami i wytwórczością, wrasta szybko w mało skomplikowane formy gospodarki miejscowej. Spokojny i jednostajny tryb życia wpływa na powolny bieg wyobrażeń i myśli dziecka, a jego zajęcia w gospodarstwie na konkretną treść tych myśli i ich zasób. Pod wpływem ciągłej styczności z rzeczami i zjawiskami w przyrodzie rozwija się u dziecka wiejskiego w dużym stopniu zmysł obserwacji i zmysł badawczy, zaś pod wpływem ciężkiej zazwyczaj pracy i twardej nieraz walki z przyrodą rozwija w sobie cechy wytrwałości, zaciętości w dążeniu do celu, tak charakterystyczne dla człowieka wsi. Na skutek jednostajnego zazwyczaj trybu życia brak jednak podnieť, pobudzających rozwój jego fantazji, brak mu też sposobności do zdobywania bogatszego zasobu słownikowego. W wypowiedaniu się jest skąpe i nieśmiałe. Dziecko wiejskie nie ma takich możliwości rozwoju intelektualnego, jakie ma jego rówieśnik w środowisku miejskim, zwłaszcza wielkomiejskim. Stąd też psychika jego jest bardziej prymitywna, sfera jego doświadczeń jest pod względem ilościowym skromniejsza i jakościowo różna. W dobie obecnej braki te usuwają w dużej mierze zdobywcze nowoczesnej techniki, jak film, radio i t. p., a przede wszystkim dobra szkoła, która drogą systematycznej nauki coraz więcej rozszerza horyzont umysłowy dziecka wiejskiego. Oczywiście, że podobnie jak i w środowisku miejskim, tak

i wśród dzieci wiejskich istnieje dość znaczna rozpiętość zarówno pod względem tempa rozwoju, jak i poziomu inteligencji.

Na podstawie dotychczasowych badań można stwierdzić, że normalnie dzieci wiejskie dojrzewają fizycznie i rozwijają się umysłowo wolniej w stosunku do swych rówieśników w mieście i że różnica wynosi zazwyczaj od jednego do dwu lat na korzyść dzieci miejskich. Z tego jednak nie wynika, by dziecko wiejskie było mniej zdolne w porównaniu z miejskiem. Zachodzą tylko różnice uzdolnień i inteligencji, która u dziecka wiejskiego ma charakter więcej praktyczny. Nadto podkreślić należy, że dziecko wiejskie wychowuje się w gorszych zazwyczaj warunkach kulturalnych, aniżeli miejskie. Na wsi przeważają bowiem szkoły najniższego stopnia organizacyjnego, które nie mogą oddziaływać na rozwój duchowy dziecka w tym stopniu, co wysoko zorganizowana szkoła powszechna w mieście. Atoli, gdy dziecko wiejskie znajdzie się w środowisku pod względem kulturalnym dobrze postawionem, dość szybko uzupełnia swe braki i szybciej też dojrzewa duchowo, tak że pod tym względem różnice w porównaniu z rozwojem dziecka miejskiego stają się czasem minimalne.

Typ psychiczny dziecka ze środowiska małego miejskiego stanowi w pewnej mierze przejście między dzieckiem wsi, a dzieckiem wielkomiejskiem. Zależnie od swej struktury gospodarczej, narodowościowej i wyznaniowej, od stopnia uprzemysłowienia, miasteczka nasze przedstawiają różnorodne stosunki socjalne; jedne podobne swą strukturą bardziej do wsi, inne wykazują wybitniej charakter miasta. W pierwszych dziecko ma dość dużą styczność z przyrodą — z ogrodem, polem, łąką, lasem, ze zwierzętami domowymi, z którymi nieraz spotyka się i na rynku miasteczka. Tempo życia, podobnie jak i na wsi, i tu jest naogół powolne, brak zaś silniejszych podnieci kulturalnych nie przyczynia się do rozszerzenia horyzontów umysłowych ogółu mieszkańców naszych miasteczek. Atoli w wielu miasteczkach zarysowuje się dość wyraźnie granica między przyrodą a kulturą, jako tworem mózgu i rąk człowieka. Większe zróżnicowanie w budownictwie, tendencje do wprowadzenia nowoczesnych urządzeń technicznych (oświetlenie elektryczne ulic i mieszkań, wodociąg i kanalizacja), większa dbałość o odpowiednie warunki higieniczne codziennego życia, tworzenie różnego rodzaju instytucyj kulturalnych i t. p. nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się psychiki dziecka małego miasta.

Dziecko to nie jest tak bezpośrednio związane z gospodarką i wytwórczością, jak jego rówieśnik na wsi; poza nauką w szkole posiada ono więcej swobody i czasu na zabawy. Obowiązkowa praca fizyczna dzieci, związana z poczuciem odpowiedzialności, rozpoczyna się tu znacznie później, aniżeli

na wsi; stąd też dzieciństwo i młodość trwa w miasteczku dłużej, zwłaszcza u dzieci ze sfer ekonomicznie silniejszych, tudzież z warstw inteligencji, które w porównaniu z ludnością wiejską mają nawet i w obecnych stosunkach społecznych bądź co bądź bardziej korzystne warunki, umożliwiające dalsze kształcenie dzieci w szkole średniej. Warunki te sprzyjają oczywiście lepszemu rozwojowi duchowemu i dają możliwość osiągnięcia wyższego poziomu kulturalnego, tudzież wyższego szczebla w drabinie społecznej. W grupach szkolnych dzieci w środowisku małomiasteczkowym zaznacza się też w porównaniu ze wsią silniejsze zróżnicowanie socjalne. Dzieci rzemieślników, kupców, właścicieli realności i gruntów, nieliczne warstwy inteligencji zawodowej w miasteczku są świadome swej pozycji społecznej i stąd też nie przedstawiają jednolitej grupy uczniowskiej, jak to widzimy w szkole wiejskiej.

W związku z silniejszym zarysowaniem się różnic socjalnych nasuwają się szkole w środowisku małomiasteczkowym ważne problemy społeczne, przede wszystkim w zakresie demokratyzacji społeczeństwa i zbliżenia dzieci różniących się pod względem wyznaniowym, kulturalnym i narodowościowym. Rozwiązywanie tych problemów zmierza do wyrobienia u dzieci, w miarę ich dojrzewania duchowego, silnego i głębokiego poczucia obywatelskiego w stosunku do wspólnej ojczyzny i wspólnego państwa.

W rozwoju osadnictwa wieś i miasteczko są starszymi typami środowisk ludzkich, podczas gdy wielkie miasta, a zwłaszcza ośrodki przemysłowo-fabryczne należą do nowszych form współżycia społecznego. Środowiska te rozwijają się pod wpływem zastosowania maszyny parowej i siły elektrycznej w przemyśle oraz do potrzeb życia codziennego. W miarę powstawania i rozwoju środowisk przemysłowo-fabrycznych budzi się wśród ludności wiejskiej pęd emigracyjny, z której w znacznej części tworzy się nowa warstwa społeczna, proletariąt robotniczy, mający świadomość swej odrębności klasowej, gospodarczej i kulturalnej. Całe połacie kraju, dawniej niemal puste, zaludniają się w tempie niezwykle szybko i przekształcają w ogniska intensywnej pracy i wytwórczości (ośrodki przemysłowe i górnicze w Zagłębiu Górniczym, na Górnym Śląsku, w Łodzi i okolicy i t. d.). Środowiska takie składają się często z pewnej ilości miast, miasteczek i osad, tak blisko siebie leżących, że między nimi brak zazwyczaj wyraźnych granic i stąd tworzą jakgdyby jeden wielki kompleks skupień ludzkich. Wskutek tego skupienia pozbawione są w swem otoczeniu najbliższem krajobrazu w postaci pól, łąk i lasów. Ośrodki przemysłowe przedstawiają konglomerat wsi i miasta, gdzie przyroda beznadziejnie walczy o swe istnienie i wkońcu ulega w zupełności. Coraz więcej znikają resztki

roślinności, a krajobraz tworzy las kominów i pieców fabrycznych, zadymione mury kamienic o charakterze koszarowym, obok małych domków, pozostałych z czasów dawniejszych, hałdy i zwały gruzów, rozkopana ziemia, w której pełno wyrw i rowów. Szarość stanowi przeważający koloryt tego krajobrazu. Bardziej szczegółowy obraz środowiska proletariackiego kreśli Czesław Kopyciński w swym artykule „Monografia klasy“, pracy o charakterze naukowym, którą się czyta jak nader interesujący, barwny i plastyczny reportaż, przedstawiający ponure przejawy życia współczesnego.

Wielkie ośrodki przemysłowo-fabryczne posiadają swoistą strukturę społeczną. Cienką warstwę społeczną stanowią przedstawiciele kapitału, właściciele i przedsiębiorcy fabryk i kopalń, tudzież wyżsi urzędnicy fabryczni. Właściciele mieszkają często poza środowiskiem, w którym ulokowali część swych kapitałów i jedyną więzią, jaka ich z niem łączy, jest zwykłe żądza zysku i pomnożenia swego kapitału. „...Edward Warner, junior, musiał się zająć przedsiębiorstwem. Trzyletnia praktyka uczyniła z niego prawdziwego właściciela kopalń, twardego i stanowczego. Interes właściciela wymaga tego, aby kupować tanio siłę roboczą i zamieniać ją na maksymalną produkcję w czasie jak najkrótszym, a potem sprzedać produkt na rynku tym, którzy dadzą sumę najbardziej zadowalającą.“ (Upton Sinclair, „Król Węgiel“.) Przeważającą część ludności stanowi proletariat robotniczy, zdany zazwyczaj na łaskę i niełaskę kapitalisty i jego urzędników wyższych i niższych. W masie proletariatu zarysowuje się też dość znacznie zróżnicowanie: obok robotników kwalifikowanych znaczną część stanowią niekwalifikowani, a wśród nich kobiety i młodzież robotnicza, może najbardziej wyzyskiwani przez kapitał. Praca zarobkowa małoletnich stanowi często główne źródło utrzymania rodziny. Stosunki socjalne w środowisku przemysłowo-fabrycznym i górnictwem przedstawiają typowy obraz świata współczesnego, walki Kapitału i Pracy, który tak barwnie maluje Upton Sinclair w swych powieściach.

Wielkie ośrodki przemysłowo-fabryczne nie posiadają zwyczaj swej historii i tradycji. Ludność robotnicza, napływowa, zajęta wciąż ciężką pracą i twardą walką o byt, a ostatnio gnębiona żywołową klęską bezrobocia, nie zdołała nadać swemu środowisku głębszej fizjonomii kulturalnej; przedstawiciele kapitału zaś nie okazują tendencji do podniesienia poziomu pod względem gospodarczym, higienicznym i kulturalnym środowiska, które ich wzbogaca. Główną cechą tego rodzaju środowisk — to kontrasty, z jakimi spotkać się można dość często: obok ogromu nagromadzonych bogactw, wystawnego życia i przesytu, niedostatek i skrajna nędza. Tętno życia różne, świat robotniczy i przemysłowy w ciągłym pośpiechu, przysto-

sowanym do rytmu maszyny. Ciągła styczność z maszyną w fabryce i kopalni i zupełne od niej uzależnienie powoduje zmechanizowanie życia warstwy robotniczej, które nadto pogłębia coraz bardziej t. zw. racjonalizacja i automatyzacja pracy. Maszyna, mając być dobrodziejstwem, staje się w tych warunkach wrogiem ludności pracującej, która wciąż żyje pod grozą utraty podstaw i jedyne źródło i tak nędznej egzystencji, jaką zapewnią zajęcie w fabryce czy kopalni i t. p. najemnej sile roboczej.

W takim środowisku wychowuje się dziecko proletariackie, zdala od przyrody, pozbawione oddechu świeżością pól i łąk, lasów i gór, wód falujących, pozbawione promieni słońca. Środowisko to nie sprzyja rozwojowi fizycznemu i duchowemu jego mieszkańców, to też widać tu na każdym kroku dzieci niedożywione, brudnawe, schorzałe, przedwcześnie dojrzałe, starcze. Dziecko przebywa najczęściej i bawi się — o ile nie jest zajęte pracą lub nauką w szkole — na ulicy, na podwórzu, w sieni i korytarzach domów koszarowych, gdzie brak słońca i powietrza.

Dziecko proletariackie już od wczesnej bardzo młodości doznaje przeżycia niepewności jutra i niedostatku, a nieraz też głodu i nędzy. Podobnie jak dziecko wsi odczuwa żywo i przeżywa silnie nieszczęścia i klęski, jakie spadają na dorosłych, zwłaszcza na członków rodziny w licznych wypadkach katastrofy w fabryce, czy kopalni. Malując grozę takiej katastrofy w osadzie górniczej w „Dolinie Północnej“, pisze Sinclair: „Dzieci przestały się bawić; stały blade, milczące, ciche, podobnie zamyślane, jak dorośli, nad wiek dojrzałe świadomością nieszczęścia.“ („Król Węgiel“).

Pod wpływem uświadomienia sobie braku środków zaspokojenia najbardziej prymitywnych potrzeb materialnych i duchowych dziecko proletariackie miewa często przeżycia mało wartościowości, zwłaszcza gdy nasuwa się sposobność porównywania własnych stosunków z sytuacją dzieci i młodzieży ze sfer gospodarczo silniejszych w gronie rówieśników w szkole, czy poza szkołą.¹⁾ To też przeżycie niedostatku i ubóstwa rzuca głębokie ślady w psychice dziecka proletariackiego; wywołuje ono nieraz życzenia i pragnienia, oraz dążności do zdobycia lepszych warunków bytu, albo też gościć zaczyna w jego duszy rozgoryczenie i zniechęcenie do świata, w którym takie panują stosunki. W przeżyciach tych tkwi źródło prądów społeczno-politycznych, nurtujących w sferach młodzieży robotniczej, będącej wytworem

¹⁾ Zob. Alojzy Florczak. Przeżycie ubóstwa u młodzieży męskich szkół średnich. („Chowanna“, rocznik 1932.)

nowoczesnych stosunków gospodarki kapitalistycznej, podobnie jak wytworem ich jest też i starsza generacja proletariatu.

Dziecko proletariackie dojrzewa szybko i zazwyczaj już w 14 roku życia, a nieraz i wcześniej rozpoczyna pracę zawodową, w której wchodzi w bliską styczność ze starszą generacją i z nurtującymi tu prądami społeczno-politycznymi, kulturalnymi i religijnymi. To też przedmiotem jej zainteresowań staje się życie organizacyjne (związki młodzieży), problemy polityczno-społeczne i zagadnienia, dotyczące poglądu na świat o charakterze radykalno-materjalistycznym. Sporo miejsca w zainteresowaniach młodzieży proletariackiej zajmują różnego rodzaju sporty, wycieczki i film. Brak tradycji sprawia, że młodzież ta żyje głównie współczesnością. Atoli, zależnie od środowiska i form organizacyjnych, samokształceniowych i oświatowych, okazuje także duże zainteresowania intelektualne, naukowe i artystyczne, zmierzając drogą systematycznej nauki i pracy, poza obowiązkowymi zajęciami roboczymi w fabryce, handlu, biurze i t. p., do zdobycia wyższego poziomu wykształcenia w zakresie szkoły średniej i uzyskania formalnych kwalifikacyj w postaci świadectwa dojrzałości.

Dzięki uświadomieniu przez organizację młodzież proletariacka ustosunkowuje się do współczesnego ustroju negatywnie i ocenia krytycznie obecny system gospodarki kapitalistycznej. W stosunku do warstw posiadających okazuje nieufność i podejrzliwość, natomiast rozwija w sobie silne poczucie solidarności z klasą robotniczą, oraz poczucie rzeczywistości.

Młodzież proletariacka nie przedstawia jednolitej masy; zaznacza się wśród niej dość duże zróżnicowanie, zależnie od stopnia wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego. Istnieje duża różnica między młodocianym robotnikiem kwalifikowanym a niekwalifikowanym na niekorzyść ostatniego; to też niekwalifikowani robotnicy młodociani narażeni są bardziej na różne formy degeneracji i w związku z tem wyłaniają się ważne problemy w zakresie opieki socjalnej w szkole i w działalności społeczno-oświatowej pozaszkolnej. Największym niebezpieczeństwem, jak zresztą i wśród innych warstw, jest i tu katastrofa bezrobocia i tem samem brak celu i sensu życia.

Praca nauczyciela w środowisku wielkomiejskiem nasuwa pod niejednym względem odmienne zagadnienia wychowawczo-dydaktyczne w porównaniu ze wsią, czy też środowiskiem przemysłowo-fabrycznem. Miasta, jak Warszawa, Kraków, Wilno, Poznań, Lwów, Gdańsk, są ogniskami intensywnego życia duchowego; stąd płyną na cały kraj nowe prądy naukowe, artystyczne, religijne, społeczno-polityczne, ekonomiczne i t. p., które oddziałują bezpośrednio na mło-

dzień, wychowując się w tych środowiskach. Tempo i rytm życia w środowisku wielkomiejskim cechuje pośpiech, udzielający się też i dziecku szkolnemu.

Ulica wielkiego miasta nasuwa dziecku szkolnemu coraz to nowe i coraz silniejsze wrażenia. Ruch wielkomiejski, wystawy, reklama barwna i świetlna, różnego rodzaju widowiska budzą w niem intensywne przeżycia. Urządzenia techniczne i higieniczne, zbiory naukowe i artystyczne zabytki i pomniki, teatr i kino, a przede wszystkim sama atmosfera i nurt życia wielkomiejskiego wybitną odgrywają rolę w rozwoju psychofizycznym młodzieży, która w porównaniu ze swymi rówieśnikami na wsi dojrzewa w tempie szybszym i zdobywa sobie o wiele szerszy horyzont umysłowy.

W środowisku wielkomiejskim istnieje więc o wiele więcej podniet umysłowych, co wpływa na większą pobudliwość i wrażliwość dziecka miejskiego w porównaniu z dzieckiem wiejskim. Atoli obok wpływów dodatnich na rozwój umysłowy młodzieży w środowisku wielkomiejskim, istnieje tu cały splot warunków, zagrażających zdrowiu fizycznemu i duchowemu dziecka. Zbyt szybkie tempo życia wielkomiejskiego zwiększa nie tylko pobudliwość, ale i nerwowość dziecka, wywołując objawy rozprószenia i roztargnienia, niemożność skupienia się w pracy umysłowej. Skutki tego życia można usunąć, o ile istnieją korzystne warunki ekonomiczne i kulturalne. Atoli w sferach gospodarczo słabych i wśród proletariatu wielkiego miasta, skupiającego się w niektórych dzielnicach, zazwyczaj na peryferiach, brak takich warunków i dlatego też, podobnie jak w ośrodkach przemysłowo-fabrycznych i górniczych, spotykamy tu podobne zjawiska. Fatalne stosunki mieszkaniowe dzieci, niedożywienie, a nieraz i zagłodzenie, rozluźnienie życia rodzinnego, nadużywanie alkoholu, nadużycia seksualne, ujemny wpływ ulicy, przedwczesne zarobkowanie powoduje skąrowanie, szybkie starzenie się, różnego rodzaju choroby i wysoki odsetek śmiertelności wśród dzieci proletariackich. Wobec takich stosunków spada na szkołę obowiązek roztoczenia troskliwej opieki nad dziećmi, pozbawionymi często prymitywnych potrzeb życiowych.

Szkoła współczesna, jako środowisko wychowawcze, przejmuje też obecnie coraz więcej funkcji, które właściwie należą do rodziców i które spełniać powinno środowiska domowe. Dożywianie i żywienie dzieci szkolnych, dbałość o porządek i czystość ich ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież i obuwie, w książki i pomoce naukowe, organizowanie gier, zabaw i rozrywk, opieka nad dzieckiem w czasie feryj na kolonjach i półkolonjach, organizacja opieki lekarskiej, wpajanie zasad życiowych i etycznych, rozwijanie kultury towarzyskiej

i t. p. — oto funkcje, wykonywane dziś coraz częściej przez szkołę powszechną i średnią.

W ten sposób szkoła staje się głównym środowiskiem wychowawczym dla dzieci w wieku szkolnym, pozbawionych naturalnej opieki w domu, co obecnie jest zjawiskiem dość częstym, zwłaszcza w większych miastach i ośrodkach przemysłowo-fabrycznych i górniczych. Nieraz szkoła staje się też środowiskiem kulturalnym rodziców dzieci szkolnych. Proces rozluźniania się rodziny, będący obecnie dość częstym zjawiskiem społecznym, wyłania konieczność tworzenia nowego typu środowiska wychowawczego, któryby skupił w sobie najbardziej dodatnie i pozytywne cechy środowiska rodzinnego i szkolnego. Taką cechą wysoko stojącego środowiska rodzinnego jest atmosfera uczuciowa, jest ciepło rodzinne i miłość rodzicielska, jest troska o dobro fizyczne i duchowe dziecka. Istotną zaś cechą i treścią środowiska szkolnego jest atmosfera naukowa, która pobudza rozwój intelektualny dziecka i jego zdolność do działania produktywnego. Nowy typ środowiska wychowawczego „dom-szkoła” tworzy się zatem i rozwija przez syntetyzowanie, zespalanie najbardziej dodatnich cech obu środowisk i w ten sposób staje się szcześnie ogniskiem życia społeczno-kulturalnego zarówno dzieci jak i ich rodziców. W porównaniu z domem dziecka proletariackiego szkoła stanowi zazwyczaj środowisko stojące kulturalnie na wyższym poziomie, zarówno ze względu na swe urządzenia higieniczne, jak i na swój charakter naukowy i estetyczny. Tutaj pod kierunkiem fachowo przygotowanego wychowawcy-nauczyciela tworzą się warunki, sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi dyspozycji psychofizycznych dziecka o tendencjach dodatnich, z drugiej zaś strony tamujące rozwój odziedziczonych zawiązków cech ujemnych, któreby były przeszkodą w wychowaniu jednostki uspołecznionej i kulturalnej.

VI.

Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój psychofizyczny dziecka.

W analizie, dotyczącej rodzajów i typów środowiska wychowawczego, podkreśliliśmy już, że strukturę psychofizyczną dziecka kształtują, obok zawiązków i dyspozycji odziedziczonych, warunki środowiskowe, wśród jakich osobnik wzrasta i dojrzewa. Należałoby więc w świetle faktów zbadać oddziaływanie stosunków gospodarczo-kulturalnych na rozwój psychofizyczny dziecka, na tworzenie się jego osobowości, ze

szczególnem uwzględnieniem wieku szkolnego od 7 do 14 roku życia. Nasuwa się zagadnienie, czy pomiędzy stanem fizycznym dziecka, jego rozwojem inteligencji i rozwojem świadomości moralnej a jego środowiskiem istnieje zależność i w jakim stopniu. Jak się ta korelacja przedstawia w świetle pomiarów antropometrycznych, w świetle wyników badań nad inteligencją i rozwojem moralnym dzieci w wieku szkolnym?

Badania antropometryczne w szkole mają na celu stwierdzenie stanu i rozwoju fizycznego ucznia w poszczególnych latach życia. Oznaczając wzrost, wagę ciała, pojemność klatki piersiowej, siłę mięśni dziecka, i t. p., staramy się wykryć zależność jego rozwoju fizycznego od środowiska rodzinnego, zwłaszcza od warunków gospodarczych rodziców. Opierając się na założeniu, stwierdzonem zresztą powszechnie, że w obecnych stosunkach społecznych przeważają w szkołach powszechnych dzieci ze środowisk ekonomicznie słabszych, w szkołach zaś średnich ogólnokształcących kształcą się przeważnie dzieci ze sfer zamożniejszych, porównamy w świetle cyfr rozwój fizyczny, zwłaszcza wzrost i wagę jednych i drugich. Dane znajdziemy w tabelach statystycznych, opartych na bogatym materiale, zgromadzonym zarówno u nas, jak i zagranicą. Tabele Głównego Urzędu Statystycznego, opracowane na podstawie danych, dostarczonych przez Ministerstwo W. R. i O. P., zawierają normy wzrostu i wagi dzieci szkół powszechnych i średnich, wyzn. rz. kat. m. Warszawy.¹⁾ Zobaczymy, jak się przedstawiają normy wzrostu i wagi tych dzieci w wieku od 7—14 roku życia (Tabl. I). Z podanych w tej tabeli wielkości wzrostu i wagi wynika duża różnica na niekorzyść dzieci szkół powszechnych, które w większości pochodzą ze środowisk gospodarczo słabych. Różnica ta wynosi od 5—10 cm w przyroście długości ciała w poszczególnych latach życia i od 3—8,5 kg w przyroście wagi na korzyść dzieci szkół średnich, żyjących przeważnie w lepszych warunkach środowiskowych.

Podobne wyniki znajdujemy również w statystykach zagranicznych. Prof. F. A. Schmidt podaje rozwój wzrostu i wagi dzieci szkolnych, pochodzących z różnych środowisk według wyników badania Mc Donalda w Waszyngtonie (rozwój wzrostu) i Rietza w Berlinie (rozwój wagi ciała). Podana tu tabelka II, zawierająca średnie dane, dotyczące dzieci szkół elementarnych ze sfer robotniczych, i średnich ze sfer zamożnych uwidocznia różnicę na korzyść tych ostatnich, zarówno pod względem wzrostu jak i przybieraniu

¹⁾ Zob. Dr Wł. Dybowski. Fizjologiczne podstawy wychowania (Enc. Wych., z. 1, r. 1933).

Tabl. I.

Normy wzrostu i wagi uczniów (uczenic) wyzn. rz. kat. szkół powszechnych i średnich m. Warszawy.
(Według danych Gł. Urz. Stat.)

Uczniowie szkół powszechnych (Środowisko rodzinne przeważnie gospodarczo słabe)					Uczniowie szkół średnich (Środowisko rodzinne przeważ. gospodarczo silniejsze)			
Wiek życia	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg
7	116 — 118	21 — 22	116 — 118	20,5 — 21,5	121 — 125	24 — 25,5	121 — 124	25 — 26,5
8	119 — 123	22,5 — 24	119 — 122	22 — 24	126 — 129	26 — 27,5	125 — 129	27 — 28,5
9	124 — 128	24,5 — 26,5	123 — 126	24 — 25,5	130 — 133	28 — 29,5	130 — 134	29 — 30,5
10	129 — 132	27 — 29	127 — 131	26 — 28	135 — 138	30,5 — 33	135 — 140	31,5 — 35
11	133 — 136	29,5 — 31	132 — 137	29 — 32	139 — 143	34 — 37	142 — 145	37 — 39,5
12	137 — 140	31,5 — 34	138 — 142	32,5 — 36	144 — 148	37,5 — 39	147 — 151	41,5 — 44
13	141 — 145	34,5 — 38	143 — 148	36,5 — 41	150 — 154	40 — 44	152 — 155	45 — 47,5
14	146 — 150	38,5 — 41,5	149 — 150	42 — 44	155 — 160	45 — 50	156 — 157	48 — 49,5

Tabl. II.

Wzrost i waga dzieci szkolnych z różnych środowisk.

Uczniowie szkół powszechnych (Dzieci robotnicze)					Uczniowie szkół średnich (Dzieci ze sfer zamożnych)			
Wiek życia	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg
8 — 9	121·1	23·3	119·6	23·3	121·7	26·2	121·3	26·0
9 — 10	125·8	25·7	124·4	24·0	126·8	27·8	125·5	27·8
10 — 11	130·1	27·6	129·0	27·5	131·1	30·7	130·8	32·1
11 — 12	133·9	30·0	134·0	30·3	135·9	33·1	135·9	34·4
12 — 13	139·3	32·9	141·1	34·4	140·6	37·1	142·4	40·5
13 — 14	143·2	36·5	146·5	39·5	145·5	41·6	148·3	43·1
14 — 15	146·0	37·5	151·8	43·1	151·6	46·0	154·1	49·7

na wadze.¹⁾ Podobnie i Schlesinger, jak to wskazuje tablica III, stwierdza u młodzieży szkół średnich, pochodzącej ze środowisk ekonomicznie silniejszych, przewagę pod względem wzrostu w porównaniu z uczniami szkół elementarnych i z jej rówieśnikami wśród młodzieży robotniczej, pochodzącymi z warstw ekonomicznie słabych.²⁾ Środowisko wpływa więc na tempo i rytm rozwoju, na proporcje wzrostu. U uczniów ze środowisk zamożnych przypada maksimum przyrostu długości ciała w wieku między 12—15 r. życia, u uczniów ze środowisk proletariackich o rok lub dwa później. W związku z tem przypada też okres dojrzewania u młodzieży zamożnej wcześniej, niż u biednej.

Środowisko wpływa też na stan zdrowotny i na śmiertelność dzieci, która pozostaje w odwrotnym stosunku do zamożności, do wysokości zarobku i do ilości pokoiów mieszkalnych.

Tabl. III.

Przyrost w cm średnio.

Wiek życia	Uczniowie szkoły ele- mentarnej i młodzież robotnicza	Uczniowie szkoły średniej
13	6	5
14	4	7
15	3.5	6
16	4	5.5

Według A. Fischera³⁾ na 10 tysięcy dzieci w wieku od 5—15 lat śmiertelność wyniosła:

- a) w rodzinach zamożnych 17
- b) „ „ średniozamożnych 25
- c) „ „ biednych 40

Środowisko domowe dziecka pod względem higienicznym zależy naogół od stosunków ekonomicznych rodziców, od ich

¹⁾ Prof. Dr F. A. Schmidt. Das Schulkind nach seiner körperlichen Eigenart und Entwicklung. Leipzig 1914.

²⁾ Schlesinger. Das Wachstum des Kindes. Berlin 1926.

³⁾ Dr G. Tugendreich. Die biologischen Grundlagen der Erziehung. (Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik.) Tom II.

zasobów materialnych. W środowisku proletariackim dziecko często pozostaje w warunkach nader niekorzystnych. Niewłaściwe odżywianie, wczesne nieraz używanie alkoholu, wspólne sypianie z rodzicami lub rodzeństwem z powodu braku własnego łóżka, niebezpieczeństwo chorób zakaźnych, przeludnienie w mieszkaniu i t. p., oto przyczyny niedorozwoju, degeneracji i wielkiej śmiertelności wśród dzieci. Stąd też tak ważną rzeczą jest, że szkoła dzisiejsza przejmując niektóre funkcje wychowawcze domu, o czym już była mowa. Pomoc i umiejętna opieka organizowana w szkole przeciwdziała bodaj w skromnej mierze zgubnym skutkom fatalnych warunków gospodarczych i higienicznych, wśród jakich żyją dzieci proletariackie.

Nietylko rozwój fizyczny ale i umysłowy dziecka jest obecnie przedmiotem badań w zależności od środowiska. Psycholog amerykański Freeman badał wpływy środowiska na inteligencję dzieci adoptowanych, bliźniąt, sierót, żyjących w różnych warunkach. Obserwacje jego stwierdzają, że inteligencja jest dyspozycją wrodzoną, ale rozwój jej jest rezultatem doświadczenia osobistego i wychowania, a więc oddziaływania środowiska.¹⁾

Do podobnych wyników doszły badania Alicji Descoeu-dres, Roloffa, Termana, Burta i innych, którzy stwierdzają zależność poziomu i rodzaju inteligencji od środowiska. Środowisko wyżej stojące pod względem gospodarczo-kulturalnym pobudza jej rozwój, skierowuje jej funkcje na odpowiednie tory, wzmacnia jej wydajność bądź to w kierunku praktycznym, bądź też teoretycznym. Brak warunków sprzyjających i podniet odpowiednich uniemożliwia ujawnienie się wrodzonych dyspozycji i ich rozwój. Tak więc środowisko wychowawcze spełnia rolę czynnika dynamicznego, wyzwalać tkwiące w duszy dziecka siły potencjonalne i umożliwiając ich rozwój i doskonalenie.

Psycholog angielski Burt badał inteligencję dzieci dwu szkół powszechnych w Londynie położonych w dzielnicach, posiadających wręcz odmienną strukturę socjalną i gospodarczą. Okazało się, że różnica wieku inteligencji wynosiła dwa, a nawet więcej lat na korzyść dzieci ze środowiska kulturalnie i gospodarczo wyższego, co przedstawia podana na str. 33 tabelka IV.

Nasuwa się zagadnienie, jaki wpływ wywiera na rozwój inteligencji i wogóle na sprawność umysłową dziecka środowisko wiejskie w porównaniu z miejskim. Z badań autorów niemieckich wynika, że w rozwoju intelektualnym dziecko miejskie przewyższa naogół dziecko wiejskie, przyczem tempo

¹⁾ F. N. Freeman. The effect of Environment of Intelligence. (School and Society, maj 1930.)

w rozwoju umysłowym różni się też na korzyść pierwszego. Zbadawszy 561 dzieci szkolnych ze środowiska wiejskiego i miejskiego, stwierdza Sassenhagen u pierwszych słabiej rozwinięte zdolności myślenia logicznego, uboższą fantazję i uboższy słownik, natomiast lepiej rozwinięte zmysły i większą zdolność obserwacji w porównaniu z dziećmi miejskimi.¹⁾ Do podobnych wyników doszli i inni autorzy, jak Bode i Fuchs, Goddard i Hauck, który badał inteligencję dzieci ze środowisk wiejskich i przemysłowych na niemieckim Górnym Śląsku, ogółem w liczbie 406 i doszedł do wniosku, że dzieci ze środowisk przemysłowych wykazują lepsze rezultaty w rozwiązywaniu testów w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Różnica ta wynosiła około 22% na korzyść dzieci ze środowisk przemysłowych.²⁾ Wyniki badań Haucka nasuwają pewne zastrzeżenia z tego względu, że odbywały się w środowisku, gdzie istnieje dwujęzyczność, gdzie badane dzieci polskie przy pomocy testów niemieckich miały niezawodnie pewne trudności językowe w ich rozwiązywaniu. Językiem ojczystym większości badanych dzieci jest właśnie język polski i można przyjąć, że wyniki byłyby może nieco odmienne, gdyby badania odbywały się w języku ojczystym dziecka.

Tab. IV.

Różnica wieku inteligencji ze względu na środowisko.

Wiek życia		7	8	9	10	11	12	13	14
Wiek Inteligencji	Szkoła w środowisku zamożnym	8·9	10·1	10·6	11·5	12·1	12·8	13·7	14·2
	Szkoła w środowisku proletariackim	6·1	7·2	8·4	9·6	10·3	11·0	11·7	11·6

Wkońcu przytoczymy jeszcze wyniki, które uzyskał Goddard, badając inteligencję dzieci amerykańskich, pochodzących ze środowiska miejskiego i wiejskiego. (Tabl. V, str. 34.)

Badania te stwierdzają wyższy naogół poziom inteligencji dzieci amerykańskich ze środowisk miejskich w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Można również stwierdzić pewien związek między środowiskiem a wydajnością pracy dzieci, wyrażoną oceną na świadectwach szkolnych. Badania statystyczne niemieckie wykazują, że wśród dzieci rodziców z wykształceniem

¹⁾ R. Sassenhagen. Über geistige Leistungen des Landkin-
des und des Stadtkindes. Lipsk 1926.

²⁾ E. Hauck. Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und
Landkin- des. Langensalza 1929.

uniwersyteckiem 50.5% otrzymało oceny dobre i bardzo dobre, dzieci nauczycieli ludowych 49.7%, dzieci kupców 26%, rzemieślników 14.2%, robotników fabrycznych 11.7%, kramarzy 10.4%, wyrobników dziennych i służby 8.3%. Wyniki tych badań, które oczywiście stwierdzone być winny na naszym gruncie, nasuwają wiele zagadnień natury praktycznej, a przede wszystkim potrzebę organizowania dostatecznej opieki nad dziećmi ze środowisk gospodarczo i kulturalnie niższych, potrzebę tworzenia jak najbardziej sprzyjających warunków dla ich rozwoju umysłowego.

Tab. V.

Poziom inteligencji dzieci miejskich i wiejskich.

Środowisko	Inteligencja		
	powyżej normy	normalna	poniżej normy
Dzieci miejskie . . .	27.2 %	36.8 %	35.9 %
„ wiejskie . . .	22.8 %	33.5 %	43.7 %

Skolei zastanowimy się nad oddziaływaniem środowiska wychowawczego na rozwój moralny dziecka, na kształtowanie się jego charakteru i osobowości.

Dziecko, wychowując się w danej grupie społecznej, w środowisku domowym i szkolnym, urabia sobie szereg przyzwyczajęń, nawyków i pojęć moralnych. W każdej grupie społecznej rządzi prawo naśladownictwa i dzięki niemu, jakoteż i na skutek oddziaływania sugestywnego ujawniają się w postępowaniu jednostki reakcje dodatnie, względnie ujemne pod względem etyczno-społecznym. W środowisku o wysokiej kulturze etycznej tworzą się na skutek ciągle powtarzających się odpowiednich reakcyj przyzwyczajenia i nawyki dodatnie i równocześnie rozwija się aparat hamulcowy, przeciwdziałający ujawnianiu się instynktów antyspołecznych. Przeciwnie w środowisku o niskim poziomie etycznym mamy do czynienia z dziećmi zaniedbanymi i upośledzonymi moralnie. Dzieci, dorzewające od urodzenia w takim środowisku cechuje nieraz brak wrażliwości moralnej; nie mają bowiem możliwości rozwinięcia w sobie poczucia moralnego i zdolności oceny postępowania własnego i drugih, brak im kryterjum wartościowania czynów ludzkich. Brak im również zdolności budzenia w sobie skruchy, właściwej osobnikom normalnym lub też takim, któ-

rzy dopiero w późniejszym swem życiu narażeni byli na ujemne wpływy środowiska. Upośledzenie moralne dziecka przybiera wtedy charakter genetyczny i jedynym wyjściem byłaby zmiana środowiska, oddanie go do specjalnego zakładu wychowawczego. Tak więc środowisko, zwłaszcza subiektywne, to znaczy wszystko, co dany osobnik w rzeczywistości przeżywa, kształtuje charakter i osobowość dziecka.¹⁾

Obok czynnika dziedziczności i środowiska dużą rolę w zachowaniu się i postępowaniu osobnika odgrywa też wiek jego. Niebezpieczny zwłaszcza, w związku z budzącym się instynktem seksualnym, jest okres dojrzewania, między 13 a 17 rokiem życia, kiedy osobnik dąży do usamodzielnienia się i uniezależnienia od autorytetów, uznawanych w poprzednich fazach życia. Ale i w wieku wcześniejszym spotykamy się z różnymi objawami demoralizacji wśród dzieci. A. Lund badał w jednym z zakładów wychowawczych w Szwecji pierwsze objawy demoralizacji wśród wychowanków i przytacza następujące dane²⁾ (Tabl. VI):

Tabl. VI.

Częstość objawów niemoralnych w poszczególnych latach.

Wiek życia	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	lat		
Częstość wypadków na														
100	.	.	.	0,2	4,5	10,1	8,5	12,3	17,5	11,7	6,3	9,9	16,7	2,5%

Inny autor F. Stelzner podaje statystykę częstości przekroczeń o charakterze seksualnym w poszczególnych latach życia młodzieży; ogółem zbadał 58 dziewcząt.

Wiek życia	.	.	.	.	.	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Częstość przekroczeń	.	.	.	.	.	1	1	6	20	18	8	8	0	1

Dane te, uwidocznione w drugiej tabelce, wskazują, że pod koniec okresu dojrzewania zmniejsza się ilość wykroczeń, niezawodnie na skutek wytworzenia się sprawnie działającego aparatu hamulcowego, wskutek działania motywów i woli świadomej. Przeważna część młodzieży ze sfer ekonomicznie słabych po skończeniu szkoły powszechnej w 14 r. życia, a więc już w początkach okresu dojrzewania musi szukać pracy zarobkowej, opuszcza często dom rodzinny i usamodzielnia się. Wytworzenie dla tej młodzieży odpowiedniego

¹⁾ A. Busemann. Über Milieu und Charakter. (Ztschr. für päd. Psych. Nr. 5, rok 1930.)

²⁾ Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik, tom II. Langensalza 1929.

środowiska kulturalnego podczas pracy zawodowej i w godzinach wolnych działa zapobiegawczo w stosunku do wyłaniających się niebezpieczeństw natury moralnej i przyczynia się do rozwoju aparatu hamulcowego.

Niebezpieczeństwa natury etycznej tkwią też w środowisku szkolnym, w którym surowa panuje karność, oparta na czynnikach zewnętrznych, na autorytecie przemocy i brutalnej siły fizycznej. W takim środowisku pod wpływem obawy i strachu rodzi się w duszach uczniów kłamstwo, podstęp i chęć oszustwa, uczucie zawiści i nienawiści, pragnienie zemsty. To są właśnie główne motory demoralizacji, zdziczenia moralnego i wykołejenia młodzieży.¹⁾ Dobry przykład, zdrowa atmosfera moralna, karność wewnętrzna, oparta na prawdzie, szczerości wzajemnej i zaufaniu do dziecka, dobrowolne uznanie autorytetu, sprzyja wychowaniu zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. W miarę doskonalenia osobowości dokonuje się opanowanie sfery emocjonalno-instynktowej przez inteligencję i wolę świadomą — słowem środowisko o wysokiej kulturze etycznej przyczynia się w znacznej mierze do rozwoju zdolności samokształcenia charakteru, co właśnie jest głównym zadaniem wychowania.

Badając oddziaływanie środowiska na rozwój psychofizyczny dziecka, stwierdziliśmy, że wychowanie osobowości społecznej zależy głównie, a co najmniej w dużej mierze, od możliwości tworzenia jak najkorzystniejszych warunków higienicznych, gospodarczych i kulturalnych w danym środowisku wychowawczym. Z tego też punktu widzenia głównym zadaniem wszelkich poczynań w zakresie wychowania młodzieży jest stopniowe doskonalenie środowiska wychowawczego, zarówno rodzinnego, jak i szkolnego. Możliwości tworzenia sprzyjających warunków środowiska wychowawczego stanowią też winny punkt wyjścia i podstawę wszelkich reform w zakresie wychowania, ustroju szkolnictwa, programów nauki, metod nauczania i t. p. Na stopniowym urzeczywistnianiu tych warunków polega wogóle istota i główny sens reformy wychowania i ustroju szkolnictwa i od tego zależy jej faktyczne wprowadzenie w życie. Ze względu na obecne stosunki społeczno-gospodarcze trzeba wciąż przypominać, znane zresztą każdemu wychowawcy, warunki, które decydują o stopniowym realizowaniu każdej zamierzonej reformy szkolnej.

* Zapewnienie dzieciom szkolnym środków należytego odżywiania się, odpowiedniej odzieży, zapewnienie im dostatecz-

¹⁾ B. Lindsey. Bunt młodzieży.

nej ilości przestrzeni, powietrza i słońca w salach szkolnych, urządzonych higienicznie — oto najbardziej prymitywne warunki rozwoju fizycznego i tem samem reformy wychowania fizycznego. Dopiero na tej podstawie swój cel osiągnąć mogą wszelkie ćwiczenia cielesne, sporty i gry. Rozwój duchowy dziecka wymaga zaopatrzenia szkoły w dostateczny zasób materiałów i pomocy naukowych, a przede wszystkim kierownictwa, spoczywającego w ręku dobrze do zawodu przygotowanego nauczyciela. Nauczyciel jest tym czynnikiem, który zależnie od sytuacji gospodarczo-kulturalnej, w jakiej on sam i szkoła się znajdują, tworzy warunki sprzyjające rozwojowi psychofizycznemu dzieci. Nauczyciel może oddziaływać wychowawczo i kształcąc, o ile liczba powierzonych jego opiece dzieci nie przekracza pewnego maksimum, które w normalnych warunkach wynosi około 35—40 uczniów. Oczywiście, przedludnienie klasy nie tylko wpływa ujemnie na rozwój fizyczny dzieci, ale utrudnia też nauczycielowi pracę wychowawczą, powoduje przemęczenie, a nawet wyczerpanie, zwłaszcza gdy nadto obciążony jest nadmierną liczbą godzin. W takich warunkach napotyka nauczyciel na poważne trudności w dalszem kształceniu się i doskonaleniu w zawodzie. Obniżenie uposażenia również nie może sprzyjać jego pracy zawodowej. Są to rzeczy znane, niemal banalne, ale wynika z nich jasno, że na przeprowadzenie reformy w rzeczywistości, w życiu potrzeba trzech rzeczy: pieniędzy, pieniędzy i jeszcze raz pieniędzy.

Ważną bezwzględnie podstawą rozwoju szkoły jest ustawa ustrojowa, są umiejętnie opracowane programy nauki, atoli czynnikiem decydującym jest zapewnienie szkole i dziecku warunków, o jakich była mowa. O ile ich brak, ulegamy złudzeniu, toniemy w morzu frazesów, mówiąc o reformie szkolnictwa. Reforma szkoły dokonywać się może w rzeczywistości tylko stopniowo i tylko w tych środowiskach, gdzie istnieją warunki sprzyjające, przede wszystkim wysoko pod względem kultury ogólnej i pedagogicznej postawione nauczycielstwo. I znowu podkreślić trzeba rzecz znaną i niemal banalną, że nawet przy istnieniu lichych programów dobry nauczyciel radzi sobie doskonale, pobudza rozwój duchowy dziecka i podnosi poziom kulturalny swego środowiska, natomiast lichy i źle przygotowany nauczyciel, mając w ręku nawet doskonale opracowane programy, niewiele zdziałać potrafi. Uwaga ta nasuwa się w związku z powszechnem dziś zjawiskiem, w którym zagadnienie programu wysuwa się niemal na plan pierwszy w tendencjach reformatorskich, kiedy w rozumieniu niektórych sfer pracujących w szkolnictwie program urasta niemal do roli fetysza, od którego głównie zależeć ma realizacja reformy wychowania i nauczania. Natomiast na planie dalszym w ostatnich czasach znalazło się zagadnienie

przygotowania i kształcenia nauczycieli w duchu współczesnych prądów i potrzeb kulturalnych, oraz zapewnienie mu odpowiednich warunków egzystencji i pracy. Inteligentny i fachowo przygotowany nauczyciel potrafi sobie sam wypełnić żywą treścią umiejętnie opracowany program ramowy i w ten sposób znajdzie też najlepsze środki i metody pobudzania rozwoju psychofizycznego dziecka.

W świetle przytoczonych faktów i wobec wciąż trwającego przesilenia kulturalno-gospodarczego doby obecnej, uświadamiamy sobie jasno, że nawet najrozumniej pomyślana reforma wychowania i szkoły napotyka na ogromne trudności, o ile idzie o jej urzeczywistnienie. Trudności te tkwią przede wszystkim w warunkach środowiskowych, w jakich żyje przeważna większość dzieci w wieku szkolnym, zarówno w środowisku rodzinnym wobec fatalnych stosunków gospodarczych, higienicznych, wobec klęski bezrobocia, jak i w środowisku szkolnym, wobec braku dostatecznej ilości odpowiednich budynków, wobec przepełnionych izb szkolnych, wobec coraz gorszej sytuacji gospodarczo-kulturalnej nauczycieli. W uświadomieniu sobie tych faktów znaleźć się też powinny realne wskazania, dotyczące przeprowadzenia reformy wychowania i szkolnictwa w rzeczywistości, której przecież głównym celem jest dobro dziecka, zapewnienie mu możliwie najpomyślniejszych warunków rozwoju pod każdym względem, tak aby w przyszłości jako obywatel, zdolny do tworzenia dóbr kulturalnych i wartości obiektywnych, spełnić mógł swe zadanie w państwie i społeczeństwie.

VII.

Zagadnienia środowiskowe w programie nauki.

Z pojęciem środowiska, jako zespołu podniet i sytuacji, z jego funkcją wychowawczą i kształcącą wiąże się organicznie konstrukcja i treść programu nauki oraz metoda nauczania, zwłaszcza na poziomie elementarnym. Środowisko obiektywne dzieci, ich poziom umysłowy w poszczególnych fazach rozwojowych, ich przeżycia i zainteresowania, stanowią też podstawę nowych programów nauki w szkolnictwie doby obecnej zarówno zagranicą, jak i u nas. (Zob. Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III-go stopnia. (Tymczasowy.) Wydawn. Min. W. R. i O. P. Biblioteka Oświaty i Wychowania. Tom I.¹⁾)

¹⁾ Publikacja ta ogłoszona właśnie drukiem w październiku 1934 ukazała się wraz z Instrukcją, dotyczącą planów godzin i programów nauki w publicznych szkołach powszechnych w r. szkoln. 1934/5. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934.

Nowy program nauki, wydany przez Ministerstwo, stwarza możliwości urzeczywistniania najważniejszych idei, zasad i dążeń szkoły aktywnej i twórczej, o ile oczywiście istnieć będą sprzyjające warunki, o jakich była mowa w poprzednim rozdziale. Wobec wprowadzania w życie nowego programu nauki, należy sobie uświadomić, na czym polega jego rozwój i postęp w porównaniu z programami dawniejszemi w szkole tradycyjnej.

Głównem zadaniem szkoły tradycyjnej było przekazywanie gotowych treści z zakresu tych gałęzi wiedzy, które tradycja, prądy kulturalne danej epoki i jej duch uznawały za ważne i potrzebne w życiu człowieka wykształconego. W podawaniu tych treści nie uwzględniano poziomu umysłowego dziecka, ani swoistych cech jego struktury psychofizycznej, nie wiązano też programu nauki ze środowiskiem i z życiem otaczającym. Chodziło przede wszystkim o to, by uczeń przyswoił sobie materiał nauczania w tej formie, w jakiej mu go podawano, to znaczy konstruowany w ten sposób, w jaki go ujmował umysł dorosłego. Stąd też nauczanie miało charakter książkowy, werbalny, pamięciowy, mechaniczny. Dopiero na przełomie 19 i 20 wieku, a zwłaszcza po wojnie światowej, pod wpływem głębokich zmian i przekształceń w stosunkach społeczno-gospodarczych, oraz na skutek znakomitego rozwoju psychologii dziecka i pedagogiki dokonywa się stopniowa realizacja idei głoszonych już w ubiegłych epokach kulturalnych na Zachodzie przez Locka, Rousseau'a, Pestalozziego, u nas przez Jędrzeja Śniadeckiego, Trentowskiego i Estkowskiego.

Poznanie struktury psychofizycznej dziecka i głębsze zrozumienie funkcji środowiska w procesie kształcenia i wychowania dały możliwość opracowania programu nauki zgodnie z zasadami szkoły aktywnej i twórczej. W konstrukcji nowego programu, w doborze treści nauczania uwzględnia też współczesna pedagogika główne zasady, które tutaj w najogólniejszych zarysach rozpatrzymy.

1. Program nauki jest to uporządkowany wybór treści z różnych gałęzi wiedzy i umiejętności, odpowiedni dla danego stopnia i rodzaju szkoły. W związku z tem określeniem programu stajemy wobec zagadnienia, jaką zasadą kierować się należy w doborze materiału nauczania, które z treści naukowych z niezmiernego dorobku ducha i kultury wybraćby należało, aby one spełnić mogły swoje zadanie, to znaczy umożliwiły wychowanie osobowości uspołecznionej, zdolnej do współdziałania w rozwoju kultury i do tworzenia nowych wartości kulturalnych. W doborze tych treści uwzględniamy przede wszystkim właściwości struktury psychofizycznej dziecka, jego poziom i rozwój umysłowy, jego

sposób ujmowania rzeczy i zjawisk w świecie otaczającym, jego potrzeby życiowe, instynkty, dążenia i zainteresowania w poszczególnych fazach rozwojowych. Jest to *zasada bio-psychologiczna*, którą kierujemy się w tworzeniu programów nauki.

2. Materiał nauczania wiąże się ściśle ze środowiskiem, w którym dziecko żyje, rozwija się i dojrzewa. Środowisko to jest niewyczerpanem wprost źródłem, zasilającym program nauki wciąż nowem, żywym, bogatym i wszechstronnem tworzywem; ono też wskazuje nauczycielowi najbardziej celowe i umiejętnie metody nauczania i stąd w budowaniu programu i w jego realizowaniu w praktyce szkolnej opieramy się na *zasadzie środowiskowej*.

3. Umożliwiając dziecku przeżywanie poszczególnych faz rozwojowych w warunkach jak najbardziej sprzyjających, dążymy przy pomocy odpowiednio dobranej treści nauczania i odpowiednich metod wychowawczych do jego stopniowego uspołecznienia, do wychowania obywatela-człowieka, świadomego swych praw i obowiązków. Dziecko wrasta stopniowo w środowisko kulturalno-społeczne swego narodu i ludzkości, pod kierunkiem nauczyciela przyswaja sobie wartości, tkwiące w nauce, technice, sztuce, religii, w prawie, w urządzeniach i instytucjach społecznych, uczy się z nich korzystać, a czasem i współdziałać w ich wzbogacaniu i doskonaleniu. W ten sposób uwzględnia program nauki w łączności ze stosunkami społeczno-kulturalnymi *zasadę socjologiczną* w doborze treści nauczania.

4. Wreszcie konstrukcja nowych programów nauki odznacza się tem, że pozostawia nauczycielowi możliwie jak najwięcej swobody w doborze treści nauczania, jaka wyłania się z najbliższego otoczenia dziecka, ze środowiska, w łączności z ważniejszymi zdarzeniami w życiu społecznym i zmianami w przyrodzie otaczającej. Ze względu na owe zmiany i zdarzenia możliwe jest swobodne dokonywanie zmian w kolejności poszczególnych treści nauczania, w porządku opracowywania tematów i zagadnień na danym poziomie szkoły. Przez to program nauki staje się plastyczny i dynamiczny, co ułatwia nauczycielowi i uczniowi utrzymanie ciągłej styczności z życiem środowiska. Taki charakter posiada *program ramowy*, zawierający najważniejsze treści nauczania, zagadnienia i tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów. Nauczyciel wypełnia ten program żywą treścią, jakiej mu dostarczają: dane środowisko, zmiany w przyrodzie i szczególniejsze zdarzenia w życiu społeczno-kulturalnem, wreszcie odpowiednia lektura i literatura naukowa. Program nauki, uwzględniający te momenty, zgodny jest z *zasadą autonomii nauczyciela* w zakresie organizowania pracy w szkole, z *zasadą*,

którą tak silnie podkreśla Wł. Dawid, wykazując, że „nauczyciel, który działać ma na ucznia, jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam, lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę.“ (O Duszy Nauczycielstwa.) W konstrukcji programu nauki, oraz we wskazaniach, dotyczących jego realizowania w praktyce szkolnej, uwzględnić tedy należy cztery główne zasady, a mianowicie: zasadę biopsychologiczną, środowiskową, socjologiczną i zasadę autonomii nauczyciela w zakresie organizowania pracy szkolnej. Między temi zasadami istnieją wzajemne i liczne związki i zależności, tak, że tworzą one organiczną całość w budowie i treści programu i z nich też wynika konieczność stosowania właściwych metod nauczania, uwzględniających aktywność dziecka, jego samodzielność i pomysłowość, tudzież pierwiastki twórcze, tkwiące w jego psychice.

W nawiązaniu do tych idei i zasad nauczycielstwo polskie już w samych początkach wojny światowej zajęło się zagadnieniami ustrojowymi szkolnictwa, tudzież opracowaniem programów nauki, w tem przeświadczeniu, że wypadki dziejowe postawiają je w najbliższych latach wobec konieczności tworzenia i budowania szkoły polskiej w niepodległym Państwie. Opracowaniem programów dla szkół różnego rodzaju i stopnia zajęła się w Warszawie Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Naucz. Pol., i równocześnie w Krakowie najpierw Sekcja Pedagogiczna Ogniska Naucz., a następnie Komisja Szkolna Związku Naucz. Szkół Powsz. wspólnie z Komisją Referentów T-wa Naucz. Szkół Wyż. i Średn. Opracowane przez Komisję Szkolną i Komisję Referentów programy nauki wydrukowano w krakowskim Ruchu Pedagogicznym w rocznikach od 1917 do 1921. Materiały przygotowane przez wspomniane komisje były przedmiotem obrad na pamiętnym Sejmie Nauczycielskim w Warszawie, w kwietniu 1919 r., z którego sprawozdanie znajduje się w publikacji p. t. O Szkołę Polską (Cz. III. Lwów-Warszawa 1920). W programach nauki dla szkoły powszechnej, w opracowaniu krakowskiej Komisji Szkolnej, silnie podkreślono obok innych, także i zasadę środowiskową, która swój najpełniejszy wyraz znalazła w programie nauk i rzeczy ojczystych.

W pracach swych nad programem nauki w szkole powszechnej miała Komisja Szkolna na oku całość życia polskiego, jakie się rozwija na wszystkich ziemiach Polski, z uwzględnieniem środowiska danej miejscowości. W ramach tego programu miało nauczycielstwo danego rejonu możność opraco-

wania planu bardziej szczegółowego, opartego na zasadzie środowiskowej. W tym celu program Komisji podkreśla konieczność poznania środowiska pod względem przyrodniczo-geograficznym, zebrania wiadomości i faktów, dotyczących zdarzeń dziejowych, związanych z daną miejscowością i jej bliższą okolicą, poznania zwyczajów ludowych, zajęć i zawodów ludności, instytucyj i zakładów rolniczych, przemysłowych, handlowych, społecznych i kulturalnych, wreszcie potrzebę zorientowania się w przyrodzonych warunkach gospodarczych i kulturalnych środowiska. Zebranie materiału w zakresie tych dziedzin umożliwia oparcie programu nauki i jego wykonanie w praktyce na rzeczywistości. Na tej drodze starała się Komisja pobudzić nauczycieli do opracowania monografii typowych środowisk Polski w zastosowaniu do potrzeb szkoły powszechnej. Ośrodkiem nauki w szkole powszechnej w myśl projektu Komisji Szkolnej winna być nauka rzeczy ojczystych wraz z nauką języka polskiego; w nich jakgdyby w ognisku skupia się praca wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela. Takie wytyczne, dotyczące zasady środowiskowej w programie nauki sformułowano na Zjeździe Delegatów Stowarzyszeń Naucz. z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, który się odbył w Krakowie w styczniu 1917 r. (O Szkołę Polską, Część I. Lwów 1918), a następnie na Sejmie Nauczycielskim w Warszawie w kwietniu 1919 r.

Zasadę środowiskową programu urzeczywistnia w całej pełni nauka o rzeczach, tudzież nauka rzeczy ojczystych, będąca przedmiotem nauczania w pierwszych 4 latach szkoły powszechnej. Zadaniem nauki o rzeczach (*Leçons des choses*) jest poznanie rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia dziecka i w łączności z tem, rozwój zmysłu obserwacyjnego, wzbogacenie zasobu wyobrażeń tudzież słownika dzieci. Nauka rzeczy ojczystych (*Science du lieu natal, Heimatkunde*) zaś ma na celu poznanie miejscowości rodzinnej i kraju ojczystego, pod względem przyrodniczo-geograficznym, gospodarczym, kulturalnym i historycznym, i to przede wszystkim drogą bezpośredniej obserwacji. Przy nauce rzeczy ojczystych (*Heimatkunde*), jako przedmiotu, posługujemy się głównie metodą syntetyczną, całościową, którą Niemcy nazywają *Gesamtunterricht*, a u nas niezupełnie trafne i właściwe pojawia się tu i ówdzie określenie „nauczanie łączne“, czy „metoda łączna“, przyczem nie dość ściśle odróżnia się przedmiot od metody. Metoda syntetyczna, polegająca na ujmowaniu pewnych całości w świecie rzeczy i zjawisk najbardziej też odpowiada właściwościom umysłu dziecka na poziomie elementarnym, umożliwia ona bowiem ujmowanie strukturalne, zgodnie z naturą psychiki dziecka.

W programie nauki rzeczy ojczystych, w opracowaniu kra-

kowskiej Komisji Szkolnej, podkreślono następujące momenty i wskazania metodyczne: Tematy czerpie nauczyciel z najbliższego otoczenia dziecka, rozszerzając zakres ich stopniowo i ograniczając je w pierwszych dwu latach szkoły powszechnej tylko do miejsca rodzinnego dzieci. Domowe i szkolne życie dziecka, dom i podwórze, obrazki z dziedziny rękodzieł, przemysłu i handlu miejsca rodzinnego stanowią punkt wyjścia i treść nauki. Szerokie zastosowanie winny tu mieć baśnie, klechdy, podania, pieśni ludowe, uwzględniające pierwiastek etnograficzny danej okolicy; przez nie bowiem pobudzamy fantazję dziecka i poczucie estetyczne.

Nauka o rzeczach, zjawiskach, czynnościach, o pracy człowieka musi być oparta na ich postrzeganiu w rzeczywistości, na bezpośredniej obserwacji i w tym celu organicznie wchodzi w program nauki przechadzki, wędrowki obserwacyjne i wycieczki krajoznawcze. Wtedy gromadzą dzieci tworzywo, zdobywają przeżycia, po których następuje wyrażenie, ekspresja zapomocą rysunku, ulepianki, słowa, wycinanki i t. p.

W następnych dwu latach program nauki rozszerza się i obejmuje cały kraj ojczysty, a mianowicie przyrodę ojczyzny, barwne opisy różnych okolic na podstawie wycieczek, ilustracji, opisy podróży, obrazy historyczne. Pouczenia o ziemi ojczystej nie kończą się w kl. IV-tej, ale i w dalszych latach nauki pogłębia się i rozszerza wiedzę uczniów w tym zakresie, ze szczególnem uwzględnieniem ważnych zdarzeń i wypadków aktualnych, przez co szkoła zachowuje ciągłą styczność z życiem. Tak ujęta nauka rzeczy ojczystych daje możliwość poznania wytwórczości i kultury środowiska, przygotowuje młodzież do życia obywatelskiego w przyszłości.

Komisja Szkolna, wychodząc z założenia, że najbliższe otoczenie dziecka, jego środowisko stanowi punkt wyjścia w nauczaniu i dostarcza głównej treści nauki, uwzględniła w swym programie nauki rzeczy ojczystych tylko szkoły krakowskie, w tem mniemaniu, że każda miejscowość w Polsce opracuje sobie plan według podobnych zasad, odpowiednio do istniejących warunków. Plan krakowski był tak skonstruowany, że można było w nim pewne tematy i zagadnienia przesuwać, uzupełniać, zależnie od osobistych poglądów nauczyciela. (Zob. *Prace Komisji Szkolnej: Nauka Rzeczy Ojczystych, Ruch Pedagogiczny*, Kraków 1917, Nr. 9 i 10.) W łączności z akcją unarodowienia szkolnictwa w b. zaborze austriackim w ostatnich miesiącach 1918 r. Rada Szkolna Okręgowa w Krakowie ogłosiła drukiem projekt planu nauki w kl. III i IV posp. w opracowaniu Komisji Szkolnej (nakładem Gminy m. Krakowa 1918), i rozesłała go do wszystkich szkół miejskich. Wkrótce potem ogłosiła Stefania Sempołowska plan nauki o Warszawie (*Ruch Pedago-*



g i c z n y Nr. 8—10 r. 1918). Rzecz ta ukazała się w kilka lat później w obszernem opracowaniu Stef. Sempołowskiej w wydaniu książkowym p. t. *Podręcznik do nauki o Warszawie* (Warszawa 1925). Podobnie jak w programie nauki rzeczy ojczystych, tak i w programach wszystkich innych przedmiotów w opracowaniu krakowskiej Komisji Szkolnej, zasada środowiskowa szerokie znalazła uwzględnienie zwłaszcza w programie nauki języka polskiego (*Ruch Ped.* Nr. 1, styczeń 1918), geografii (*Ruch Ped.* maj-czerwiec 1918), przyrody (B. Dyakowski, *Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody. Ruch Ped.* Nr. 3—6, 1918), historii (*Ruch Ped.* Nr. 9—10, r. 1919) i innych przedmiotów.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, wydany ostatnio przez Ministerstwo W. R. i O. P. jako tymczasowy, odpowiada w dużej mierze wspomnianym wyżej zasadom, a zwłaszcza bardzo silnie podkreślono w nim zasadę środowiskową. Jakkolwiek szkoła powszechna w mieście jak i na wsi ma w zasadzie jednakowy program nauki, jak to czytamy w uwagach wstępnych, to jednak „szczegółowy materiał nauczania należy czerpać ze środowiska, w którym szkoła żyje, z jego pracy; będzie on zatem w szczegółach swoisty na wsi i w mieście. Szkoła winna w całej swej pracy uwzględniać potrzeby życia gospodarczego i zagadnienia kulturalne swego środowiska“ (*Program*, str. X). Uwzględnianie zasady środowiskowej służy nie tylko celom dydaktycznym i naukowym. Spełnia ona równocześnie zadanie o wiele głębsze i dalsze, a mianowicie wychowawcze i kulturalne. „Szkoła rozwija swą działalność — czytamy w uwagach do Programu — w pewnym środowisku, nie może być więc obojętna na jego wpływy. Jednem z podstawowych zadań szkoły jest poznanie więzi, łączących wychowanka ze środowiskiem, wnikanie w strukturę środowiska i jej dorobek kulturalny. Wykorzystując jego wartości dodatnie, a przeciwdziałając jego wpływom ujemnym, przysposobi szkoła powierzoną jej młodzież do przyszłej pracy nad podnoszeniem środowiska na wyższy poziom kulturalny“ (str. XXII). W nawiązaniu do zasady środowiskowej uwzględnia też Program w pewnej mierze zasadę autonomii nauczyciela w zakresie wyboru metody nauczania oraz doboru materiału. „Określając ogólne ramy metodyczne (może raczej zasady, wskazania metodyczne), pozostawia program nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania, przyczem należy się liczyć przede wszystkim z właściwościami danej młodzieży i warunkami środowiska.“ (Str. XXVI.) Nieco silniej podkreśla Program swobodę nauczyciela w zakresie doboru materiału, co zapewni programowi odpowiednią elastyczność i w łączności z tem dozwolone jest np. „uwzględnienie warunków wsi i miasta, czerpanie materiału ze

środowiska bliższego i dalszego, uwzględnianie właściwości regionu, dobór odpowiednich aktualnych zdarzeń, przeżyć młodzieży, wypełnianie w niektórych przedmiotach ram ogólnych lub przykładowych materiałem szczegółowym, dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń, lektury, materiału ilustracyjnego i t. d., a niekiedy nawet wybór między zasadniczymi wariancjami pracy." (Str. XXIX.) Zwłaszcza w kl. I-szej pozostawia Program znaczną swobodę nauczycielowi w doborze i porządkowaniu materiału nauczania. „Dla tej klasy nie istnieje stały, sztywny rozkład tygodniowy, określający ściśle lekcje w każdym dniu... nauczyciel układa sobie dowolnie plan pracy na każdy dzień i różnie w różnych tygodniach“, z zachowaniem tylko pewnych zasad, podanych w Programie. (Str. 25 i 26.)

W dążeniu do urzeczywistnienia podkreślonej i w Ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 i w Uwagach wstępnych do „Programu“ zasady środowiskowej uwzględnione zostały we wszystkich niemal przedmiotach nauki z a g a d n i e n i a środowiskowe, które stanowią treść nauczania w szkole powszechnej. Program nauki Ministerstwa WR. i OP. nie wprowadza wprawdzie osobnej „nauki o rzeczach“ w I i II klasie, ani „nauki rzeczy ojczystych“ w III i IV-tej kl., tak głęboko ujętej i opracowanej przez Ewarysta Estkowskiego i Władysława Dawida, ale wiąże te dziedziny organicznie z nauką języka polskiego, który „w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych.“ (Str. 247.) Jak wiemy, „nauka rzeczy ojczystych“ obejmuje w ujęciu Estkowskiego elementarne wiadomości przyrodniczo-geograficzne oraz obrazy historyczne ze szczególnem uwzględnieniem miejscowości rodzinnej dziecka tudzież najbliższych jej okolic. Nauka ta stanowi w pierwszych 4 latach jedność i całość, i dopiero od kl. V-tej szkoły powszechnej następuje zróżnicowanie. Wyodrębniają się w sposób naturalny z nauki rzeczy ojczystych przyroda, geografia, historia, jako osobne przedmioty, mające silnie ugruntowane podstawy. Analogicznie i w dziejach kultury stwierdzamy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. Zrazu w okresie dzieciństwa kultury ludzkiej ujmował człowiek wszelką wiedzę o świecie otaczającym jako jedność i całość i dopiero szcześnie dokonywało się wyodrębnienie i usamodzielnienie różnych nauk. Podobnie i w rozwoju kulturalnym jednostki, w jej kształceniu zachowaćby należało tę drogę, odpowiadającą naturalnemu rozwojowi psychiki dziecka.

W „Programie“ Ministerstwa rolę nauki rzeczy ojczystych w dużej mierze spełnia aż do IV-tej kl. włącznie nauka języka polskiego; do zadań tego przedmiotu należy „przygotowanie

do późniejszej nauki historii..., w kl. I i II-giej ponadto — poruszanie, omawianie najprostszych tematów geograficznych i przyrodniczych, jako podbudowa odpowiednich przedmiotów nauczania, wyodrębniających się później stopniowo.“ (Str. 25 i 248.) Geografia łącznie z nauką o przyrodzie stanowi tylko w kl. III-ciej całość organiczną, z uwzględnieniem warunków środowiskowych wsi i miasta. Dla obu tych typowych środowisk materiał nauczania jest odpowiednio zróżnicowany i podany osobno w programie. Ale już od kl. IV-tej począwszy, następuje zróżnicowanie, tak że przyroda i geografia stanowią odrębne przedmioty nauki.

Wprowadzane obecnie nowe programy nauki zarówno zagranicą jak i w naszej szkole są wynikiem głębszych rozważań teoretycznych w literaturze pedagogicznej oraz licznych i dłuższych doświadczeń praktycznych nauczycielstwa, zwłaszcza wybitniejszych wśród niego indywidualności. Sporo cennego materiału dostarczają też próby i doświadczenia w szkołach nowego typu, jakie istnieją od kilku dziesiątek lat w różnych krajach europejskich i w Stanach Zjedn. Am. Pn. W ten sposób programy nauki stanowią w pewnej mierze syntezę myśli teoretycznej i doświadczeń praktycznych, a zarazem są one przewodnikiem, wskazującym drogi urzeczywistniania wypróbowanych i ustalonych zasad i zdobywcy pedagogicznych. Problem środowiska i jego znaczenie w funkcji wychowania i kształcenia ma — jak to wykazaliśmy — dość bogaty już dziś dorobek zarówno w literaturze pedagogicznej obcej, jak i w naszej. To też i ostatnio opracowany przez Ministerstwo WR. i OP. program nauki w naszych szkołach powszechnych, wychodząc z założenia, że wychowanie i kształcenie dziecka pozostawać musi w ścisłej łączności ze środowiskiem, w którym szkoła żyje i działa, uwzględnia zagadnienia środowiskowe we wszystkich niemal przedmiotach i na wszystkich stopniach nauczania elementarnego, odpowiednio do rozwoju umysłowego dzieci i ich zainteresowań. W nauczaniu języka polskiego, przyrody, geografii, historii, rysunków i zajęć praktycznych i innych przedmiotów czerpiemy tworzywo ze środowiska, a bezpośrednia obserwacja rzeczywistości i życia jest źródłem intensywnych przeżyć dziecka.

W nauce języka polskiego, który w pierwszych latach szkoły powszechnej, stanowi ośrodek pracy i obejmuje też swym zakresem naukę o rzeczach i naukę rzeczy ojczystych, głównymi tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisanu w kl. I-szej i II-giej są: różne zdarzenia z życia dziecka, ich zabawy i zajęcia w domu, poza domem i w szkole, następnie dostępne dla umysłu dziecka przejawy życia na drodze jego z domu do szkoły, w polu, ogrodach, na placach i t. p.,

wreszcie obserwacje, dotyczące stanów pogody, obrazki z życia miejscowości na tle zmian w związku z porą dnia i roku, obrazki z życia zwierząt i roślin z najbliższego otoczenia. (Program, str. 9 i 30). Podstawą ćwiczeń winien być materiał czerpany z przeżyć i spostrzeżeń dziecka, a więc dotyczący jego najbliższego otoczenia.

W jaki sposób ujęto powyższe tematy lub też podobne do nich na tle konkretnego środowiska, przytoczymy dla przykładu niektóre z podanych w programie nauki rzeczy ojczystych, w opracowaniu krakowskiej Komisji Szkolnej, gdzie z natury rzeczy były nieco szerzej rozwinięte i wyrażone bardziej konkretnie, aniżeli to możliwe jest w programie o charakterze ramowym. Oto tematy ćwiczeń w kl. I-szej i II-giej: Drzewa na plantach krakowskich w jesieni, drzewa w Parku Jordana, ulice obsadzone drzewami, ryby w Wiśle, osobne place sprzedaży ryb w Krakowie, Rynek krakowski pokryty drzewkami w okresie Bożego Narodzenia, oświetlenie ulic i placów Krakowa, Szopka krakowska, zamarznięta Wisła i ślizgawka, Rękawka, Emaus, przechadzka nad Wisłą, most, łódzie, galary i statki na Wiśle, wierzby nad Wisłą, zwierzęta na błoniach krakowskich, ogrody i pola na Czarnej Wsi, Wawel, baśń o Krakusie i Smoku wawelskim, Krzemionki, Kopiec Krakusa, przechadzka po Rynku, gołębie Kościoła Marjackiego, planty krakowskie na wiosnę i t. p. — oczywista wszystko to w łączności z wędrowkami obserwacyjnymi. (krakowski Ruch Pedagogiczny, str. 200 i n., rocznik 1917.)

W kl. III-ciej i IV-tej rozszerza Program Ministerstwa zakres zagadnień środowiskowych w związku z nauką języka polskiego i obejmuje też najbliższe okolice. Tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu są obrazy z życia teraźniejszości i przeszłości danego środowiska i jego okolic. W środowisku wiejskiem uwzględnione więc będą okoliczne pola i lasy, droga do miasta pobliskiego, targi w mieście, różne instytucje i zakłady wiejskie, życie w mieście. W środowisku zaś miejskiem zaznajamia się dzieci z przedmieściami, sadami i ogrodami, z drogą do pobliskiej wsi, z lasami okolicznymi, łąkami i pastwiskami, z życiem ludzi na wsi i ich zajęciami, ze zwierzętami na wsi i t. p. Dzieci poznają też zwyczaje i obyczaje, legendy i baśnie danego środowiska i bliższej okolicy, tudzież wypadki i zdarzenia historyczne, oraz związane z nimi pomniki i pamiątki, ze szczególnem uwzględnieniem wypadków ostatniej doby, związanych z odzyskaniem niepodległości państwowej. (Program, str. 50 i 82.) Podobnie jak w programie kl. I i II-giej, tak i dla kl. III i IV-tej wiele konkretnych tematów środowiskowych, dotyczących Krakowa i jego bliższych okolic, zawiera wspomniany program nauki rzeczy ojczystych.

W ostatnich latach nauki szkoły powszechnej, w kl. V, VI i VII-mej zagadnienia środowiskowe, podane w tematach ćwiczeń, w mówieniu, czytaniu i pisaniu, dotyczą różnych środowisk Rzpltej Polskiej. Ujęte one być winny w formie obrazów, barwnych opisów podróży, opisów przyrody i życia gospodarczo-kulturalnego w różnych krainach Polski, z uwzględnieniem zajęć ludności, warsztatów pracy, budownictwa, zwyczajów, obyczajów, strojów, używanej gwary i t. p. Opierają się te tematy na obserwacjach w czasie wycieczek, o ile to możliwe, lub też na wyświetlaniu obrazów, ilustracji, na lekturze książek, w których opowiadania lub opisy silnie są związane ze środowiskiem. (Program, str. 117, 163, 208.) Ćwiczenia i wypracowania pisemne na wszystkich stopniach nauki w szkole powszechnej opierają się na bezpośredniej obserwacji i przeżyciach dzieci w związku ze zmianami i ważniejszymi zdarzeniami w środowisku.

Elementarne wiadomości i pojęcia przyrodniczo-geograficzne zdobywa uczeń na podstawie bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w środowisku. Program podkreśla też konieczność przystosowania się w doborze materiału do warunków miejscowych. Materiał nauczania zawarty w programie geografii łącznie z nauką przyrody uwzględnia dwa zasadnicze typy środowiskowe, a mianowicie środowisko wiejskie i wielkomiejskie, przyczem przewidziane są różne możliwości, odmiany i odchylenia w tym zakresie. I tak nauczyciel pracujący na krańcach dużego miasta czerpać będzie tworzywo ze środowiska zarówno w zakresie programu dla miasta jak i dla wsi, nauczyciel pracujący w małym miasteczku znajdzie wiele tematów w programie przeznaczonym dla szkoły wiejskiej. O ile zaś w pobliżu wsi znajdują się jakieś zakłady przemysłowe, w których ludność danej wsi pracuje, nauczyciel opracuje odpowiednie tematy, jakkolwiek nie zostały przewidziane w Programie. Zasadniczym tematem pracy szkolnej w kl. III-ciej, w zakresie materiału geograficznego jest zaznajomienie się z najbliższą okolicą i zdobycie na tym materiale elementarnych wiadomości i pojęć geograficznych. (Program, str. 60.) W kl. IV-tej zaznajamiają się uczniowie z typowymi środowiskami Polski: nadmorskim, wysokogórskim, nizinnem, bagnistym, lesistem, górniczym, przemysłowym, wielkomiejskim przy pomocy wycieczek, opisów podróży, wyświetlania, ilustracji, mapy i t. p.

Przy nauce wszystkich prawie przedmiotów w szkole powszechnej czerpie nauczyciel i uczeń tworzywo ze środowiska, jak to widzieliśmy w przykładach z nauki języka polskiego, nauki rzeczy oczystych, geografii. Nauka przyrody uwzględnia w jak najszerzej mierze środowiska naturalne, jak łąka, las, pole, pastwisko, ogród, pasieka, sadzawka, staw, życie na

dziedzińcu, kurnik, obora, stajnia i t. d. Elementarne wiadomości i pojęcia gospodarczo-społeczne zdobywają dzieci również w łączności z poznaniem różnych środowisk pracy i wytwórczości takich: jak: targ, jarmark, warsztaty rzemieślnicze, fabryki, drukarnia, wodociąg, elektrownia, gazownia, kopalnia, huta, dworzec kolejowy, poczta i t. p. Naukę historii i dziejów kultury opiera się na poznaniu istniejących w danym środowisku zabytków i zbiorów. Klasztory, kościoły, cmentarze, zamki, baszty, pomniki, muzea, galerie obrazów, biblioteki itd. nasuwają liczne tematy, dotyczące zagadnień środowiskowych w przeszłości i teraźniejszości.

Z zasadą środowiskową w nauczaniu i wychowaniu wiąże się ściśle przechadzki, wędrówki obserwacyjne, wycieczki krajoznawcze. To też Program wciąż podkreśla ich ważność, czy to w związku z nauką przyrody i geografii, historii, czy też z zajęciami praktycznymi i nauką rysunku. W łączności z zajęciami praktycznymi zaleca Program oprócz obserwacji i ćwiczeń w pobliżu szkoły urządzenie wycieczek na wsi do zagród lub na drogę poza wieś, w mieście zaś na dziedzińce, do parków i t. p. Większość lekcji z zakresu nauki geografii i przyrody odbywać się powinna w terenie, o ile tylko pozwalają na to warunki atmosferyczne. W mieście należy organizować wycieczki do okolicznych warzywników, sadów i na pola. (Str. 41 i 91.) W kl. I i II-giej gromadzą dzieci na wycieczkach tworzywo, obejmujące pewne całości z zakresu rzeczy i zjawisk; dotyczy ono nauki o rzeczach w związku z innymi przedmiotami, które na tym poziomie jeszcze się nie wyodrębniają w zupełności. Dopiero w klasach następnych przepisuje Program wycieczki w łączności z poszczególnymi przedmiotami, np. z lekcjami historii (str. 295) celem zwiedzenia zabytków kulturalnych, miejscowości pamiętnych zdarzeniami historycznymi, poznania stosunków społeczno-gospodarczych i t. d. W nauce geografii głównym źródłem, dostarczającym materiału do bezpośrednich przeżyć i obserwacji są wycieczki w okolice bliższe i dalsze, gdzie odbywa się analiza krajobrazu, gdzie uczniowie zdobywają wiadomości i pojęcia geograficzne. Wycieczki te muszą być przygotowane nader umiejętnie pod względem rzeczowym, aby z nich młodzież odniosła faktyczną korzyść. Również obszerniejsze uwagi zawiera Program w związku z wycieczkami przyrodniczymi, na których uczniowie gromadzą potrzebne do lekcji okazy i zaznajamiają się z życiem zwierząt i roślin w ich naturalnem środowisku. (Str. 303, 317.)

Wszystkie prawie współczesne metody nauczania, jak metoda ośrodków zainteresowań Decroly'ego, laboratoryjny system daltoński, technika winnetkowska i inne

opierają program nauki i wychowania na zasadzie środowiskowej, ale najbardziej konsekwentnie realizuje tę zasadę metoda projektów czyli zamierzeń, mająca zastosowanie w niektórych szkołach amerykańskich i rozwinięta pod wpływem pedagogiki Dewey'a. Sama nazwa tej metody wskazuje, że praca wychowawcza i kształcąca polega głównie na realizowaniu zamierzeń, planów, pomysłów, wynikłych z różnych sytuacji życiowych w danym środowisku. Według Stevensona projekt jest to czynność, której źródło tkwi w zagadnieniu i która rozwija się całkowicie na podłożu naturalnym, zmierzając do osiągnięcia określonych celów. Tak więc projekty, będące przedmiotem badania, rozważania, działania i stopniowego realizowania są ściśle związane z życiem środowiska i ze zdarzeniami aktualnymi. W realizowaniu danego projektu chodzi nie tylko o poznanie wyłaniających się zagadnień, o poznanie pewnych rzeczy i zjawisk w otoczeniu, ale także o ich czynne przeżywanie w naturalnych sytuacjach. Realizowanie projektu, który obejmuje zarówno czynności fizyczne, jak i umysłowe, odbywać się może czy to w izbie szkolnej i w bibliotece, w pracowni i w ogrodzie szkolnym, czy też poza szkołą, podczas zwiedzania różnych instytucji, wędrowek obserwacyjnych i wycieczek krajoznawczych. Metoda projektów polega więc na realizowaniu przystosowanych do umysłowości uczniów zadań w warunkach rzeczywistych oraz w ich środowisku naturalnym. W miarę opracowywania projekt dojrzewa stopniowo, przybiera coraz wyraźniejszy kształt i treść coraz bogatszą, z czego wynika, że tkwią w nim czynniki pobudzające, że ma charakter dynamiczny.

W szkołach w których organizacja pracy opiera się na metodzie projektów, program nauki nie jest rozbity na poszczególne przedmioty, niema też tam specjalnego rozkładu godzin. Zamiast przedmiotów nauki istnieją właśnie projekty. Konstrukcja programu nauki obejmuje pewne całości zjawisk życiowych na tle środowiska, pewne zadania, jakie wysuwają różne sytuacje w otoczeniu dzieci, podobnie jak w metodzie Decroly'ego na program składają się ośrodki zainteresowań, a w metodzie Dewey'a zagadnienia. Poszczególne projekty obejmują zazwyczaj wiadomości i czynności z różnych dziedzin wiedzy, jakkolwiek mogą być i projekty z zakresu tylko jednej dziedziny nauki, np. z przyrody, matematyki i t. p. W miarę dojrzewania uczniów projekty stają się coraz bardziej skomplikowane i dotyczą pewnych wycinków życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego z jego złożonymi zagadnieniami, które domagają się rozwiązania. Projekty rozwijają się stopniowo i obejmują swym zakresem najpierw gminę (wieś, miasto), w której szkoła się znajduje, następnie poszczególny stan (kraj), państwo całe, wreszcie zespół państw i narodów i całą

ludzkość, jako zorganizowaną społeczność gospodarczo-kulturalną.

Projekty wpływają z życia dzieci, z ich potrzeb i z sytuacji rzeczywistych, co niewątpliwie przyczynia się do obudzenia intensywnych zainteresowań i wzmacnia wysiłek w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu sprawności technicznych. W dążeniu do rozwiązywania zagadnień i realizowania zamierzeń rozwija się zdolność myślenia, ściśle zespolonego z celami dziecka, które ma zarazem sposobność opanowania techniki danej czynności na gruncie praktyki życiowej. Tak więc metoda projektów zmierza do bezpośredniego i jak najściślejszego zespolenia szkoły z życiem gospodarczo-kulturalnym środowiska.

Zarówno w programach stosowanych w różnych współczesnych systemach i metodach nauczania, jak i w programie nauki, wprowadzanym obecnie w naszych szkołach bardzo silnie podkreślono proces przeżywania w związku ze zdobywaniem wiadomości na podłożu środowiska. Program Ministerstwa zaleca, by podstawą wszelkich ćwiczeń z zakresu poszczególnych przedmiotów był materiał czerpany z przeżyć dziecka. W związku z tem nasuwa się potrzeba analizy i wyjaśnienia aktu przeżywania i pojęcia przeżycia.

Przeżywanie jako proces psychiczny dotyczy głównie świata przedmiotowego, świata rzeczy i zjawisk. Przeżywamy np. piękne, potężne, nieraz groźne zjawiska w przyrodzie, różne wypadki i zdarzenia w życiu społeczno-kulturalnym. W momencie przeżywania jesteśmy zazwyczaj aktywni wobec danego zjawiska, nasza jaźń jako całość wchodzi w bezpośrednią styczność z danym zjawiskiem czy zdarzeniem. Ten proces psychiczny, w którym współdziałają elementy uczuciowo-woluntarystyczne i poznawcze, odznacza się więc dużą intensywnością i pozostawia zazwyczaj głębsze i trwalsze ślady w naszej świadomości a także i w sferze podświadomości.

Dzięki aktowi przeżywania dziecko wchodzi w bezpośrednią styczność ze środowiskiem. Rezultatem tego aktu są przeżycia, które stanowią jakoby więź duchową między jaźnią indywidualną a otoczeniem. Zależnie od wieku i poziomu umysłowego dziecka przeżycia jego zawierają różną treść i tworzą swoiste struktury; posiadają zrazu charakter bardziej zmysłowo-konkretny, potem więcej refleksyjny i abstrakcyjny. Szczególnie intensywnie przeżywa dziecko świat rzeczy, zjawisk i zdarzeń w czasie zabawy, wycieczek, wędrówek obserwacyjnych, w łączności z organizowaniem różnych form pracy w szkole i ze współżyciem z rówieśnikami. Stopniowo tworzy dziecko swój własny świat przeżyć, swoje środowisko subiektywne. Im intensywniej dziecko przeżywa dane zjawisko czy zdarzenie, tem silniejsze budzi się dłań zainteresowanie, tem



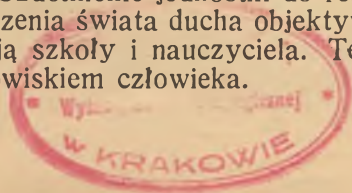
większa wyzwala się w nim aktywność. Środowisko zatem o tyle wywiera wpływ na rozwój struktury psychofizycznej dziecka, na kształtowanie się jego osobowości, o ile jest przez nie przeżywane, t. zn. o ile tkwiące w nim podniety i rozwijające się sytuacje pobudzają i wyzwalaają energie twórcze jednostki. Oparcie programu nauki oraz metod wychowania i nauczania na zasadzie środowiskowej dostarcza dziecku dużo intensywnych przeżyć, które wzbogacają jego psychikę wciąż nową treścią. Wspólne przeżycia dzieci w grupie uczniowskiej, w szkole i poza szkołą, np. w łączności z wycieczkami, organizowaniem różnych uroczystości szkolnych, przedstawień, różnych form pracy zbiorowej pozostawiają trwałe ślady w ich psychice i przyczyniają się do wytworzenia silnych więzi, łączących jednostki nie tylko na ławie szkolnej, ale i w późniejszym ich życiu; w ten sposób spełniają przeżycia funkcję społeczniania dzieci.

Wydańność i wyniki pracy w szkole zależą nie tylko od intensywności przeżyć dzieci, ale także od przeżywania każdej lekcji przez nauczyciela. Podczas gdy uczeń przeżywa daną treść po raz pierwszy i doznaje przytem silnych wzruszeń, dla nauczyciela są to rzeczy znane i wielokrotnie przeżywane mniej lub bardziej intensywnie. I tu nasuwa się problem, czy możliwe jest, by nauczyciel, który zazwyczaj z roku na rok przerabia określony program, mógł się stale zdobywać na intensywne przeżywanie podobnych treści nauczania tak, aby to wywierało też pewien wpływ sugestywny na dzieci. Czy w związku z tem nie grozi mu pewne zmechanizowanie, rutyna, znużenie, a nawet znudzenie wobec konieczności częstego powtarzania podobnych treści nauczania. Stan taki oddziaływałby oczywiście ujemnie na wydajność pracy dzieci, na ich zainteresowania naukowe. Odpowiedź na to zagadnienie znajdziemy w sprawozdaniach nauczycieli w łączności z ich przeżyciami podczas pracy w szkole, tudzież w analizie typu wychowawcy i analizie samej działalności pedagogicznej.

Na podstawie własnych doświadczeń introspekcyjnych bardzo wielu nauczycieli stwierdza niezawodnie, że z każdym nowym rokiem, czy też z każdym nowym okresem kilkuletnim wciąż się na nowo przeżywa opracowywaną treść nauki, na co składają się różnorodne czynniki. Nowa grupa dzieci i ich postępujący rozwój psychiczny, ich wciąż odmienne reagowanie na treści nauki wyzwala silne przeżycia w nauczycielu-wychowawcy. Stosowanie nowych prób metodycznych, odmienne ujęcie tych samych zagadnień i tematów ćwiczeń, zawartych w programie nauki w związku z postępem i rozwojem danej dziedziny wiedzy, a przede wszystkim umiejętne korzystanie z bogatego i wciąż nowego

tworzywa, którego dostarcza mu środowisko, chroni go przed zmechanizowaniem i rutyną. Stąd wynika, że tylko ten nauczyciel potrafi wciąż na nowo przeżywać treści duchowe, który posiada gruntowniejszą znajomość przedmiotu, dobre przygotowanie zawodowe, który kocha przedmiot i ma silnie rozwinięte poczucie zamiłowania do pracy wychowawczej. Oczyszczająca i takie czynniki, jak sprzyjające warunki pracy, unormowane stosunki służbowe nauczyciela, odpowiednie uposażenie, właściwe ustosunkowanie się władz szkolnych, zapewnienie nauczycielowi autonomji, o czym już była mowa poprzednio, umożliwiają mu głębsze przeżywanie treści jego działalności wychowawczej. Nauczyciel, pracujący w przedludnionej i niehigienicznej klasie, nękany ciągłymi troskami natury materialnej, wyczerpany nadmiarem zajęć, niepokoiony z powodu braku ustalonych stosunków służbowych, żyjący w ciągłej obawie o najbliższą przyszłość, cierpi na brak energii, która by mu umożliwiała intensywne przeżywanie treści nauczania.

Nauczyciel wprowadza ucznia w świat wartości, ułatwia mu wrastanie i wżywanie się w środowisko geograficzne i społeczno-kulturalne, tworzy warunki, w których uczeń buduje sobie świat przeżyć, swe środowisko subiektywne. Atoli funkcja wychowania i kształcenia nie poprzestaje tylko na samym procesie wrastania i wżywania się w środowisko istniejące. Szkoła stawia sobie nadto cele dalsze i zarazem trudniejsze, a mianowicie stara się wychować osobowość, któreby zdolne były w zakresie swych uzdolnień zawodowych i społecznych do doskonalenia środowiska istniejącego i podnoszenia go stopniowo na wyższy poziom społeczno-kulturalny. Stąd też pomiędzy jaźnią indywidualną a światem zewnętrznym, pomiędzy osobowością a otaczającą ją rzeczywistością w dziedzinie gospodarczej, politycznej, kulturalnej i t. d. istnieć powinien niejako pewien dystans. Życie człowieka prawdziwego polega nie na zwykłej afirmacji istniejącej rzeczywistości, na biernym przystosowywaniu się do niej, ale na dążeniu do rzeczywistości jeszcze nieistniejącej, a więc na stawianiu sobie celów i ich realizowaniu. Taki stosunek nie oznacza zwykłej negacji rzeczywistości, co by było czynnikiem destruktywnym, podobnie jak bierne podporządkowanie się i bezkrytyczne zadowolenie z istniejących stosunków oznaczałoby martwość w życiu społeczno-kulturalnym. Uzdolnienie jednostki do realizowania idei i wartości, do tworzenia świata ducha obiektywnego jest najbardziej istotną funkcją szkoły i nauczyciela. Ten świat jest też właściwym środowiskiem człowieka.



LITERATURA.

(Ważniejsze rozprawy i książki, omawiające zagadnienie środowiska.)

- Stanisław Rychliński. Badania środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodologiczne. Warszawa 1932.
- Florjan Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I. Warszawa 1928.
- Praca zbiorowa. Kultura wsi. Wyd. Min. W. R. i O. P. Warszawa 1930.
- Józef Chałasiński. Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne. („Chowanna“ r. 1929. Katowice.)
- Z. Mysłakowski - J. Płatek - A. Michna - T. Siwoń. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Warszawa 1931.
- Praca zbiorowa. Poznajmy warunki życia dziecka. Warszawa 1934.
- M. Friedländer. Znaczenie środowiska w wychowaniu. (Ruch Ped. Kraków 1928.)
- J. St. Bystron. Szkoła jako zjawisko społeczne. Warszawa 1934.
- D. Greller-St. Kurza-F. Pisarski. Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. Warszawa 1934.
- Marja Librachowa. Dziecko wsi polskiej. (Praca zbiorowa.) Warszawa 1934.
- St. Seweryn. Elementy środowiskowe w nowych programach. (Zręb. Warszawa 1933.)
- St. Niemcówna. Wżywianie się w środowisko geograficzne jako czynnik wychowawczy. (Ruch Ped. Kraków 1932.)
- H. Radlińska. Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. (Ruch Ped. Warszawa 1934.)
- Cz. Kopyciński. Monografia klasy szkolnej. („Chowanna“. Katowice 1934.)
- T. Łaciak. Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego. („Chowanna“, Katowice 1934.)
- W. Popp. Das pädagogische Milieu. Langensalza 1928.
- A. Busemann. Handbuch der pädagogischen Milieukunde. Halle 1932.
- P. Bode-H. Fuchs. Psychologie des Landkinds. Halle 1928.
- R. Sassenhagen. Über geistige Leistungen des Landkinds und des Stadtkinds. Lipsk 1926.
- E. Hauck. Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkinds. Langensalza 1929.
- M. Barker. L'utilisation du milieu géographique pour l'éducation. Montpellier 1926.
- G. Marnot. L'adaptation de l'école à la vie rurale. (L'Éducation 1929.)
- M. Morté. L'influence du milieu social sur le degré de l'intelligence des enfants. (Bulletin Soc. et Ps. Enf. 1911.)
- O. Decroly. L'hérédité et le milieu. (Le Service Social 1929.)
- M. Hénou. L'embellissement de la vie rurale. (L'Éducation 1927.)
- A. Descœudres. Ce que pensent les enfants. Richesse et pauvreté. Paris 1924.

TREŚĆ.

	Str.
I. Zadania i cele pedagogiki środowiska	3
II. Co to jest środowisko wychowawcze?	5
III. O metodach badania środowiska wychowawczego	12
IV. Środowisko wychowawcze a problem dziedziczenia	15
V. Rodzaje i typy środowiska wychowawczego	17
VI. Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój psychofizycz- ny dziecka	28
VII. Zagadnienia środowiskowe w programie nauki	38
Notatki bibliograficzne	54

Biblioteka Młodzieży

Polska i świat współczesny

Najbardziej współczesna lektura
dla młodzieży w wieku 12—15 lat

Spis tomików:

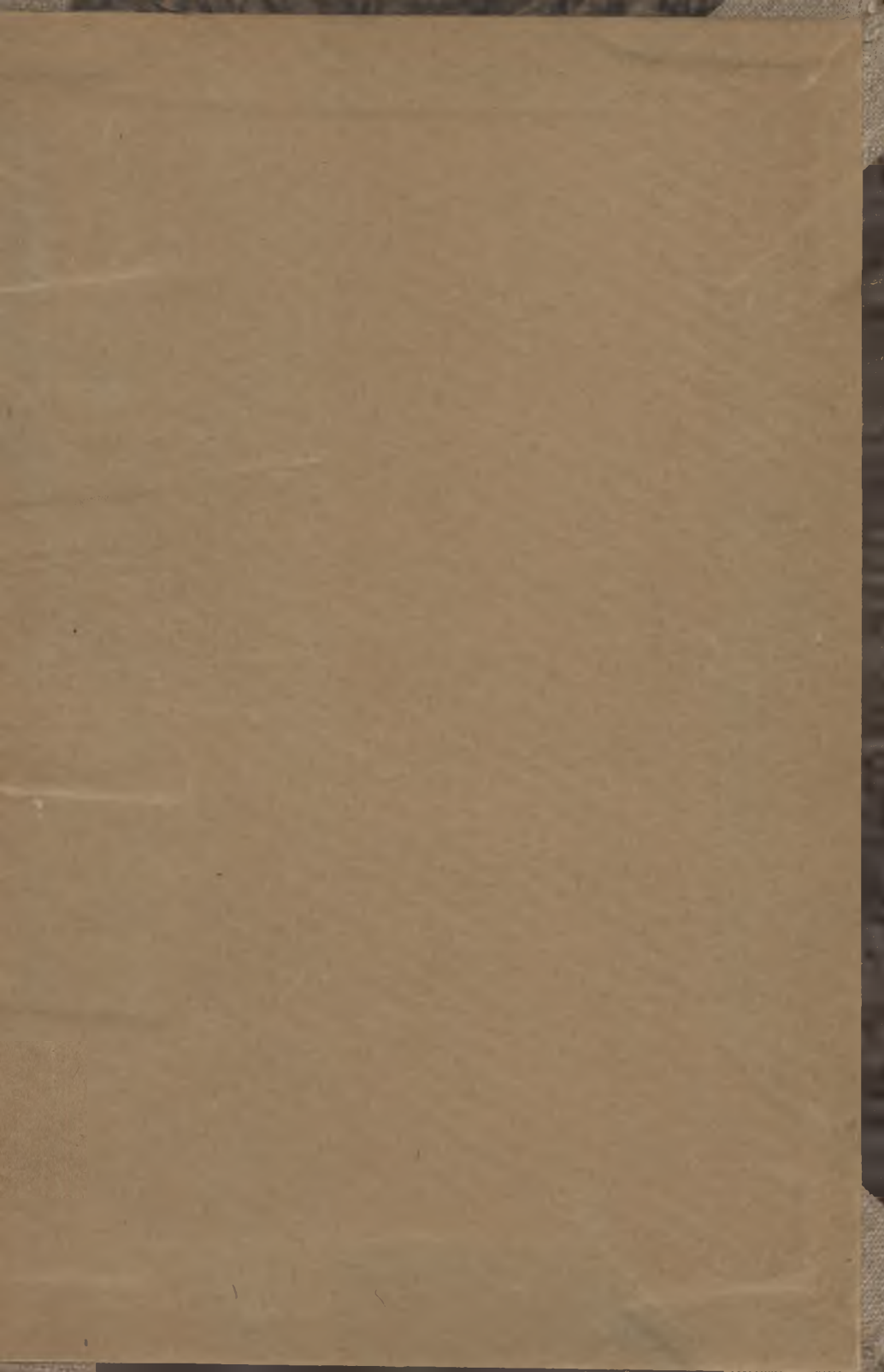
1. Gen. SŁAWOJ-SKŁADKOWSKI. Gdzie widziałem Komendanta nim Polskę wywalczył	1.—
2. Major LIPIŃSKI W. Wojna polska. Rok 1918—1919	1.—
3. Z. NOWAKOWSKI. Puchar Krakowa	1.—
4. G. MORCINEK. W zadymionem słońcu	0.90
5. M. GROTOWSKI. Źródła światła	0.90
6. E. SZELBURG-ZAREMBINA. Dom wielki jak świat	0.90
7. J. MEISSNER. Żwirko i Wigura	0.80
8. H. BOGUSZEWSKA. Czerwone węże	0.90
9. G. MORCINEK. Dzieje węgla	0.90
10. A. JANOWSKI. W stolicy	1.—
11. H. BOGUSZEWSKA. Dzieci znikąd	0.80
12. Gen. J. R. RÖMMEL. Wspomnienia z bojów kawalerji	1.10
13. JIM POKER. Płyną polskie okręty	1.—
14. Gen. J. RÖMMEL. Kawalerja polska w r. 1920	1.10
15. F. OSSENDOWSKI. Afryka, kraje i ludzie	1.—
16. H. MORTKOWICZÓWNA. Skarby ziemi	0.90
17. J. MEISSNER. Na błękitnych gościńcach	1.10
18. H. NAGLEROWA. Ludzie prawdziwi	0.90
19. E. MAŁACZEWSKI. Na dalekiej północy	1.00
20. ST. M. SALIŃSKI. Pod banderą Syreny	0.90
21. K. MUSZAŁÓWNA. Pod olimpijskim sztandarem	0.90
22. J. WIKTOR. Na paryskim bruku	1.—
23. G. MORCINEK. Duńskie serce	0.80
24. F. BURDECKI. Lot w stratosferę	0.90
25. K. MAKUSZYŃSKI. Uśmiech Lwowa	0.90
26. H. GÓRSKA. Chłopcy z ulic miasta	1.—
27. ST. MACHNIEWICZ. W grobowcu Tut-Ankh-Amóna	0.90
28. J. OSIŃSKA. Na Jamboree	0.90
29. E. SZELBURG-ZAREMBINA. Tajemnica Czeremoszu	1.—
30. J. KOSSOWSKI. Nafta... nafta... nafta... — w druku	
31. M. KRZEPKOWSKI. Rozbitkowie z Czeluski	1.10
32. F. BURDECKI. Skały planetarne	1.—

Dalsze tomiki znajdują się w przygotowaniu.

- | | |
|---|-----|
| 33. J. OSTROWSKI. Polscy konkwestatorzy — w druku | |
| 34. J. Grabowski. Skarby na Sumatrze | " " |
| 35. J. OSIŃSKA. W pięknej Rumunji | " " |

Gebethner i Wolff, Warszawa

Do nabycia we wszystkich księgarniach



UP - Kraków BG



1050135221