

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ
— Nr. 21 —

POZNAJMY WARUNKI ŻYCIA DZIECKA

PRACA ZBIOROWA KOMISJI SEKCJI PSY-
CHOLOGÓW SZKOLNYCH PRZY TOWARZY-
STWIE PSYCHOLOGICZNEM Im. J. JOTEYKO

W OSOBACH:

H. RADLIŃSKIEJ, M. GRZYWAK-KACZYŃSKIEJ, J. WUTTKOWEJ,
J. SZOLLÓWNY, N. HANOWEJ, J. ZAWIRSKIEJ

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKCYJNEJ
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA 1934

POZNAJMY WARUNKI
ŻYCIA DZIECKA.

Z P R A K T Y K I S Z K O L N E J

— Nr. 21 —

POZNAJMY WARUNKI ŻYCIA DZIECKA

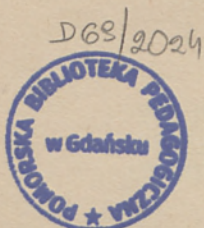
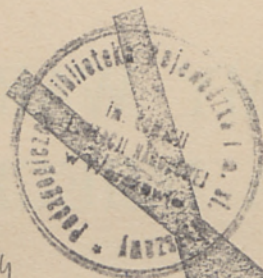
PRACA ZBIOROWA KOMISJI SEKCJI PSY-
CHOLOGÓW SZKOLNYCH PRZY TOWARZY-
STWIE PSYCHOLOGICZNEM Im. J. JOTEYKO

W O S O B A C H:

H. RADLIŃSKIEJ, M. GRZYWAK-KACZYŃSKIEJ, J. WUTTKOWEJ,
J. SZOLLÓWNY, N. HANOWEJ, J. ZAWIRSKIEJ

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKCYJNEJ
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
W A R S Z A W A 1934

37.013.42:37.018.1/2:37.015.3:316.356.2



218621

"O" 178198

Psychologia wychowawcza

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, Sienna 15.

Dziecko - socjologia - Polbka - 1918-1938r.
Wychowanie w rodzinie - Socjologia - Polbka -
1918-1938r.

SŁOWO WSTĘPNE.

Z bezpośredniej obserwacji życia dziecka warszawskiego i z współpracy z rodzinami broszura ta przynosi obrazy codzienne, często jednak niedostrzegane.

Wiele trosk nauczycielskich splotło się w niej z niedolą dziecięcą. Nauczyciel radby widzieć wyniki swej pracy, bołą go niepowodzenia, zaczyna szukać ich przyczyn.

Powszechnie się już powtarza, że zrozumienie dziecka wymaga poznania środowiska, w którem dziecko żyje. Nie jest to łatwe. Nie wystarcza najlepsza wola, potrzebna jest również umiejętność patrzenia i odczuwania, świadomość, jakie zagadnienia istnieją, szczerść i odwaga w dostrzeganiu nietylko tego, co chcemy zobaczyć, lecz — istotnej prawdy.

Badania psychologiczne, prowadzone coraz szerzej, pokazują, że nawet wysoki iloraz inteligencji nie wystarcza dla zapewnienia dziecku pomyślnych losów w szkole, że wiele trudności zjawia się na tle głodu, niedostatku odzieży, nędzy mieszkań, braku wesela i życzliwości.

Bez znajomości więc warunków bytu dziecka nie-
możliwa jest skuteczna praca nauczyciela. Nieliczenie
się z rzeczywistością, znaną dziecku, — potęguje
krzywdę dziecka, boleśnie odczuwającego swą obcość
i nieporadność.

W środowisku społecznym, w którym szkoła pra-
cuje, wiele sił przeciwdziała skuteczności jej wpływu,
istnieją jednak również liczne czynniki, wspomagające
działalność wychowawczą. Nie są one dostatecznie spo-
żytkowywane dla dobra pracy szkolnej. Autorki tej
książki przynoszą niejedną wieść o uczuciach, które
łatwo jest lepiej skierować, o przedziwnej zaradności
i inteligencji matek, które jednak same do szkoły nie
przyjdą, o instytucjach społecznych, opiekujących się
dziećmi, z którymi można zorganizować współdziałanie.

Nauczyciel nie zdoła podjąć całości tych zadań:
nie ma ku temu czasu, nie starczyłoby mu też sił. Obok
gabinetów lekarskich i pracowni psychologicznych ko-
nieczne są w szkołach poradnie opiekuńczo-wychowaw-
cze, prowadzące badania, koordynujące usiłowania
szkoły, rodziny i różnorodnych instytucyj pomocy
dziecku i rodzinie.

Niezależnie jednak od pracy poradni, gdy nauczy-
ciel rozbudzi w sobie obok zainteresowań psychologicz-
nych świadomość społeczną, uniknie niejednego błędu.
Da wiele przez rozsądną życzliwość, która rozbudzi
w duszy dziecka najlepsze wartości.

Wydawnictwo niniejsze przygotowane przez spe-
cjalną Komisję Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow.
Psychologicznem im. J. Joteyko, ma na celu dopomo-
żenie nauczycielowi w zorientowaniu się w sprawach,
na które należy zwrócić uwagę, w znalezieniu właściwe-

go punktu widzenia. Podany schemat ułatwi systematyzowanie spostrzeżeń. W istotę i technikę badań wprowadzi wydawnictwo, przygotowane przez inną grupę pracowników.

W imieniu Komisji Redakcyjnej

H. Radlińska.

MARJA GRZYWAK-KACZYŃSKA.

O WŁAŚCIWY STOSUNEK SZKOŁY DO DZIECKA.

Zagadnienie właściwego ustosunkowania się szkoły do dziecka istnieje oddawna, ale dziś nabiera tak specjalnego znaczenia, że możemy je traktować jako zrodzone przez chwilę dzisiejszą, jako zagadnienie całkiem nowe.

Dwie są tego przyczyny: 1) niesłychanie ciężkie warunki życia większości dzieci szkolnych; 2) niesłychanie ciężkie warunki pracy nauczyciela. Dopóki warunki życia dzieci i warunki pracy szkolnej były mniej więcej normalne, zagadnienie to mało zajmowało uwagę naszą, bo nie napotykało na specjalne trudności. Znaczne odchylenie od stanu normalnego jednych i drugich warunków skomplikowało tak sytuację szkolną, że zmusza nas do zrewidowania dotychczasowego stosunku szkoły do dziecka, do sformułowania jakby nowego zagadnienia: na czym polega prawidłowy stosunek szkoły do dziecka i prawidłowy stosunek dziecka do szkoły, do pracy szkolnej. Zdajemy sobie wszyscy sprawę z tego, że ciężkie warunki życia większości

dzieci szkolnych utrudniają im realizowanie wymagań stawianych przez szkołę, przez to zaś zmuszają szkołę do liczenia się bardziej niż kiedykolwiek z sytuacją życiową każdego poszczególnego dziecka.

Warunki pracy szkolnej zaś są tego rodzaju, że nauczyciel broni się przed spojrzeniem na dziecko jako na odrębną od gromady klasowej jednostkę, broni się przed ujrzeniem jego sytuacji życiowej, bo wtedy otchłań krzywd i potrzeb dziecięcych przed nim się otwiera, wobec których czuje się bezsilny. Przy obecnem przepełnieniu klas, a jednocześnie przy gorączkowem pędzeniu nauczyciela wymaganiami programów oraz przeróżnemi zajęciami nadobowiązkowemi, a mimo to obowiązkowemi, broni się on przed ujrzeniem rzeczywistości życia dzieci szkolnych, a jednak rzeczywistość ta pcha się sama przed oczy i daremne jest uciekanie przed nią. Trzeba właśnie szukać świadomie wyjścia z sytuacji, bo w przeciwnym razie staje się ona coraz cięższa i dla dziecka, i dla nauczyciela.

Podstawą dla prawidłowego ustosunkowania się szkoły do dziecka jest: 1) zdawanie sobie sprawy z tych wszystkich trudności, wobec których dzisiaj dziecko szkolne staje naskutek ciężkich warunków życia oraz ciężkich warunków pracy szkolnej; 2) zdawanie sobie sprawy z całokształtu sytuacji życiowej każdego poszczególnego dziecka, ażeby nietylko nie pogarszać tej sytuacji przez niewłaściwe postępowanie z dzieckiem, ale w miarę możliwości usuwać z życia dziecka nagromadzone trudności.

Zazwyczaj mówi się o trudnościach, jakie dzieci sprawiają szkole, szczególnie zaś tak zwane dzieci trudne do prowadzenia. Istotnie trudności te są wielkie

i stają się coraz większe w miarę jak pogarszają się warunki pracy szkolnej. Ale można śmiało powiedzieć, że tem większe trudności dzieci sprawiają szkole, im więcej trudności same napotykają w życiu i w szkole, bo są to zjawiska równoległe, wzajemnie uzależnione od siebie. I gdy zaczynamy szukać przyczyn, dla których pewne dzieci źle zachowują się w szkole, dochodzimy zawsze do wykrycia różnych trudności, wobec których stanęły one naskutek warunków domowych czy też naskutek małych uzdolnień, a szkoła nie tylko nie ułatwiła im przewyciężenia ich, ale przeciwnie, przez nieodpowiednie postępowanie z nimi zwiększała je.

Ażeby rozpatrzyć przyczyny, które powodują trudności szkolne dziecka, musimy prześledzić je od chwili wstąpienia dziecka do szkoły. Dzieci, które w siódmym czy też ósmym roku życia wstępują do szkoły, przynoszą już ze sobą pewne dzieje swego życia. Dzieje te są bardzo różnorodne, zależnie od warunków, w jakich się dzieci przed wstąpieniem do szkoły znajdowały. Przedewszystkiem bardzo różny jest ich rozwój umysłowy, chociaż są w jednakowym mniej więcej wieku. Rozwój umysłowy jednostki zależny jest od dwóch czynników: 1) od wrodzonego organizmu nerwowego i 2) od treningu tego wrodzonego organizmu przez doświadczenia i przeżycia, jakich dostarcza jednostce otoczenie i warunki życiowe. Zależnie więc od tego, czy otoczenie dziecka dostarczało mu mniej lub więcej bodźców do rozwoju, a więc różnych przedmiotów do poznawania, zabawek do bawienia się, okazji do mówienia, do zapytywania, do wymiany myśli, sytuacji do przeżywania — zależnie od tego większy lub mniejszy jest jego rozwój umysłowy.

Dlatego też wielkie różnice w rozwoju umysłowym zaznaczają się między dziećmi, które pochodzą ze środowisk kulturalnych i zamożnych, a temi, które pochodzą ze środowisk biednych i niekulturalnych. Nawet wielkie różnice w rozwoju umysłowym zaznaczają się między dziećmi, które były w przedszkolu, a temi, które nie były w przedszkolu i przychodzą do szkoły prosto z domu rodzicielskiego. Przedszkole bowiem dostarcza dzieciom bodźców do rozwoju, których są pozbawione w swem środowisku domowym. To wszystko powoduje fakt, że dzieci, wstępujące do naszych szkół w wieku lat siedmiu, znajdują się pod względem rozwoju umysłowego na poziomie dzieci od lat 3 do 10.

Możemy sobie wyobrazić, jak różne będzie ustosunkowanie się tych dzieci do szkoły i do pracy szkolnej. Przytem przychodzą do szkoły dzieci o różnej konstytucji fizycznej, o różnie zarysowującej się osobowości, a więc: dzieci anemiczne, wyczerpane fizycznie, niezdolne do wysiłku; przychodzą inne: zdrowe, dobrze odżywione, o bujnej żywotności, ekspansywne, aktywne. Przychodzą dzieci dobrze wychowane i źle wychowane, nie w znaczeniu zewnętrznego ułożenia, ale prawidłowego lub nieprawidłowego ustosunkowania się do życia.

A więc przychodzą do szkoły jedynacy, dzieci rozpieszczane, nie umiejące współżyć w gromadzie, podporządkowywać się, ustępować, bo są przyzwyczajone do królowania w swoim środowisku rodzinnem, do podporządkowywania wszystkich sobie. Przychodzą dzieci nieśmiałe, zgaszone przez starsze otoczenie, dzieci, które zgóry ustosunkowują się do pracy szkolnej

w ten sposób, że nic nie umieją, nic nie potrafią zrobić. Przychodzą inne, pokłócone ze swem otoczeniem, o urazach duchowych, co widoczne jest w ich patrzeniu nieufnem „z pode łba”, w odruchowem cofaniu się przed ręką, która chce je pogłaskać. Jeszcze inne są ufne, garnące się do wszystkich, z radosną wiarą w siebie i w swoje siły, którą szkoła zacznie dopiero gasić. Przychodzą dzieci z najróżnorodniejszymi dziejami życia, o najróżnorodniejszych sytuacjach życiowych.

Czy szkoła zdaje sobie z tego sprawę? Nie. Dla niej są to jednakowe pionki na szachownicy klasy. A jednak pierwsze zetknięcie się tych dzieci ze szkołą jest decydujące dla ich całej kariery szkolnej, a tem samem i dla całego ich życia. Czy jednak dzieci na poziomie umysłowym cztero- i pięcioletnich i te na poziomie umysłowym ośmio- i dziewięcioletnich mają jednakowe szanse powodzenia szkolnego?

Małe uzdolnienia przy dzisiejszej organizacji pracy szkolnej, która nie uwzględnia wielkich różnic umysłowych między dziećmi, wywołują w dziecku poczucie małej wartościowości, przeświadczenie o swej niezaradności, utratę wiary we własne siły. Warunki takie onieśmielają i gaszą je stopniowo albo zniechęcają do pracy szkolnej, a energję życiową kierują w stronę niepożądaną.

Zależnie od całokształtu sytuacji życiowej, w jakiej się dziecko znajduje, a więc od stanu zdrowia, od stanu odżywiania, od warunków życia w domu, od mniejszej lub większej pomocy domu, od właściwości charakteru — dziecku udaje się lub nie udaje przezwyciężyć tę największą trudność, wypływającą z braku uzdolnień umysłowych. Niektóre dzieci przy szczęśli-

wym zbiegu okoliczności, to jest przy starannej opiece domowej i przy pewnych właściwościach charakteru, ułatwiających im wysiłek, mogą rekompensować mniejsze uzdolnienie temi właśnie danymi. Mają wtedy okazję do ćwiczenia zdolności do wysiłku i wyrabiają w sobie dzięki temu takie właściwości charakteru, które robią z nich dobrych uczniów mimo miernych uzdolnień. Mało jednak dzieci znajduje się w takim położeniu. Większość dzieci małozdolnych jest skazana na porażkę i to są te wszystkie dzieci zgazzone, bierne albo też dzieci trudne.

Przez sam fakt niedostatecznego rozwoju umysłowego, nie mówiąc już o innych przyczynach, które się zazwyczaj do tej głównej przyczyny dołączają i powodują niepowodzenia szkolne dziecka, pewien procent dzieci jest predysponowanych do zatrzymania się już w I klasie. Wiemy, że pierwsze niepowodzenia pociągają za sobą dalsze. Dzieci są też skazane przeważnie na powtarzanie i następnych klas, a wreszcie na opuszczenie szkoły daleko przed jej ukończeniem, a po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, najczęściej w takim stanie, że szkoła z ulgą pozbywa się ich, jako tych dzieci, które sprawiały jej najwięcej trudności. Te dzieci przez niedostateczny rozwój umysłowy nie były jednak predysponowane na to, żeby się stać dziećmi trudnymi, zdemoralizowanymi. Szkoła się do tego przyczyniła przez niewłaściwe ustosunkowanie się do nich; powiększając przez to te trudności, wobec których one stanęły i których same bez żadnej pomocy przewyżyć nie były w stanie.

Trzeba sobie bowiem zdawać z tego sprawę, że dzieci małozdolne mają najczęściej najcięższe warunki

domowe. Wyobraźmy sobie więc, że do faktu małych uzdolnień przylączają się jeszcze takie przyczyny, jak niedostateczne odżywianie, zła frekwencja naskutek braku ubrania, brak opieki domowej i t. p. Nieraz dzieci są tak wyczerpane fizycznie mimo posiłku, jaki dostają w szkole, że stać je zaledwie na wegetację fizyczną i psychiczną, ale już nie na rozwój, nie na wysiłek. Żądanie wysiłku ze strony szkoły przechodzi możliwości dziecka. Nierzadko dzisiaj spotyka się dzieci, które tylko to jedzą, co w szkole dostaną. Nieraz naskutek złej organizacji dożywiania znajdują się dzieci, które nie dostają żadnego posiłku w szkole, a najbardziej tego potrzebują. Znałe są wypadki z badań w szkołach popołudniowych, że dzieci tego dnia jeszcze nic nie jadły, a była to druga, trzecia godzina popołudniu. Czy mamy prawo żądać wysiłku od dziecka, któremu się taka krzywda dzieje? A jak często gniewamy się na takie dziecko, upokarzamy je wobec kolegów, odbieramy mu resztkę wiary w siebie, ufności do ludzi i naturalnej chęci do pracy. Ale sytuacja nauczyciela jest istotnie trudna. Gdy raz weszłam do klasy z dzieckiem takim i zapytałam wychowawczyni, czy wie o tem, że dziecko to nic jeszcze nie jadło dnia tego, że niedawno umarła mu matka, ojciec bezrobotny, nikt się dzieckiem nie zajmuje, — wskazała mi ze łzami w oczach na klasę, w której mieściło się zgórá sześćdziesięcioro dzieci i odpowiedziała: czy jestem w stanie, mając ich tyle, zajmować się każdym dzieckiem, wnikać w sytuację życiową każdego zosobna? Zauważyła, iż dziecko od pewnego czasu jest zaniedbane, brudne (odkąd umarła matka), ponieważ jednak ojciec nie zapisał chłopca na obiady (ojciec stracił głowę po śmierci żony, płakał wciąż, jak

mówił malec), więc dziecko nie dostawało w szkole obiadów i nie dostawało jeść w domu. Czy jednak nie jest słuszniej poświęcić cokolwiek z programów szkolnych, a zwrócić uwagę na to, dlaczego dziecko dotąd czyste i starannie ubrane zaczęło przychodzić do szkoły brudne, opierzone, z oczami wystraszonemi, pełnemi łez?

Nauczycielowi opłaci się zainteresowanie sytuacją życiową dziecka, bo łatwiej i pewniej znajdzie właściwe sposoby postępowania z niem. Przechodzenie do porządku dziennego nad trudnościami życiowymi dzieci tylko pozornie ułatwia pracę nauczyciela. W rzeczywistości utrudnia ją niesłuchanie, bo rośnie mu liczba dzieci wykolejonych, zatruwających życie jemu i całej klasie. Gdyby nauczyciel uświadomił sobie, ile krzywd może naprawić, ile dróg życiowych może sprostować serdecznem zainteresowaniem się temi dziećmi, które zewnętrznym wyglądem, zaniedbaniem swem są odpychające — miałyby wtedy mniej dzieci trudnych do prowadzenia, a praca jego stałaby się bardziej owocna, o wiele mniej uciążliwa.

Proszę sobie również wyobrazić te trudności, jakie gromadzą się przed dziećmi małozdolnemi, jeśli częste opuszczanie lekcyj z powodu choroby, braku ubrania lub poprostu z braku opieki domowej wytwarzają luki w ciągłości ich pracy, luki, których nikt im nie pomoże zapłacić.

Przytem niewykształcona wola dziecka musi być wspierana przez wolę starszych, czuwających nad tem, ażeby dziecko odrabiało zadane lekcje, ćwiczyło zdolność do wysiłku i wyrabiało w sobie poczucie obowiązku, a jednocześnie opanowywało technikę pracy. Dziec-

ko ma naturalną chęć do pracy, ale dlatego, że to jest chęć naturalna, wrodzona, skierowuje się na czynności przyjemne dla dziecka. Trzeba dopiero stopniowo kojarzyć tę chęć do pracy z czynnościami coraz mniej atrakcyjnymi, a obowiązkowymi. Bez odpowiedniego stopniowania trudności, bez czuwania starszych wyrodnije ta naturalna chęć do pracy, dziecko nie wyrabia w sobie zdolności do wysiłku, staje się bierne, bezczynne, leniwe.

Ten racjonalny trening woli dziecka, jego zdolności do wysiłku, jest niezbędnym warunkiem do rozwoju normalnego charakteru. Napotymane trudności i nieprawidłowości pod tym względem w dzieciństwie mszczą się przez całe życie człowieka, wykołejając go od wczesnych lat. Tego racjonalnego treningu woli potrzebują nietylko dzieci małodolne. Nieraz dzieci wybitnie inteligentne, o silnych, skrzystalizowanych zainteresowaniach nie potrafią bez troskliwej pomocy starszych rozciągnąć tych jednostronnych zainteresowań na całokształt pracy szkolnej. Zanedbują się, nagromadzają stopniowo wiele braków w swych umiejętnościach szkolnych, aż wreszcie wciąż gromione, upokarzane, załamują się i stają się złymi i trudnymi uczniami. Ustosunkowanie się dziecka do pracy szkolnej w pierwszym roku nauczania jest niesłychanie ważnem, bo dziecko nabiera wtedy przyzwyczajień, które będą je predysponowały na dobrego lub złego ucznia. Szkoła musi sobie z tego wszystkiego zdawać sprawę.

Możliwości umysłowe dziecka są tłem, na którem rozwijają się dzieje jego kariery szkolnej, no i życiowej. Najróżnorodniejsze inne trudności przyłączają się do tej głównej i stwarzają te przeróżne, tak bardzo nieraz skomplikowane sytuacje życiowe i szkolne dziecka.

Te inne trudności są to braki tego rodzaju, jak zła wymowa, słaby wzrok, słaby słuch, zbyt wielka powolność, niezręczność w ruchach, zły stan fizyczny, a mianowicie wyczerpanie, anemja, nerwowość, pewne choroby lub dolegliwości, jak np. trudność oddychania, zaburzenia gruczołowe, które specjalnie utrudniają dziecku wysiłek, skupienie uwagi, siedzenie spokojne i t. p. Na tem tle fizycznym rozwijają się dopiero pewne właściwości charakteru, które predysponują dziecko czy to do szybkiego zniechęcania się, a co za tem idzie, do bierności i lenistwa, czy też do wytrwałości, do przezwyciężania przeszkód. To zaś utrudnia lub ułatwia dziecku nabycie odpowiedniej techniki pracy, przystosowanie się do pracy szkolnej i do życia szkolnego, czyli robi z niego dobrego lub złego ucznia.

Często jeden brak, jak np. słaby wzrok lub słaby słuch, jeśli przyłączy się do właściwości psychofizycznych, które utrudniają dziecku zdobywanie się na wysiłek, — wystarczy, ażeby dziecko nawet przy dobrej inteligencji załamało się i stało się złym uczniem, a wreszcie uczniem „trudnym”. Słaby wzrok czy też słaby słuch wymagają bowiem większego wysiłku ze strony dziecka dla przystosowania się do pracy szkolnej. Dziecko przez to prędzej się męczy, nie może tak długo jak inne dzieci skupić uwagi, rezygnuje więc prędko, a przez to powoduje braki w swych umiejętnościach szkolnych. To pociąga za sobą karcenie, złe stopnie, zniechęcenie dziecka i t. p.

Jeśli nauczyciel wie o tem, że dziecko ma słaby słuch czy wzrok, jeśli rozumie, jakie to pociąga konsekwencje, to ustosunkuje się odpowiednio do dziecka, to znaczy, że nie tylko odpowiednio je umieści w klasie,

Poznajmy warunki życia dziecka



ale wyrozumiałem i serdecznem obejściem będzie zachęcał je do wysiłku. Dzieci z trudem przyznają się do tych braków; często nie uświadamiają ich sobie wcale. Przeważnie zaś wstydzą się nosić szkła, jeśli im to polecono.

Jeszcze większe trudności spotyka dziecko, które źle wymawia. Trudniej mu niż innym nauczyć się czytać, a jeszcze trudniej nauczyć się pisać. Jeśli dziecko jest typem słuchowym, to trudność staje się wprost nie do przezwyciężenia. Karcenie i gniewanie się o to na dziecko powiększa tylko te trudności, wywołuje zniechęcenie, a w dalszym ciągu albo zgaszenie i bierność, albo też szukanie kompensaty za niepowodzenia szkolne na złej drodze.

Również wielkie trudności muszą przezwyciężać dzieci, które powoli myślą, powoli reagują i wykonywują wszelkie czynności. Najczęściej nauczyciel nie ma cierpliwości, a nawet nie ma możliwości przy wielkiej gromadzie dzieci, ażeby spokojnie wyczekać na odpowiedź dziecka, na wykonanie przez nie zlecenia czy też zadania. Dziecko nie ma więc możliwości wykazania tego, co umie, zamyka się w sobie, traci wiarę we własne siły. Dzieci powolne są zazwyczaj nieśmiałe, niepewne, a często i małozdolne, może właśnie dlatego, że od dzieciństwa utrudnione miały wypowiadanie się, wykazywanie swych możliwości.

Również dzieci niezręczne w ruchach, szczególnie zaś dzieci niezręczne w czynnościach ręcznych, mają wielkie trudności do przezwyciężania w szkole. Przedewszystkiem niezręczność w ruchach świadczy sama przez się o pewnych kompleksach psychicznych, z czem związana jest nieśmiałość, złe samopoczucie. Nieodpo-



wiednie postępowanie z takim dzieckiem jeszcze bardziej je pogrąża. Przytem niezręczność ruchowa, czyli trudności motoryczne, przeszkadzają dziecku w staranem wykonywaniu pewnych czynności, jak pisanie, rysowanie, roboty ręczne. Dziecko, które brzydko pisze, ma niestaranne zeszyty, nie jest mile widziane przez nauczyciela. Jest to znowu powodem do nagan i karceń, a wreszcie do wywołania zniechęcenia w dziecku.

Podobne trudności jak dzieci małozdolne, mają dzieci o inteligencji praktycznej, o zainteresowaniach życiowych, których szkoła nie zaspokaja. Nauczanie szkolne, które wciąż jeszcze ma charakter werbalny, odwołuje się do inteligencji teoretycznej, do zainteresowań teoretycznych. Dzieci, które tych uzdolnień nie posiadają, chociażby posiadały wybitne uzdolnienia praktyczne, są skazane na to, żeby być złymi uczniami, bo nie mają możliwości wykazać ani rozwijać swych istotnych uzdolnień. Te właśnie dzieci są najczęściej trudnymi uczniami, bo wrodzony spryt życiowy i inteligencję życiową zużytkowują na wykręcanie się od zbyt trudnych i nieinteresujących zajęć szkolnych i na szukanie w życiu pozaszkolnem, w życiu ulicznym okazji do ekspansowania energii. Jak często wśród tak zwanych dzieci trudnych słyszy się powiedzenie: „jabym tak chciał kopać albo rąbać, heblować”! I gdyby te dzieci mogły kopać, rąbać, heblować, nie byłoby dzieci trudnych w szkołach. Zorjentowanie się nauczyciela w sytuacji może dopomóc dziecku do utrzymania się na drodze właściwej, jeśli powierzać mu będzie takie czynności, które wymagają zaradności życiowej, inteligencji praktycznej i przez to pozwoli mu wykazać się wobec kolegów swojemi możliwościami umysłowemi,

a jednocześnie będzie unikał upokarzania dziecka przez częste karcenie i wytykanie mu braków w jego umiejętnościach szkolnych.

Z zainteresowaniami praktycznymi idą zazwyczaj w parze trudności językowe, to znaczy, dziecko słabo rozumie wypowiedzi słowne i samo z trudem wypowiada się. Najczęściej wpływa na to środowisko domowe dziecka. W domu, w którym mało się mówi, mało czyta, dziecko nie ma okazji do wyrobienia swego myślenia słownego. Znacznej większości dzieci szkół powszechnych sprawia ono trudność. Tymczasem szkoła przedewszystkiem odwołuje się do uzdolnień słownych. Stąd ogromne trudności, które napotykają niektóre dzieci przy nauce szkolnej, szczególnie te, które pochodzą ze środowisk najmniej kulturalnych.

Jeśli do tego wszystkiego dodamy tak często dzisiaj spotykane u dzieci szkolnych zaburzenia na tle nerwowem albo też inne przyczyny, utrudniające dziecku zdobycie się na wysiłek, na skupienie uwagi, na siedzenie spokojne w klasie, to zrozumiemy chociaż w przybliżeniu, jak wiele trudności piętrzy się przed dziećmi szkolnymi i dlaczego tak wiele z nich schodzi dzisiaj na złe drogi.

Największą pomoc w przezwyciężeniu trudności, jakie dziecko napotyka w szkole z przyczyn powyżej zaznaczonych, może mu dać dom, jego rodzina. Ale tragiczną staje się sytuacja, jeśli dziecko stojące wobec tych trudności w domu pomocy nie znajduje, albo też, przeciwnie, znajduje większe jeszcze utrudnienia. Przedewszystkiem dom dostarcza dziecku wszystkiego, co mu jest niezbędne do pracy szkolnej, a więc książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. Dom odżywia

dziecko i daje mu ubranie, żeby mogło regularnie uczęszczać do szkoły. Dom czuwa nad tem, żeby odrabiało zadane lekcje, żeby miało miejsce do tego i względny spokój. Dom wspiera niewykształconą wolę dziecka, ćwiczy jego zdolność do wysiłku; tym sposobem wyrabia w niem poczucie obowiązku i odpowiedzialność. Otóż dziecko może tę pomoc otrzymać w domu, a może jej nie otrzymać. Powodzenie czy też niepowodzenie szkolne dziecka zależy w głównej mierze od tego, jak się przedstawia pomoc domu, dawana dziecku przy spełnianiu jego obowiązku szkolnego.

Otóż wychowawca wtedy tylko może właściwie ustosunkować się do dziecka, jeśli zna jego warunki domowe. Jeśli nie zna sytuacji życiowej dziecka, może popełniać tak wielkie błędy (jest to niestety na porządku dziennym), że sam nazwałby je zbrodnią wobec dziecka, jeśli by mu ktoś pokazał je we właściwem świetle. Tylko w zmechanizowanym życiu szkolnem przechodzimy do porządku dziennego nad krzywdami dzieci, nie widzimy ich, nie chcemy ich widzieć, zdaje nam się, że jesteśmy wobec nich bezsilni, że sytuacja szkolna nas do tego zmusza i t. d. Sytuacja życiowa wielu dzieci szkolnych jest dzisiaj tragiczna. Nietylko ciężkie warunki materialne to powodują, ale i rozbicie moralne rodziny. Trudno jest opisywać te różne sytuacje życiowe, w jakich znajdują się dzieci szkolne, bo potrzebaby pisać o tem tomy. Zbadanie i wczucie się w sytuacje życiowe kilkorga dzieci wystarczy, ażeby zmienić do głębi stosunek wychowawczy do dzieci, ażeby go zrobić czujnym na różne objawy, świadczące o ciężkiem życiu dziecka. Jeśli dziecko ma macochę lub ojczyma, to zgóry możemy być przekonani, że tkwią

w jego duszy urazy, które utrudniają mu pracę szkolną i odpowiednie zachowanie się, to jest właściwy stosunek do kolegów i ludzi dorosłych. A zdarza się, że rodzice nie żyją ze sobą lub źle żyją, że matka ma przyjaciela albo ojciec sprowadza kochankę do jednej izby, gdzie jest żona i dzieci, zdarza się, że matka umrze i o dziecko nikt nie dba, że dziecko jest wyzyskiwane jako siła robocza, że nie ma czasu i kąta do odrabiania lekcji, że nie ma spokojnego kąta do snu, że cierpi głód, a z powodu braku ubrania i braku opieki często opuszcza lekcje. Tu się już piętrzą takie trudności, wobec których i człowiek dorosły o wyrobionej woli i zdecydowanej postawie życiowej niezawsze wyszedłby zwycięsko.

Szkoła zaś najczęściej nie troszczy się o sytuację życiową dziecka. A jeśli dojdą do niej jakieś bardziej sensacyjne wiadomości, przechodzi ponad nimi do porządku dziennego, umywa ręce twierdzeniem, że jest bezsilna wobec życia i... nie zmienia swego stosunku do dziecka.

Mówi się tak wiele dzisiaj o przekształceniu starej szkoły; reformuje się programy i metody nauczania, a w istocie to wszystko jest rzeczą drugorzędną. Istotnem jest przekształcenie stosunku szkoły do dziecka. Ciężkie, tragiczne czasy dzisiejsze domagają się przede wszystkim tego, żeby podchodzić do dziecka nie jako do obiektu, który trzeba tyle i w taki to sposób nauczyć, ale jako do istoty żyjącej, znajdującej się w takiej to sytuacji, potrzebującej takiego to ustosunkowania się do niej, ażeby leczyć urazy, które jej zadaje życie i prostować drogi, które przed nią krzywi życie. Szkole dzisiejszej można uczynić wielki zarzut, że w nie-

świadości sytuacji życiowych dzieci nie tylko nie leczy urazów, nie prostuje dróg życiowych, ale powiększa trudności, wobec których dzieci stanęły, i pcha je przez to samo na złe drogi, robi z nich dzieci trudne, wykołone.

Liczba takich dzieci zwiększa się w sposób przerażający. Różne posunięcia, do których szkoła się ucieka w swych ciężkich warunkach pracy, są niedopuszczalne z punktu widzenia dziecka, jak np. usuwanie z V i VI klasy dzieci, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego, albo też przenoszenie do innej szkoły dziecka za złe zachowanie się, albo częste przenoszenie dzieci ze szkoły do szkoły wskutek komasacji. Dzieci tak wiele mają trudności, ażeby przystosować się do nowej sytuacji, do nowego wychowawcy, że to samo wystarczy nieraz, żeby je załamać, wychowawcy zaś przy wielkiej liczbie dzieci w klasie utrudnia się ich poznawanie i promowanie. Przenoszenie ze szkoły do szkoły dzieci trudnych wytwarza kategorię dzieci „wędrujących”, których każda szkoła corychlej stara się pozbyć, przenosząc je do innej. To wszystko tylko pozornie usuwa przed szkołą trudności. Trudności te będą się zwiększały z roku na rok i przed szkołą i przed dzieckiem, dopóki nauczycielstwo i władze szkolne nie przejmą się tem przeświadczeniem, że wszystko inne poza dobrem samopoczuciem dziecka w szkole jest rzeczą drugorzędną. Rzeczą istotną jest nie to, ile dziecko przerobi według wymagań programów, ale to, czy ono dobrze się czuje w szkole, czy się normalnie rozwija bez urazów i załamań psychicznych.

J. WUTTKOWA.

BADANIE ŻYCIA DOMOWEGO DZIECKA.

Dziecko podlega wpływom środowiska, w którym żyje, a rodzina jest pierwszą grupą społeczną, w której dziecko wzrasta i rozwija się. Współczesna rodzina wielkomijska sfer robotniczych zatraciła cechy środowiska wychowawczego w sensie dodatnim. Ojciec i matka w najlepszej nawet sytuacji gospodarczej szukają pracy poza domem. Dzieci pozostają same, pozbawione opieki rodziców, a co ważniejsze, pozbawione tej atmosfery pracy społecznie pożytecznej, którą stwarzał dawniej warsztat pracy w domu. Gdy warsztat pracy mieścił się w domu, dzieci, bawiąc się, naśladowały pracę ojca i matki, a nawet współpracowały z nimi, co miało znaczenie kształcące i wychowawcze. Coprawda często bywały one przeciążane pracą, ale wartości wychowawcze tej minionej sytuacji rodziny nie należy pominać.

Teraz dziecko pozbawione jest wpływu wychowawczego środowiska pracy. Zwłaszcza w dobie szalejącego kryzysu i bezrobocia, kiedy wszyscy szukają choćby cienia możliwości przetrwania, — rodzina, do-

tąd najtrwalszy czynnik wychowawczy, rozprzęga się i zanika.

Często dziecko, nawet jeśli gdzieś mieszka, nie ma już „domu”; choć nazywa się jakoś — nie ma już „rodziny”. Pozostawione sobie samemu i — co smutniejsze — wychowawcom ulicy, wchodzi często na drogę kłamstwa, kradzieży i zbrodni.

Życie domowe — szerzej biorąc, życie pozaszkolne dziecka w dzisiejszych czasach obejmuje wielki krąg, znacznie przekraczający granice t. zw. „domu”. Ulica, na której dziecko spędza wszystkie wolne chwile poza szkołą — koledzy i starsi, z którymi stale się styka, jakże często paczą i niszczą wysiłki szkoły. Prasa, brukowa literatura najbardziej dostępna, wreszcie przedmiejskie tanie kino z niewybrednemi, awanturniczemi programami, zwolna przenikają w podświadome życie dziecka, trują, deprawują charakter, stwarzają nałogi tak silne, że wszelkie wysiłki szkoły zostają obrócone wniwecz. Na dziecko, żyjące w środowisku wielkomiejskiem, zwłaszcza na peryferjach, czyha stale zło. Instynkt naśladownictwa, tak silnie rozwinięty w dziecku, upodobnia je, przyzwyczaja do panujących obyczajów środowiska i uczy reagowania w sposób uznany przez otoczenie za właściwy. Wielka pozorna aktywność dziecka wielkomiejskiego w istocie swej jest mała, rzadko wyrastająca z własnej inicjatywy, przeważnie zaś naśladownicza, uległa powierzchownej powszechnej opinii.

Psychika dziecka, stale atakowana przez nowe brutalne przeżycia, stwarza sytuację społecznie groźną. Ilość małoletnich przestępców wzrasta z roku na rok, bo obowiązki nie wypełnione przez rodzinę, w prze-

ważnej mierze nie zostają podjęte przez nikogo lub też pozostawione są zupełnie bezplanowo czynnikom rozmaicie przystosowanym do ich objęcia.

Dziecko pozbawione opieki rodziny wymaga pomocy ze strony społeczeństwa i dlatego w ostatnim dziesiątku lat szkoła staje się coraz bardziej instytucją, przejmującą na siebie odpowiedzialność za wychowanie jednostki i przystosowanie jej do życia społecznego.

Ta zmiana charakteru szkoły, która z instytucji nauczania musi się stać instytucją kształcącą „całe dziecko”, t. j. wziąć czynny udział w kierowaniu postępowaniem dziecka, dokonuje się w poczuciu odpowiedzialności, którą szkole narzuca wzrastająca niezadadność rodziny.

Szkoła dzisiejsza nie jest jednak w stanie przejąć tych wszystkich obowiązków, jakie dotychczas spoczywały na rodzinie, nie jest do tego przygotowana, by mogła włączyć w swój program pracy te zaniedbane podstawy wychowania, które ugruntować winna była rodzina. Fikcją staje się powierzenie tych obowiązków rodzinie, która często zatracza dawne walory wychowawcze i podstawy moralne, na gruncie których można było pielęgnować i utwierdzać społecznie użyteczne wartości.

I oto troska o zaspokojenie koniecznych potrzeb dziecka stawia szkole nowe wymagania: Szkoła musi stworzyć pewne formy i ośrodki pracy, któreby mogły wejść w atrybuty rodziny, tam gdzie rodzina jest w zupełnym zaniku; tam zaś gdzie jej podwaliny jeszcze ocalały, na nich może budować elementarne, konieczne warunki jako tako normalnego rozwoju dziecka.

Zrozumienie tych nowych funkcji szkoły stwarza, w zależności od warunków i możliwości, najróżnorod-

niejsze formy zastępcze funkcji rodziny. W Stanach Zjednoczonych od lat kilkunastu pracują t. zw. *Wisiting teacher*. Są to nauczycielki, które nie uczą, ale jako teren pracy swojej mają opiekę wychowawczą nad dziećmi trudnymi. W Wiedniu, Niemczech, Sowietach istnieją poradnie wychowawcze i opiekunki społeczne. U nas zagadnienie to znalazło też częściowo rozwiązanie na terenie niektórych szkół.

Praca niniejsza dotyczy dzieci szkoły 196¹⁾). Były to dzieci t. zw. trudne. Szkoła starała się zrozumieć, co stworzyło w dzieciach trudności bądź natury wychowawczej, bądź w dziedzinie nauczania. Chęć rozwiązania tych trudności zmusiła szkołę do przeprowadzenia badań życia domowego poszczególnych dzieci.

Badanie rzeczywistego życia rodziny z punktu widzenia socjo-psychologicznego i pedagogicznego pozwoliło wykryć, pod jakimi względami rodzina niedomaga. W niektórych przypadkach można było temu zaradzić, tworząc na podstawie poszczególnych czynników pewien obraz charakterystyczny, który tłumaczył szereg niewiadomych psychiki dziecka.

Należało z całej zawłości i wielorakości zjawisk wydobyć i podkreślić te czynniki życia domowego, które życie dziecka organizują lub też dezorganizują, które wpływają dodatnio na poziom rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego dziecka lub też ten rozwój hamują.

Uszeregowanie tych czynników życia domowego dziecka, czynników natury biologicznej i socjalnej, zana-

¹⁾ Nauczycielka otrzymała zniżkę godzin na prowadzenie poradni wychowawczej.

lizowanie, jakie między temi czynnikami istnieją zależności, stanowi cel tej pracy.

Wśród metod badania życia domowego dziecka należy wziąć pod uwagę te, które mogą być prowadzone na terenie szkoły. Poza obserwacją dziecka, czy to w klasie podczas lekcyj, czy też podczas pauzy, która może dostarczyć wiele cennego materiału, oświetlającego psychiczne oblicze dziecka, jedną z metod, dających się łatwo zastosować na terenie szkoły, jest rozmowa indywidualna z dzieckiem i opieką.

Rozmowy z dziećmi siedmio i ośmioletnimi, dające pewien materiał poznawczy, musiały odbywać się w atmosferze życzliwego zaufania. Naogół dzieci nowo-wstępujące są nieśmiałe, nieufne, należało więc stworzyć między badającym a dzieckiem pomost zaufania — znaleźć czynnik, któryby dziecko przekonał o zupełnej życzliwości, którą badający dziecko darzy. Kluczem tym w przeważającej ilości przypadków była rozmowa o zabawkach. Często można było ku najwyższemu zachwytowi pożyczyć ulubioną zabawkę do domu. Założono bowiem przy szkole wypożyczalnię zabawek na wzór wypożyczalni książek. Dziecko, będąc w takiej atmosferze, mogło, opowiadając, dać pewien obraz warunków domowych, można było znaleźć czynniki, które wywołują w dzieciach te trudności wychowawcze.

Romek G. lat 7½ był dzieckiem, nie okazującym żadnego zainteresowania do pracy, żaden rodzaj pracy nie pobudzał go do żywszego udziału. Wobec ilorazu inteligencji 82 niezrozumiałem wydawało się, co dziecku temu przeszkadza w utrzymaniu się na poziomie klasy, co stwarza tę apatię psychiczną.

Romek na pytanie „czego się boisz?” — odpowiada:

„Boję się konia, samochodu, tramwaju i jak mama bije”. — „A kiedy cię mama biła?” — „Wczoraj to mama mnie biła, bo krzyczałem ho, ho, a mama cerowała pończochy”. — „A jak cię mama biła?” — „Mama biła paskiem, leży na szafie, biła na majtki”. — „No, a co było potem?” — „Płakałem długo, mama krzyczała, potem pocałowałem w rękę i mama się już nie gniewała”.

W dalszym ciągu rozmowy dowiedziałam się, że matka jest robotnicą fabryczną, sama pracuje na wyżywienie babki i trojga dzieci, a ojciec zmarł na zapalenie płuc.

Jeżeli podczas rozmowy indywidualnej z dzieckiem wyłoni się czynnik organizujący życie domowe dziecka, a mianowicie, że matka jest w domu, że ceruje pończochy (trzeba wziąć pod uwagę, że przeważnie nosi się tak długo, póki się nie podrażni zupełnie), a więc interesuje się potrzebami dziecka, że bije i to bicie stosuje jako metodę wychowawczą, nie doraźnie, bo pasek leży na szafie, reaguje więc w najprymitywniejszy sposób, na poziomie jej pojmowania metod wychowawczych, a nie pod wpływem swego rozdrażnienia, a następnie pozwala się przeprosić i dziecko rozumie, że się nie gniewa. W tym przypadku łatwo zaważać matkę, przyjdzie napewno zainteresowana.

Matka Romka powiedziała: „Proszę Pani, taki duży, a w nocy to zawsze robi, co ja się z nim namęczę, co go nabiję — a to nic nie pomaga. A drugie moje dzieci to zupełnie inaczej, mniejszy od niego przecież, a nigdy się nie zmoczy — to się z niego śmieje”.

I Romek przychodzi codziennie rano do szkoły z tem samem poczuciem winy, zbity i wyśmiany. Trudno w tym stanie dźwignąć się, przezwyciężyć i na równi z innymi zacząć pracować, trudno w sobie znaleźć tyle woli, gdy się nie umie panować nad stanami fizjologicznymi swego ciała, gdy jeszcze się nie rozwinął nawyk regulujący funkcje ciała.

Rozmowa z matką, podczas której przekonano ją, że dotychczasowe postępowanie jej i rodzeństwa może tylko sprawę pogorszyć, pozwoliło poradzić, jak trzeba było spróbować postępować z Romkiem przez traktowanie go częściowo jako chorego nie tylko przez matkę, ale i przez rodzeństwo. Oczywiście osobne posłanie w znacznej mierze poprawi sytuację dziecka. Trzej chłopcy spali razem.

Przeżycia dziecka psychiczne i fizjologiczne we wczesnem dzieciństwie nadają zasadniczy charakter wszystkim etapom następującym w rozwoju dziecka. Dzieci pozbawione opieki we wczesnem dzieciństwie przejawiają braki, które w nich pozostawiają trwałe ślady. Do takich braków, w pierwszym rzędzie, należy zjawisko moczenia się. Zjawisko, którego się nie spotyka u dzieci w wieku lat siedmiu i ośmiu u ludzi zamożnych. Dzieci te już bowiem w pierwszym roku życia są wdrażane do pewnych nawyków opanowywania swoich potrzeb fizjologicznych.

Romek wychowywał się w pierwszych latach swego dzieciństwa u babki, która nie była w możności dać mu odpowiedniej opieki. Niedostateczna opieka domowa w okresie wczesnego dzieciństwa spowodowała tak duże zaniedbanie dziecka, iż mając już osiem lat nie umie jeszcze panować nad swemi prymitywnemi czynnościami

fizjologicznymi. Dziecko nie wyrobiło w sobie aż do tego czasu odpowiednich, tak ważnych życiowo nawyków. Popadło w stan apatii, zatraciło wiarę w siebie i w poczucie własnej wartości. Powyższe stany, utrwalając się w dalszych latach, odsunęłyby go od życia w gromadzie ludzkiej, uczyniłyby zeń jednostkę społeczną nie nieszczęśliwą.

Zasadniczym momentem jednak, decydującym o pomyslnym rozwoju dalszych poczynąń wychowawczych, jest uświadomienie sobie przez badającego, jaki jest stosunek uczuciowy matki do dziecka i budząca się potrzeba wskazać, jak należy postępować.

Matka Romka w czasie rozmowy samorzutnie powiedziała: „nieraz zastanawiam się, że to może dlatego jest taki jakiś nierozgarnięty, że go tak biję”.

Wy tłumaczyłam matce, że należy go tak do domu jakoś przywiązać, by w domu się poczuł dobrze, żeby mógł i podokazywać, i prosiłam, żeby mu matka dawała jakieś drobne posługi w domu do wykonania, aby rozwiniąć w nim ruchliwość, zachęcać do zabawy z rówieśnikami, a najważniejsze, żeby poczuł się narówni z innymi dziećmi. Nie wypominać mu, ale zapobiegać. I od czasu do czasu pochwalić.

Rezultat rozmowy i porad jest ten, że Romek, który był dzieckiem zależnionem, nieśmiałym, przybitym i nie wykazywał żadnych postępów w nauce, coraz częściej przychodził do szkoły weselszy, stanął zupełnie na poziomie klasy i otrzymał promocję do klasy następnej. Matka w tym przypadku świadomie wpłynęła na poziom życia fizycznego i psychicznego swego dziecka.

Zbadanie warunków życia w okresie wczesnego dzieciństwa jest z tego powodu tak niezmiernie ważne,

że nieraz odrazu wyjaśnia przyczynę powstania szkodliwych nałogów. Nie wystarczy poznać stanu dzisiejszego z warunków terażniejszych, niektóre bowiem cechy i stany psychiczne dziecka nie dadzą się wyjaśnić terażniejszością, będącą tylko konsekwencją warunków wczesnego dzieciństwa. Skutków zjawisk dnia dzisiejszego należy nieraz szukać w przyczynach dnia wczorajszego.

Przykład wyżej opisany wskazuje jeszcze jeden moment, który należy uwzględnić podczas badania warunków domowych życia dziecka, a mianowicie sen. Nie jest rzeczą obojętną, jak dziecko śpi (czas, trwałość i ciągłość snu), na czym śpi, czy śpi samo i co się dzieje w otoczeniu w czasie jego snu.

W danym przykładzie badania warunków domowych dziecka podczas rozmowy indywidualnej, oddzielnie z matką i oddzielnie z dzieckiem, wyjaśniły dopiero pytanie, odnoszące się do snu i rozstrzygnęły stan psychiczny dziecka.

Przy badaniu życia domowego dziecka badający musi mieć zgóry nakreślony kwestjonariusz, któryby badanie to uczynił planowem i pełnem, ale kwestjonariusz ten nie może mieć charakteru sztywnego, często bowiem jakiś szczegół z życia, będący nawet poza kwestjonariuszem, wydobyty z rozmowy lub przypadkowo dostrzeżony podczas wywiadu (grymas twarzy, ton i t. d.) może rzucić właściwe oświetlenie na życie domowe dziecka.

Niezawsze jednak rozmowy indywidualne z dzieckiem i rodzicami dają wystarczające rezultaty. Nieraz można nieświadomie poddać się złudzeniu w ocenie warunków życia dziecka i poszukiwać przyczyn jego stanów psychicznych na fałszywej drodze.

Należy bardzo krytycznie ustosunkowywać się nawet do własnych pozornie słusznych wniosków, otrzymanych nietylko na drodze rozmowy, ale na podstawie bezpośredniego wywiadu. Wnioski te staną się pewniejsze, jeśli zostaną potwierdzone przez otoczenie ludzi życzliwych, bliżej i dłużej przypatrujących się życiu badanej rodziny.

Geniek K. (lat 11 i pół) do V klasy uczył się dobrze, chętnie do szkoły przychodził. Chłopiec inteligentny, czytany, o miłej powierzchowności. Na początku roku szkolnego często lekcje opuszczał, w szkole się nie zjawiał, matka na wezwania też nie przychodziła. Wreszcie po kilkakrotnem wezwaniu przyszła i mówi, że nie może poradzić, bo Geniek rano z domu wychodzi i wraca dopiero koło 12-ej w nocy. Biję go, katuje — takie ma sińce, ale on swoje. „On proszę pani kradnie, ukradł rolmopsy, ukradł śledzia i co może, to złapie i zeżre”.

Matka wydawała się zapobiegliwa i staranna. Chłopak zawsze dobrze ubrany, w domu porządek i czysto. Trudno było zrozumieć, dlaczego chłopiec, do tej pory nie sprawiający żadnych trudności wychowawczych, tak zmienił swe postępowanie.

Przypadek zdarzył, że nie zastawszy w domu matki Geńka, zaproszona przez sąsiadów, poczekałam. Sąsiadka, mieszkająca 14 lat razem z matką Geńka, pełna dla niej współczucia, powiedziała: „Proszę pani, to nie dziwne, pani K. to nigdy tym dzieciom nic nie ugotuje, mąż to je tam w mieście, a chłopcy — to da im kawał chleba i to suchego często, a sama to byle co zje, a chłopak to potrzebuje zjeść”.

Zestawmy te dwa momenty z życia Geńka — stosunek matki do sprawy odżywiania dzieci i jego pierwsze kradzieże, które miały charakter potrzeb biologicznych: kradł tylko to, co chciał zjeść.

Jeżeli weźmie się pod uwagę 11 i pół lat, wiek poprzedzający okres dojrzewania, wiek, w którym dają się zauważyć bardzo często pewne zdecydowane i mocne łaknienia — to mimowoli nasuwa się konieczność łączenia niedostateczności odżywiania z pokusą kradzieży. Zaczął kraść, bo chciał jeść coś odmiennego, a później wszedł już w cały splot różnorodnych stosunków — w życie bardziej bujne, ciekawe, pełne przygód i został złodziejem, kradł wszystko, co się dało.

Zetknęłam się z nim przed sprawą w Sądzie dla Nieletnich, gdzie poprosił mnie o książkę *Herkules, walki Bogów Olimpijskich*; nie pamiętając dobrze tytułu, wyciągnął z kieszeni zabrudzony, zatłuszczony wycinek gazety i podał mi dokładny tytuł. Zapytałam, dlaczego chce tę książkę przeczytać.

— Bo ten Herkules, bóg olimpijski, ukradł.

W książce była mowa o Prometeuszu, który ukradł bogom ogień, a to pamięta z lekcji historii. Jest to jakby usprawiedliwienie przed sobą i przede mną.

Wyżej przytoczony przykład ilustruje jaskrawo inny czynnik życia domowego dziecka, mianowicie — *odżywianie* — czynnik, który w tym przypadku wpłynął w ujemny sposób na psychikę dziecka, wywołując tragiczne zboczenie, wyznaczył bowiem drogę życia, w danych warunkach społecznych bodajże bezpowrotną.

Oczywiście że metodzie wywiadu pośredniego grozi niebezpieczeństwo ulegania pozorom, maskującym rzeczywisty stan rzeczy. Trudno bowiem na pierwszy

rzut oka ocenić stopień życzliwości do badanej rodziny — sąsiadów, z którymi prowadzimy wywiad pośredni, zwłaszcza gdy się weźmie pod uwagę, jak bardzo rozpowszechnione są skłonności do „obmowy bliźnich”, plotki, zawiść, zemsta i t. p. przywary natury ludzkiej, które mogą wytworzyć obraz wręcz sprzeczny z tym, jaki wytworzył sobie badający o danej rodzinie.

To też w takich przypadkach należy zdwoić czujność, intuicję i nie poprzestawać na jednym tylko wywiadzie.

Znów przykład, który oświecili inne czynniki życia domowego dziecka.

Staś P., wątłe dziecko z dużymi niebieskimi oczami i jeszcze większymi sińcami błękitnymi pod oczami, zawsze jakby zamyślony, ponury.

Zetknęłam się z tem dzieckiem przy badaniu.

Inteligencja — 81, został na drugi rok naskutek złej frekwencji, związanej ze stanem chorobliwym całego organizmu. Z opieką porozumieć się nie mogłam. Posłam więc do Stasia do domu. Mieszkanie na strychu, w ciemnym, brudnym, zaplutym korytarzu. Na samym końcu drzwi maleńki, malusieńki pokój — okno w dachu nigdy nie otwierane. Ciepło, ojciec pracuje w składzie węgla. W pokoiku bardzo czysto. Dwa łóżka nakryte różowymi kapkami, na których leżą jeszcze kapy firankowe. Maleńkie dziecko w kołysce, bardzo czyste — a poza tem troje drobnych dzieci, żadne prawie nie chodzące. Staś piąty, a poza tem jeszcze dwóch starszych chłopców, jeden chodzi do IV klasy, a drugi do roboty.

Rozmawiam z matką Stasia, która bardzo się na niego żali, że jest taki nieusłuchany, ona nie pozwala

mu wychodzić ani wybiegać na podwórze, trzyma go w domu i każe mu ten drobiazg bawić, a on ucieka. A co gorsza — to jest zły, zepsuty chłopak i woła sąsiadkę, która opowiada, jak to on raz jej dziewczynkę zawołał i podniósł jej sukienkę — taki mały.

Chłopiec był w oczach matki i sąsiadki dzieckiem o pewnych zboczeniach seksualnych. Jako reakcja w stosunku do dziewczynki było oczywiście mocne wybiecie przez ojca tej małej.

Czy rzeczywiście mogło mieć miejsce istotne zboczenie? Staś wychowywał się wśród samych chłopców, bo w najbliższym jego otoczeniu było ich aż sześciu, i wydaje mi się, że ten fakt sprawę przesądza.

Ważniejszym zagadnieniem jest ustosunkowanie się matki, która chciała w tem widzieć rzeczy jak najgorsze. Ujmowała tę sprawę ze stanowiska człowieka dorosłego i temi kategorjami sądziła chłopca. Nie widziała w nim dziecka. Dziwiła mnie taka zatwardziałość. Dopiero gdy zaczęłam rozpytywać bliżej o stosunki rodzinne, dowiedziałam się, że Staś nie jest jej dzieckiem — ona jest macochą. Wiele to już mówi. Byłam u Stasia kilka razy, zachodziłam, żeby dopomóc mu w lekcjach. On zawsze w tym pokoiku, przykucnięty przy dzieciach, ponury, przybity. Ciągłe na oczach macochy, która strofuje, „a daj mu, niech się dziecko pobawi, a nie bierz tego i t. d.”. Gdy Staś odrabiał lekcje przy mnie, poprzedzała to zawsze niezliczona ilość przymówek: „a nie rozlej atramentu, a nie poplam serwetki i t. p.”.

Dodać jeszcze należy, że Staś moczył się w nocy, a spał z dwoma chłopcami i można sobie uświadomić całą gehennę dnia codziennego, w jakiej to dziecko żyje.

Stosunek opieki w domu charakteryzuje fakt, że zapisem na kolonie letnie nikt się nie zainteresował, nikt

się nawet do szkoły nie zwrócił z prośbą ułatwienia zapisu, nikomu na tem nie zależało, żeby dziecko chore, mizerne wysłać. Lekarz kolonijny przy zapisie Stasia stanął bezradny i nie mógł się zdecydować, dokąd to dziecko wysłać — czy na wieś, czy do Ciechocinka, ponieważ jest rachityczne w wysokim stopniu. Ale bał się, że dziecko pod wpływem kuracji jeszcze bardziej osłabnie i zdecydował wieś. Chłopak wyjechał na kolonje. Wychowawca na kolonji był powiadomiony o zachowaniu chłopca. Staś zachowywał się wzorowo, wrócił opalony i nawet jakby jakiś cień wesołości padł mu na twarz. Teraz wygląda jak dawniej — ponury, z wielkimi sińcami pod oczami.

Stosunek macochy do pasierba w bardzo wielu przypadkach przesądza atmosferę, w której dziecko wzrasta, i jest bardzo ważnym czynnikiem w rozwoju psychicznym dziecka. To też z tego punktu widzenia Dr. A. Buseman w *Pädagogische Milieukunde* podaje bardzo ciekawą i charakterystyczną klasyfikację rodziny, biorąc pod uwagę stosunki między rodzicami a dziećmi i rodzicielstwem.

Dane statystyczne, które podaje Spann na podstawie wyliczenia poborowych we Frankfurcie nad Menem, charakteryzuje bardzo wyraźnie, jaki wpływ na ukształtowanie się linii życia dziecka ma utrata matki. Pod uwagę były brane tylko ślubne małżeństwa; z pośród nich przypada sądzonych mężczyzn:

- 7,21% — ma rodziców
- 9,94% — nie ma ojca
- 11,15% — nie ma matki
- 10,28% — zupełnych sierot

Najwyższy procent przypada na sieroty bez matki, nawet wyższy niż na zupełne sieroty, które otrzymują opiekę społeczną i dzięki temu są zabezpieczone bardziej przed złymi wpływami niż te, które zostają bez matki. Matka umie stworzyć bardziej dodatnie wychowawcze środowisko niż dotychczasowe zakłady opieki społecznej.

W sytuacji psychicznej, analogicznej do sytuacji dzieci-sierot, są dzieci w małżeństwach, w których rodzice się rozeszli.

Jurek K. (lat 8) nie mógł się przyzwyczaić do form życia szkolnego. Pracował tylko wtedy, kiedy dzieci rysowały. Rysunki były jedyną formą pracy, która mu odpowiadała, żadnej innej nie uznawał. Wszelkie wysiłki, by go pobudzić do innej pracy, do niczego nie doprowadzały.

Na kilkakrotne prośby, żeby matka lub ojciec przyszli do szkoły, nikt się nie zjawiał. Wreszcie przyszła stryjenka i wytłumaczyła, że Jurek teraz jest bez matki, bo matka od miesiąca opuściła ojca, zabierając jedena-stoletnią córkę, a Jurka zostawiła przy ojcu. Stryjenka właściwie się Jurkiem nie zajmuje, ale na tylokrotne prośby dziecka przyszła do szkoły. Trudno się jej opiekować Jurkiem, bo mieszka daleko, a Jurek czasem przyjdzie do niej, czasem do jej bratowej. Ojciec Jurka jest ślusarzem i nie może przyjść; zarabia bardzo mało.

W takiej sytuacji, kiedy nie można było porozumieć się z opiekunem dziecka, należało pójść do domu dziecka i na miejscu dowiedzieć się czegoś bliżej o warunkach domowych Jurka.

Mieszka on niedaleko szkoły. Była godzina 11 i pół. Jurek wychodzi ze szkoły o 10 i pół.

Jurek bawił się na podwórzu, a mieszkanie jego — pokoik analogiczny do mieszkania dozorcy — był zamknięty. Należało jednak znaleźć drogę do bezpośredniego porozumienia się z ojcem. Dozorczyńi domu podjęła się zawiadomić ojca Jurka i poprosić go, żeby przyszedł do szkoły. Dozorczyńi bardzo szczegółowo i obrazowo opisała stosunki domowe dziecka. Bezpośrednimi opiekunami Jurka jest babka i ojciec. Babka wychodzi do prania i jak rano o siódmej pójdzie, wraca dopiero o dziewiątej. Tak samo ojciec. „Ojciec to taki, niby wszystko rozumie — ale taki nie całkiem zdrowy na umyśle. To dziecko, to nieraz pójdzie do stryja na Górczewską, a nieraz na Dzielną, a nieraz to siądzie sobie na progu, siedzi i czeka. Głodne, że i litość człowiekowi, to mu dam trochę do zjedzenia i tak to żyje. A tam w tem mieszkaniu, to nic niema, nawet poduszki, tylko dwa sienniki, ani łóżka, tylko tyle, co na sobie mają. Takie dziecko to gorzej jak sierota bez ojca i matki”.

Słuszne określenie sytuacji życiowej tego dziecka.

W warunkach życia rodzinnego bez rodziny, bez opieki, dziecko opuszczone, w wieku lat dziewięciu jest najpodatniejszym materiałem dla wszystkich ujemnych wpływów otoczenia. Pozbawione jest wszelkich możliwości normalnego regulowania swego rozwoju.

Nasuwa się konieczność znalezienia jakiegoś kryterjum obiektywnego w ocenie warunków życia domowego dziecka. Podstawę takiego kryterjum stanowiłyby granice, w jakich zaspokajane są elementarne potrzeby dziecka.

Stan ekonomiczny dzieci proletariatu, stanowiących 90% dzieci w szkołach powszechnych, jest podstawą, na której charakter rodziny się kształtuje — mówi

dr. Búseman. Odżywianie, sen, spacer, stosunek rodziców i rodzeństwa, są to czynniki uwarunkowane stosunkami społecznymi, które decydująco wpływają na intelekt i stany emocjonalne dziecka, a przeto decydują o jego postępowaniu.

Nasuwa się pytanie, jak dbają rodzice o życie fizyczne dziecka. Jak się żywią dzieci proletariatu?

Jedzą więcej kartofli niż chleba. Zabójcza monotonia odżywiania. A fizjologia twierdzi, że monotonne pożywienie, nawet pod względem chemicznym wystarczające, wpływa na obniżenie funkcji życiowych.

Jak wpływa na rozwój fizyczny i psychiczny niedożywianie?

1. Niedożywianie w dzieciństwie opóźnia i powstrzymuje rozwój i funkcje mózgu centralnego, a przeto i inteligencji. Drugoroczność jaskrawo ilustruje ten stan. Z inteligencją związany jest bezpośrednio lub pośrednio rozwój moralności (*dane statystyczne Sądu dla Nieletnich*).

Z niedożywianiem idzie w parze nędza mieszkaniowa.

Mieszkania naszych dzieci szkolnych, jeśli tak można nazwać pokoiki wraz z kuchniami o powierzchni od 8 do 12 m², są tak zastawione gratami (skrzyniami), że trudno jest wejść, nie mówiąc o swobodzie poruszania się.

Rzecz jasna, że dziecko w nich nie ma swego kąta ani przedmiotu, bodajby stołu, krzeselka, chociażby zabawki, któreby świadczyły, że jest ono mieszkańcem tego pokoju. Nie pozostaje mu nic innego, jak wciąż ustępować licznym domownikom. Dziecko w mieszkaniu stale zawadza.

Ośmioletnia Janka opowiada o swoim mieszkaniu na pytanie: „Czy masz jakie zabawki?”:

„Na komodzie stoją rozmaite zabawki, są i koniki, ale nikt się nimi nie bawi. Takie do patrzenia. Ale zabawek nie wolno brać, mama krzyczy, żeby nie brać. Na komodzie musi stać, żeby nie pobić”.

Czyż można się dziwić, że dziecko, przebywające stale w tak niesprzyjających warunkach dla jego rozwoju, w atmosferze ciągłych przestróg, skarceń, szturchańców, nie potrafi tych trudności przezwyciężyć i umiejętnie rozplanować pracy czy zabawy — słowem żyć?

Nie znajduje w domu rodzinnym swego przydziału, ośrodka organizacyjnego, któryby wpłynął na podniesienie poziomu rozwoju. Dziecko broni się i ucieka na ulicę.

W tych wypadkach jednak można dziecku pomóc, należy tylko umiejętnie zainstalować je w mieszkaniu i stworzyć jak najmniejszy choćby ośrodek organizujący pracę i wysiłki dziecka.

Trzeba, by starsi zrozumieli przede wszystkim potrzeby dziecka i ustosunkowali się do nich świadomie, o co w środowisku ludzi wiecznie zadręczonych nędzą jest tak trudno.

Tu występują te wspomniane już momenty, kiedy badający życie domowe musi się zdobyć na dużą dozę wglądu, szybkiej orientacji, musi znaleźć w tych naszych ciężkich warunkach jakiegokolwiek wyjście, byle nie stanąć bezradnym, aby nie pozostawić po wywiadzie rodziny w jeszcze większym przygnębieniu.

I dlatego najistotniejszym, najważniejszym i najtrudniejszym jest wywiad wychowawczy.

Ten wywiad wymaga nie biernego, lecz aktywnego stosunku do warunków życia domowego dziecka. Badający musi pomóc, rozwiązując dane realne warunki życia. Podejmuje próby pomocy nie tylko dla dziecka, lecz nieraz i dla członków opieki domowej, bez której pomoc dla dziecka jest niemożliwa. Ma się tu do czynienia nie tylko z szeregiem przesądów, utartych nawyków i środowiska, ale najczęściej napotyka się na trudności natury materialnej; *nędra* przekreśla nawet najsumienniejszy wypracowany plan wychowawczy — i tu najdotkliwiej odczuwa się konieczność koordynacji pracy z *instytucjami społecznymi*, które w poszczególnych przypadkach mogłyby ten plan realizować.

Zbadanie i wykrycie źródeł niepowodzenia staje się koniecznością społeczną w całokształcie pracy szkolnej.

Praca niniejsza oczywiście nie obejmuje wszystkich czynników życia domowego dziecka, a tylko te, które w przypadkach powyżej podanych wpłynęły decydująco na postawę dziecka do życia.

Jak znaleźć te czynniki decydujące, w jaki sposób je wykryć? Na te pytania odpowiada podany kwestjonariusz (patrz str. 111), dotyczący środowiska domowego dziecka.

Kwestjonariusz obejmuje w ogólnych zarysach całokształt warunków życia domowego dziecka, a przeto ułatwi pracę badającemu i pozwoli na wykrycie czynników najważniejszych dla każdego dziecka.

Kwestjonariusz obejmuje wstępne wiadomości o dziecku, następnie:

I. dane, dotyczące dzieci, które pozwolą scharakteryzować wczesne ich dzieciństwo;

II. dane, dotyczące rodziców, określą stan zdrowia, stosunki rodzinne, stan materialny i kulturalny rodziców, względnie opiekunów;

III. warunki bytu dziecka dadzą obraz życia domowego dziecka.

J. SZOLLÓWNA.

POTRZEBY NAJMOCNIEJ ODCZUWANE PRZEZ DZIECKO.

Artykuł niniejszy jest próbką wyzyskania materiałów dostarczonych przez lekarza szkolnego, higienistkę, psychologa i wychowawcę w celu wykazania wpływu otoczenia na rozwój fizyczny dziecka i uzależniony od rozwoju fizycznego — rozwój psychiczny.

Materiały owe gromadzone były przez każdą z wyżej wymienionych osób dla celów własnych zainteresowań i potrzeb, a nie z punktu widzenia jakiegoś wspólnego zagadnienia. W pracy posługuję się wynikami badań na terenie trzech szkół powszechnych, a mianowicie klas: I-a, I-b, I-c, IV i V, oraz klas: I, IV i V szkoły doświadczalnej. Na wybór szkół i klas wpłynął przypadek — mianowicie te klasy zostały zbadane i przez lekarza, i psychologa, a więc możliwie wszechstronnie. Badania powyższe uzupełnione zostały przez swobodne wypowiedzi pisemne dzieci, przez rozmowy indywidualne z nimi i w większości przypadków przez wywiad domowy. Wywiad domowy był przeważnie przeprowadzany przez słuchaczkę wydziału pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Aby dowiedzieć się, jakie poczucie własnej wartości ma dziecko w zależności od warunków materialnych, w jakich żyje, została przeprowadzona wśród dzieci dwóch równoległych klas czwartych i piątych wyżej wymienionych szkół następująca ankieta: 1) Dlaczego dziecko jest złe? 2) Dlaczego dziecko jest dobre? 3) Za co koledzy lubią? 4) Kogo najlepiej kochasz na świecie i dlaczego? 5) Czy spotkała cię kiedy jaka niesprawiedliwość i jaka? 6) Jeżeli ci się to nie raz zdarzyło, to która krzywda była najgorszą? 7) Co byś zrobił, jakbyś mógł robić to, co zechcesz?

Na ankietę ogółem odpowiedziało 152 dzieci: 84 dzieci z klasy IV i 68 dzieci z klasy V.

POTRZEBY FIZYCZNE I PSYCHICZNE DZIECKA.

Racjonalne odżywianie, świeże powietrze, słońce — to czynniki, gwarantujące normalny rozwój młodocianego organizmu. Jak bardzo wpływa na życie dziecka i jego stan zdrowia odżywianie, świadczą o tem statystyki, wykazujące wzmożoną śmiertelność oraz większą ilość chorób wśród dzieci w czasie wojen i nieurodzajów, oraz śmiertelność dzieci w ubogich dzielnicach wielkich miast przemysłowych. Konieczność zasilania organizmu w odpowiednie składniki jest w ścisłej zależności od przemiany materji. Na to, by organizm mógł należycie zużytkować podane w odpowiedniej ilości składniki odżywcze, musi mieć dużo powietrza i słońca. Stwierdzono, że brak świeżego powietrza w przeludnionych mieszkaniach wpływa hamująco na wzrost dziecka, że do leczenia krzywicy np. nie wystarczy odpowiednia ilość składników odżywczych — potrzebna jest jeszcze

W parze z nędzą idzie choroba. Na 907 dzieci, zbadanych przez Obywatelski Komitet Pomocy Społecznej w Warszawie (Sprawozdanie za czas od 11.IV.31 r. do 31.VII.32 r.), 55% ma schorzenia na tle avitaminozy i infekcji gruźliczej, a 82% dzieci jest niedostatecznie rozwiniętych — „zabiedzonych”. Rodziny, mające dzieci pod opieką powyższej instytucji, to nie są rodziny najbiedniejsze: żeby dotrzeć do jakiegokolwiek instytucji społecznej, trzeba mieć choć cień energii i sprytu, a tego brak jest ludziom będącym na dnie nędzy.

Wyniki badań Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej zbliżone są do wyników badań lekarskich dzieci klas pierwszych przytoczonej szkoły, uwidocznionych na tablicy umieszczonej poniżej. Widzimy więc, że niski poziom egzystencji materialnej wpływa fatalnie na rozwój fizyczny i stan zdrowotny młodocianych organizmów.

Oprócz zdrowia dziecko winno wynieść z domu cały szereg przyzwyczajęń higienicznych, które tak ważną odgrywają rolę w dalszym życiu człowieka. Czy wiele mogą jednak zrobić nawet uświadomione pod tym względem rodziny, żyjące w mieszkaniach przeludnionych, jednoizbowych, gdzie przypada na izbę w najlepszym przypadku średnio cztery do sześciu osób, często zaś do dwunastu, a nawet osiemnastu, gdzie spędza się cały dzień, gotuje, pierze, nieraz suszy upraną bieliznę czy uprawia jakieś rzemiosło, a w nocy odpoczywa w ciężkim śnie, w mieszkaniach często ciemnych i wilgotnych, źle oświetlonych i źle opalanych?

Higiena to kosztowna rzecz: wymaga przewietrzania izby, a opału drogi; wymaga mydła, szczotek, ręczników, odpowiedniej odzieży, oddzielnego łóżka, bie-

lizny — a za to również trzeba płacić; wymaga zrozumienia celowości zabiegów, wymaga wreszcie chęci i sił do ich wykonania. Widziałam mieszkania jednoizbowe, zamieszkałe przez osiem do dziesięciu osób, tak czyste, że niejedna gospodyni z t. zw. „dobrego domu” mogłaby im tej czystości pozazdrościć. Jest to pewien punkt honoru, pewien rozpaczliwy wysiłek, świadczący o tem, że się w pojęciu otoczenia i w pojęciu własnem trzyma jeszcze na pewnym poziomie, który wzbudza respekt. „Dziecko może nie jeść, ale nie może chodzić w łachmanach. Żeby miało honor, żeby miało ambicję, żeby nie zadawało się z łobuzami i samo na łobuza nie wyrosło, musi mieć odpowiednie ubranie, musi odpowiednio wyglądać” — tak się kiedyś wypowiedział do mnie pewien ojciec, mający na utrzymaniu dość liczną, bo z dziesięciorga osób składającą się rodzinę. „Byś miała takie pantofle jak ja, byś była ze mną para” — mówi siedmioletnia dziewczynka do swej towarzyszki, idącej obok niej i ubranej mniej starannie.

„Jest u nas małe mieszkanie i nie można samej spać, a ja chciałabym sama spać, bo z kim spać to jest niezdrowo”. — „Jabym chciał, żeby u nas było lepiej. Obiady są skromne dlatego, że tatuś mało przynosi pieniędzy i trzeba się liczyć”. — W jaki sposób może zadość uczynić ojciec lub matka choćby tak skromnym wymaganiom dziecka, jak chęci otrzymania obfitszego posiłku czy własnego łóżka, gdy brak środków potemu?

Najtroskliwsi nawet rodzice i najbardziej pod tym względem uświadomieni nie mogą uwzględnić często wielu wymagań higieny — największy wysiłek nie zastąpi potrzebnych pieniędzy.

Oprócz owych najtroskliwszych i najbardziej uświadomionych jest wiele takich rodzin, które tego rodzaju potrzeb nie odczuwają, których na wysiłek nie stać już. Ma się wrażenie, że wysiłek wewnętrzny człowieka w tym właśnie kierunku, gdy chodzi o zewnętrzny wygląd dziecka czy izby, jest tak wielki, jak wielki jest wysiłek organizmu ludzkiego, żyjącego kosztem rozkładu własnych tkanek.

ROZWÓJ UMYŚLOWY DZIECKA.

Stan i rozwój fizyczny dziecka wpływa decydująco na postępy jego pracy umysłowej, co ilustruje następująca tablica:

Klasa	Zły stan zdrowia	Iloraz inteligencji	
		Chłopców	Dziewcząt
I a	35%	110	109
I b	40,4%	91	93
I c	57,2%	81	78

Klasy te zostały skompletowane na podstawie wyników badań inteligencji. Klasa I-a — dzieci o najwyższym J. J., klasa I-b — dzieci o średnim J. J. i klasa I-c — dzieci o najniższym J. J. Podobna selekcja dała jednocześnie podział dzieci w zależności od poziomów socjalnych. Ciekawe jest zestawienie wyników badań psychologicznych dzieci klasy I szkoły doświadczalnej z dziećmi klasy I-a szkoły powszechnej.

Rozwój inteligencji dzieci w zależności od poziomów socjalnych ilustruje następujące zjawisko z życia

szkolnego: dzieci szkoły doświadczalnej, zamiast kupować sobie pomoce szkolne, wpłacają na nie po 15 zł. rocznie do klasy III włącznie i po 20 zł. od IV — VII włącznie. Pomoce pozostają własnością szkoły. Ten drobny, zdawałoby się, szczegół w organizacji pracy szkolnej w dzisiejszych trudnych warunkach materialnych doskonale zastąpił w wyniku swoim trud badań psychologicznych, jakkolwiek dzieci klasy I, uczęszczające do szkoły doświadczalnej, nie były przyjmowane na podstawie badań psychologicznych. Średni iloraz inteligencji klasy I szkoły doświadczalnej równał się średniemu ilorazowi inteligencji klasy I-a szkoły powszechnej, w której dzieci w liczbie 54 zostały wybrane z pośród 150 dzieci badanych.

Powyżej umieszczona tabelka wyraźnie zaznacza podnoszenie się ilorazu inteligencji w miarę polepszania się stanu zdrowotnego dziecka.

Rozwój wyobraźni dziecka ilustrują odpowiedzi na ostatni punkt ankiety. Wiadomo — wyobraźna rozwijać się może jedynie w zależności od zdobytych doświadczeń. Od bogactwa tych doświadczeń zależy jej połot i barwa.

Cobyś zrobił, gdybyś mógł robić to, co zechcesz?

Podróżowałoby 28,3%:

Dzieci piszą: „Jabym wyjechała do Częstochowy, uczyła się na zakonnicę i później wyjechała do Afryki, aby szerzyć naukę o Panu Jezusie”. — 2) „Poszedłbym zwiedzić piekło, a potem niebo i zostałbym się w niebie, aby chwalić Boga i Wszystkich Świętych”. — 3) „Jabym chciał iść do lasu na polowanie, ale nie mogę, bo muszę chodzić do szkoły”. — 4) „Zabrałbym najuko-

chańszą i uciekł gdzieś do zacisznej wioski, i tam sobie w ciszy żył”.

Zrobiłoby coś dla siebie i innych 19,7%:

1) „Wzbogaciłbym Polskę tak, aby nie było bezrobocia, żeby nie było w Polsce człowieka, któryby narzekał na głód, chłód lub złą dolę”. — 2) „Jabym chciała, żeby każdemu było dobrze w życiu i żeby każdy miał co zjeść dobrego i wszystko co chciał, to żeby miał”. — 3) „Gdybym mógł, to najpierw bym przepędził Żydów z Polski, tak jak w Niemczech”. — 4) „Bym mojej mamusi się odwdzięczyła i bym Polsce się przyśłużyła, bobym zabiła cudzoziemców i bym zrobiła, żeby Polska była jeszcze wolniejsza i trzecie, bym chciała podróżować naokoło świata”. — 5) „Jabym chciała zrobić to, aby dla Mamusi była praca, żebyśmy pojechali do Zakopanego i żeby nam się loterja powiodła (związek z zamierzeniami w szkole)”. — 6) „Bym się uczył w szkole Kadetów, w szkole Podchorążych i tak na generała, aby bronić Ojczyzny w czasie wojny światowej”.

Dałoby ujście własnym upodobaniom i zainteresowaniom 24,3%:

1) „Gdyby mi wolno było wszystko robić, nauczyłbym się robić rowery i zrobiłbym sobie jeden najwięcej precyzyjny”. — 2) „Bym chodziła do kina, kupowałabym sobie łakocie”. — 3) „Bym poszła do Kościoła i bym się modliła”. — 4) „Gdybym była wolna, to chciałabym się zapisać do Zakonu Sióstr Nazaretanek” — 5) „Jabym chciała kupić samochód i mieć wszystkie pieniądze wartościowe”. — 6) „Ja teraz chciałabym jechać w autobusie, a w tym autobusie wewnątrz by było mieszkanko, a na stoliku byłaby dla mnie

herbata, a na środku stolika ciasteczka i inne słodycze”. — 7) „Jabym sobie same piątki popostawiała. Grałabym w dwa ognie i chciałabym być już duża”. — 8) „Jabym był pokorny i bardzo uczciwy”. — 9) „Jabym chciał robić z drzewa, co zechcę — parowóz, okręt, samolot”. — 10) „Jabym chciała już jak najprędzej skończyć szkołę, bo stale jestem skrępowana lekcjami i wszędzie chciałabym iść, ale mam bardzo dużo lekcji”. — 11) „Jabym zarabiała sama na siebie i bym się ładniej ubierała”. — 12) „Bym chciała chodzić do roboty”. — 13) „Chciałabym się dobrze uczyć i być zawsze wesołą i nigdy nie chorować”.

27,7% dzieci albo nie daje zupełnie odpowiedzi, albo zamiast odpowiedzi na ankietę pisze o czym innym:

1) „Chciałabym się uczyć na artystę filmowego”. — 2) „Chciałabym uczyć się i zostać w przyszłości nauczycielką”. — 3) „Chciałabym być lotnikiem, bo mam do tego zaufanie”. — 4) „Ja chciałabym być doktorką, bo bym leczyła chorych”. — 5) „Bym się cieszył i dziękował tym, co mię to zrobili”. — 6) „Bym się wpierw zapytała rodziców i jakby mi rodzice pozwolili, to bym to robiła”. — 7) „Coby się dało”. — 8) „Zrobiłabym w wolnym czasie to, co mi się podoba i co mi przyjdzie na myśl z rzeczy potrzebne w każdej chwili”. — 9) „To bym robił, coby mnie sumienie wskazywało”.

Powyższe odpowiedzi świadczą, że dziecku trudno jest oderwać się od twardej rzeczywistości i wyobrazić sobie, że mogłoby robić to, co zechce. Tylko dzieci lepiej sytuowanych rodziców, a więc takie, które żyją w dobrych lub znośnych warunkach materialnych, dają

odpowiedzi bogatsze w treść i formę. Jest to zrozumiałe: aby fantazja dziecka mogła się rozwijać, potrzebuje odpowiedniego podłoża. Stanowią je tego rodzaju akcesoria, jak zabawka, obrazek, malowanka, kredki, ołówki, książka, które wymagają pewnego nakładu pieniężnego, oraz obcowania matki czy ojca z dzieckiem, co wymaga czasu i równowagi wewnętrznej rodziców. O wszystko to trudno w rodzinach, których jedynym celem staje się zdobycie kawałka chleba.

Niemniej wypowiedzi dzieci na powyższe pytanie są bardzo wymowne. — Posłuchajmy jeszcze:

1) „Jabym kupił baterji i założył światło”. — 2) „Jabym poszedł do roboty na elektrotechnika i wypłacałbym rodzicom i tatusiowi na leczenie się na suchoty”. — 3) „Jabym najął kucharza, żeby mnie gotował obiady, a jabym siedział i modlił się”. — 4) „Jabym chciał jeść i spać, bobym nigdy nie pracował”.

A oto ostatnie: 5) „Bym nie tracił nadziei i dochował chęci do pracy”. — Ojciec nie żyje, matka wyrobni- ca od trzech lat bez pracy. Jakież to warunki życia wy- ciskają w mózgu trzynastoletniego dziecka podobne ży- czenie, życzenie człowieka, który szmat życia przeżył, wiele widział i wiele przecierpiał?

Są i odpowiedzi, świadczące o pewnem skrzywie- niu pocucia humanitarnego: 1) „Jakbym mógł, tobym wszystkich Żydów, którzy nie wierzą w Pana Jezusa, to- bym powycinał”. — 2) „Bym wszystkich Żydów pozabi- jał, bo ja ich nienawidzę”. — 3) „Jabym chciał świnie zabić”.

Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi dzieci, zauważa się pewne różnice zarówno w formie, jak i w treści, w zależności od szkół, do których uczęszczają.

Np. w klasie IV szkoły doświadczalnej kocha zwierzęta dziesięcioro dzieci, w szkole powszechnej — jedno; w klasie V szkoły doświadczalnej podróżowałoby dziesięcioro dzieci, w szkole powszechnej — żadne.

Na dziecko klasy V szkoły doświadczalnej w odpowiedzi na powyżej rozpatrywane pytanie ankiety przypada średnio trzynaście słów, w klasie równoległej szkoły powszechnej — tylko dziewięć.

Na bogatszą treść i formę wypowiedzi dzieci szkoły doświadczalnej wpływają prawdopodobnie nietylko korzystniejsze warunki życia dziecka w domu, o czym była mowa wyżej, ale i korzystniejsze warunki pracy dziecka w szkole — średnio na klasę przypada trzydzieścioro sześcioro dzieci — i odpowiadająca bardziej psychice dziecka metoda pracy.

Oto obrazki, charakteryzujące warunki i atmosferę domową dziecka, kreślone przez dzieci same:

1) „Ja nie jestem zadowolona w domu, nie mam nieraz gdzie odrobić lekcji. W domu młodsze dzieci hałasują. Chciałabym, aby się polepszyły czasy, to może mamusia by kupiła większe mieszkanie, bo w tem mieszkaniu jest bardzo ciasno. Chciałabym, aby każde z naszych dzieci nie spało po czworo w łózkach, ażeby każde dziecko miało osobne łóżko. Nieraz mamusia w złości krzyczy na mnie. Ja gniewam się nieraz na młodsze rodzeństwo, że nie da mi spokojnie odrobić lekcji. To, co ja lubię zjeść nieraz, to muszę się obejść smakiem, bo jak mnie mamusia by dała coś lepszego, to zaraz mamusia by musiała dać i tamtym. Mnie to tylko najgorzej dręczy i boli, że moja mamusia musi stać przy balji i tak pracować. A mojemu tatusiowi nie dadzą robić choć cały tydzień. Mamusia moja ma nieraz takie burchle na rę-

kach. Ja mamusi nie pokazuję po sobie, że ja płaczę, ale nieraz siedzę sobie w kąciку i płaczę nad mamusią dołą. Nieraz, gdy mamusia płacze, to ja staram się mamusię swoją pocieszyć. Zawsze pocieszam swoją mamusię tem, że jak skończę szkołę, to zaraz wystaram się jakiejś pracy i będę mamusi wspólnie pomagać”.

2) „Tatuś, kiedy się upije, to zawsze wybucha klótnia i wszyscy boimy się, żeby tatuś czego nie zrobił. Tatuś jednak rzadko kiedy się upija i wtedy, jak tatuś jest trzeźwy, w domu jest wesoło”.

3) „Tak jak jest w domu, jestem niezadowolony, a to pod względem mieszkania, że jest ciemne i nigdy słońce nie świeci, a drugie, że z pod podłogi wychodzi stęchlizna, a to z nieczystej tam znajdującej się ziemi oraz z tego, że tatuś mało zarabia i nie wystarcza na różne wydatki domowe i szkolne”.

4) „W domu jest bieda, bo nie mam tatusia. Nie ma kto zapracować, nie mam zeszytów. Pani pisze w dzienniczku, że nie mam zeszytu. A cóż ja na to poradzę, jak mamusia nie ma pieniędzy? Ja jestem niegrzeczna, a mamusia mnie bije. Mam brata, który ma pięć lat, on rano płacze jeść, a mamusia nie może tego słuchać i prosi ludzi, żeby mu dali choć kawałek chleba”.

5) „Nadchodzą Zaduszki, mamusia chciała handlować wiankami, ale nie ma ani grosza. Chodziła do krewnych i znajomych, aby pożyczyć z parę złotych, ale żaden nie chce pożyczyć. Całą noc mamusia nie spała z myślnku i zmartwienia. Tatuś mój nigdzie nie pracuje i bywa tak, że nieraz parę dni nie je, i mamusia również. Mamusię mamy bardzo dobrą, a tatusia to nie-dobrego. Nadchodzi zima, a my nie mamy ni kartofli,

kapusty, opału, oprócz tego nie mamy ciepłej odzieży i obuwia”.

6) „Siostra tego chłopca pisze: „Proszę Pani, u nas jest bardzo źle, my nieraz chodzimy przez kolacji spać i przez śniadania. Nieraz jak zjemy obiad, nie jemy jak na drugi dzień obiad. Mietek i ja idziemy do szkoły i mamusia by chciała handlować wiankami i świecami, i mamusia nie ma pieniędzy, i ja nie mam zeszytu do rachunków, i do robót potrzebna mi jest kanwa i włóczka, i pocztówki do historii, i Pani na mnie krzyczy, bo nie mam pocztówek, i tatuś, co zarobi, to przyniesie do domu. Jak tatuś kupi kilo chleba, to niewiadomo, czym dzielić. Jak wyszywamy na robotach, to ja nic nie robię i ja nie mam książki do ćwiczeń.

7) „Ojciec, jak mieliśmy mieszkanie, zaniedbał się z komornem i jak płacił wszystko, gospodarz nie przyjął i nas wyrzucił. Ja wtenczas byłem na kolonji i nic o tem nie wiedziałem. To też gdy z bratem przyjechałem i jak zobaczyłem rzeczy na podwórku, serce mi zabiło, i jest mi przykro do dzisiaj tego dnia”.

8) „Ja nie jestem zadowolona z mojego domu, bo nie mam teraz, czego ja chcę, bo mamusia nie pracuje nigdzie. Bo mam biedę. Nie mam dobrego odżywiania, czasem nie mam wcale. Nie jestem zadowolona z domu dlatego, że nie mieszkamy same, tylko mamy dwóch sublokatorów. Dlatego, że winniśmy za komorne”. — Dziecko to ma czynną gruźlicę płuc.

Następne wypowiedzi rozjaśnione są ciepłem uczucia, którem rodzice darzą dzieci i które osładza im ponad miarę cięzką dolę:

1) „Kochana jestem przez rodziców i nigdzie lepiejby mnie nie było”. — 2) „Nie mam przyborów szkol-

nych i nie mam ubrania, ale mnie w domu lubieją”. —
3) „Moja mama jest dla nas dobra, tak często nas nie bije, bo mówi, że nas straszna bieda bije”.

ATMOSFERA DOMU.

Atmosfera domu zależy w dużej mierze od kultury wewnętrznej członków rodziny, ale przede wszystkim zależy od warunków materialnych. „Gdzie bieda wchodzi drzwiami, miłość ucieka oknem” — mówi przysłowie.

Biorę tu pod uwagę *znośne* warunki materialne i ciężkie warunki materialne. *Znośne warunki* materialne to są takie, gdzie jest choćby niewielki, ale stały dochód i gdzie, chociaż niezawsze da się związać koniec z końcem, ale się jeszcze jakoś żyje. Dziecko, jakkolwiek nie ma tu odpowiednich warunków dla normalnego rozwoju, ma zachowaną jednak pewną ciągłość, pewne poczucie spokoju i bezpieczeństwa.

Ciężkie warunki materialne to takie, gdzie niema stałego dochodu, gdzie wielkim wysiłkiem nerwów trzyma się człowiek przy życiu, szukając ratunku tu i owdzie: w sklepiku na kredkę, u krewnych, sąsiadów, w rozmaitych instytucjach społecznych, w pracy dorywczej i wyprzedając wreszcie za bezcen, co się da. Tu jest już tylko „zarabianie na życie, samego życia niema”. Niepewność szarpie dorosłych i udziela się dzieciom, odbiera pogodę i radość życia, powoduje uczucie przygnębienia i zdenerwowania, któremu towarzyszą często wymówki, kłótnie, poszturchiwania i t. p. Istotnie w takich warunkach nawet cień własny może człowiekowi przeszkadzać.

Z najcięższymi warunkami bytu nie spotykałam się na terenie szkoły. Dowiadywałam się o nich od osób pracujących w rozmaitych instytucjach społecznych, przypadkowo tylko stykałam się bezpośrednio. Tam już nie ma od kogo pożyczyć, a sprzedać niema co, tam się żebrze i za użebране pieniądze nieraz topi „gorzkość duszy” w kieliszku, tam się kradnie, klnie, kłamie, podrzuca dzieci, gwałci nieletnie. — „Człowiek bez pracy to głupiec, nędzarz, samobójca albo oszust, złodziej i morderca”, czytamy w pamiętniku bezrobotnego, a chłopiec z klasy V w następujący sposób maluje tego rodzaju stosunki rodzinne: „Ojciec się z mamą bije. Mama niejedną raz nocowała po polach, niejedną raz chorowała. Chciał mamę zabić stołkiem i że siostra wówczas była, nie dała podnieść ręki na mamusię. I teraz jak tylko przyjdzie, to spojrzy jak jaki wróg, a ja zawsze mówię, że jak starszy będę, to wezmę do siebie mamę. A teraz mi jest niedobrze, bo siostra została oddalona z pracy i nie wiem, jak dalej będzie — albo umrzem z głodu, albo powieszę się”. Poczucie wielkiego osamotnienia towarzyszy ludziom zapadającym się na dno nędzy. Krewni wyrzekają się pokrewieństwa, znajomi — znajomości.

Zgrubsza tylko zakresłono powyżej różnice między znośniami, ciężkimi i bardzo ciężkimi warunkami. Trudno o dokładną granicę między temi trzema stopniami.

Obrazki: 4, 5, 6, 7 i 3 pożyczone mi zostały przez Kierowniczkę świetlicy Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej.

WPLYW ATMOSFERY DOMU NA DZIECKO.

Dziecko od pierwszych chwil swego życia wchłania w siebie atmosferę, w jakiej żyje: bada, obserwuje, wyrabia sądy, kształtuje stosunek do ludzi i świata. Tu się rodzą najgłębsze uczucia i sympatje, i największe animozje, powstają rozmaite powściągi i zahamowania, urazy psychiczne, wielkie nerwowe napięcia. W wieku dojrzalszym szukają one ujścia czy rehabilitacji. Kto z nas wie, ile w życiu popełnił czynów, ile przeżył wrażeń i uczuć, do spełnienia i przeżycia których wyniósł z lat dziecinnych odpowiednią postawę wewnętrzną, determinującą przebieg tych czynów i przeżyć? Kto z nas nie ponosił w wieku dojrzalszym konsekwencji takich czy innych przekonań narzuconych i wtłoczonych w mózg w dzieciństwie?

Z wpływu domu i najbliższego otoczenia zdają sobie sprawę i dzieci, gdy odpowiadają na pytanie: Dlaczego dziecko jest dobre? względnie: Dlaczego dziecko jest złe?

52% odpowiedzi, czyli więcej niż połowa, przypisuje wady lub zalety usposobienia dziecka wpływowi otoczenia, w którym wzrasta:

1) „Bo mamusia czy też tatuś dobrze wychowali”. — 2) „Dziecko jest złe, gdy kto mu daje zły przykład, bo dziecko, dopóki zła nie widzi, to go nie czyni”. — 3) „Dziecko jest złe, bo często rodzice są ordynarni, a dziecko bierze przykład od rzeczy złych”. — 4) „Dziecko bywa złe, gdy rodzice pozwalają mu na wszystko i opływa w dostatkach”. — 5) „Dziecko jest złe, bo jest rozpieszczane” — 6) „Dlatego dziecko jest

dobre, jak mu się coś da, albo jak się go pocieszy". — 7) „Jeżeli nie ma złych kolegów lub koleżanek i nikogo, któryby do złego namawiał". — 8) „Bo mama tak wychowuje i gdy co złego powie, to mama mu zaraz wytłumaczy". — 9) „Jak mu się kto sprzeciwia lub go denerwuje, bije lub o nim co złego mówi". — 10) „Dlatego, że ma złe otoczenie, a czasami bierze przykład z rodziców i niema go kto czasem poprawić". — 11) „Dziecko jest dobre wtedy, gdy rodzice dobrze się do niego odnoszą i ma różne przyjemności". — 12) „Bo jak dla mnie jest kto dobry i do mnie się dobrze odnosi, i ja wtedy jestem dobra". — 13) „Dziecko dobre to jest, jak ma w domu dobrze, jak wszyscy są dla niego dobrzy, to i dziecko jest dobre". — 14) „Dziecko dobre jest dlatego dobre, bo wszyscy otaczają je miłością, dobrocią i wtedy jest dobre i szczęśliwe".

— I wreszcie: „Te dzieci, którym niczego nie brak, co są w domu kochane — są dobre". Czy można do tego określenia „dobrego dziecka", podanego przez dziecko klasy V, dodać coś więcej?

24,3% odpowiedzi przypisuje dobre lub złe strony dziecka wadom lub zaletom charakteru:

1) „Dziecko dobre jest pod wpływem silnej woli, która zwycięża złe zamiary". — 2) „Bo ma takie postanowienie być dobrym". — 3) „Dziecko jest dobre, bo chce mamusi zrobić przyjemność i wychowawczyni". — 4) „Dlatego, że jak raz zrobi dobrze i dobry uczynek polubi, będzie robił zawsze dobrze". — 5) „Bo się dziecko nad sobą zastanowi". — 6) „Bo nie chce być złe". — 7) „Bo jest serca miętkiego i duch jemu nie pozwala czynić złe". (Ojciec tego dziecka zajmuje się

okultyzmem). — 8) „Dlatego jest złe, bo nie umie nad sobą zapanować i nie chce zapanować”.

15,1% dzieci postępowanie usprawiedliwia chęcią podporządkowania się wymaganiom starszych:

- 1) „Gdy się słucha mamusi i starszych osób”. —
- 2) „Bo jest posłuszna, opanowana i grzeczna”. —
- 3) „Dziecko jest dobre, gdy słucha, co mówią księża lub pani katechetka”. —
- 4) „Dziecko jest dobre, bo rozumie, że złem zachowaniem psuje o sobie opinię”.

8,6% odpowiedzi wreszcie usprawiedliwia zachowanie się dziecka chorobą lub niedostatkiem:

- 1) „Dlatego, bo jest słabe albo chore, to go wszystko drażni”. —
- 2) „Jest dobre, dlatego że ma wszystko, nie jest nerwowe, o byle co się nie denerwuje”. —
- 3) „Dziecko może być wtedy złe, gdy w domu jest niedostatek lub że nie ma ono tego, coby chciało, albo może ktoś zmusza go, aby było złe”. —
- 4) „Dlatego jest dobre, że jest zdrowe, ma co zjeść, nie ma żadnej przeszkody”. —
- 5) „Dziecko jest dlatego dobre, bo co chce, to ma i nie żebrze jedzenia”. —
- 6) „Bo nieraz bogatsze wywyższają się od biedniejszego (dlatego jest złe)”. —
- 7) „Dziecko jest złe dlatego, bo nie ma co do jedzenia”. —
- 8) „Bo ma może chore nerwy, może ma źle w domu i chciałoby mieć lepiej, może nie ma tego, coby chciało i dlatego jest złe”.

W doraźnej charakterystyce dzieci klasy I szkoły powszechnej, notowanej przez psychologa szkolnego w rubryce „uwagi” na początku roku szkolnego, niema ani jednego określenia: „żywy”, „swobodny” w stosunku do dzieci grupy o najniższym J. J. (ilorazie inteligencji), natomiast powtarzają się określenia: „tępy”, „nie-

śmiały”, „lękliwy”, „niepewny”, „dziwny wyraz twarzy”, „zabiedzony”, „niespokojny — gorączkuje”, „ma dziwny kształt głowy. nosi ubranka drażniące” i t. p. Na podstawie charakterystyki dzieci klas pierwszych tejże szkoły, czynionej przez wychowawców w ciągu roku, w klasie I-a, o najwyższym J. J., brak zaufania we własne siły i nieśmiałość zauważono u siedmiorga dzieci, w klasie I-b, o niższym J. J., — u 14 dzieci, a w klasie I-c, o najniższym J. J., — u 19 dzieci.

W miarę zwiększania się gorszych warunków materialnych zwiększa się liczba dzieci lękliwych. Mamy więc u dzieci upośledzonych pod względem zaspokojenia ich potrzeb materialnych zamiast radosnego uśmiechu — lękliwą podejrzliwość, zamiast żywości i zręczności — ruchy mało skoordynowane i opanowane, zamiast pewności siebie — poczucie niższości, zamiast radosnego podejścia do świata — brak zaufania we własne siły, a czasami rozpaczliwy w swej bezsile bunt przeciwko niemu. — „Albo umrzem z głodu, albo powieszę się” — mówi trzynastoletni chłopiec. Inny rzuca się na kolana i modli się o śmierć ojca, który awanturami zakłóca spokój w domu.

Kierowniczka świetlicy, do której chłopiec uczęszcza, w ten sposób charakteryzuje pierwszego z nich: „Wpływ domu na Mietka wyraźnie widoczny. Ojciec awanturnik, bije żonę i dzieci — pod opieką policji. Matka maltretowana, dzieci zaniedbane. Mietek wybuchowy, nerwowy, przeklina, rzuca się na tego, kto go niechcący chociaż w pracy trąci. Używa wyrazów, jakich używa jedynie pijak przy awanturze. Ślicznie rysuje i lubi rysować. Przy rysunku zmienia się nie do poznania. Cichnie, nie rozmawia, zajęty pracą. Czasem rysuje jakieś

historje i opowiada o nich. Niech mu kto w takiej chwili przerwie albo farby ruszy — z krzykiem, z ordynarnymi słowami zrywa się i zaraz wali pięścią. Serce ma dobre, żałuje, potem przeprasza. Matkę kocha bardzo, ojca nienawidzi”.

Tak mniej więcej wygląda sytuacja dziecka w domu. A w szkole?

Nowe środowisko. Co w nie wnosi dziecko i co wzamian otrzymuje?

Względy estetyczne w ustosunkowaniu się wzajemnem ludzi odgrywają bardzo dużą, choć najczęściej podświadomą rolę. To samo dzieje się i wśród dzieci. Czysto umyta, rumiana buzia, ładne ubranko, związane z tem wszystkiem dobre samopoczucie, ujawniające się w radosnym uśmiechu i żywych ruchach nęcą dzieci, a powiedzmy szczerze, i dorosłych, podobnie, jak nęci kwiat swą wonią i barwą motyla czy pszczołę. To są normalnie rozwijające się szczęśliwe dzieci, które za trudy wychowania płacą sownie radością i weselem. Biorą i — dają. Stosunek ich do otoczenia i otoczenia do nich oparty jest, że się tak wyrażę, na wzajemnej wymianie usług.

Inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o dziecko upośledzone pod względem zaspokojenia jego niezbędnych potrzeb. Życie ze swych wymogów nie rezygnuje i jest nieubłagane konsekwentne: za brak płaci brakiem, za skrzywienie — skrzywieniem. Brudne, źle ubrane, często widocznie zniekształcone fizycznie dziecko z wyrazem lęku i zakłopotania lub płacziwą miną już swą powierzchownością razi otoczenie i nieprzychylnie do siebie usposabia.

— W pani klasie niema zupełnie dzieci miłych — mówi mi kiedyś młodziutka koleżanka, po kilkuminutowym pobycie w klasie.

— Nie zna ich pani — robię uwagę.

— To nic, miłe dzieci widzi się na pierwszy rzut oka.

Bardzo charakterystyczna odpowiedź. Muszę podkreślić, że stosunek tej nauczycielki do pracy jest bardzo sumienny i poważny. Pewna jestem, że gdyby ona miała moją klasę i gdyby ją miała dłużej niż kilka minut, podobna uwaga nie przyszlaby jej na myśl, — pewien sentyment ma się zawsze do swojej klasy. W tym przypadku jednak uwaga była impulsywna i obiektywna.

W odpowiedzi na pytanie: „Za co koledzy lubią?”,

64,5% dzieci ceni walory towarzyskie:

1) „Lubi za to, że jest uprzejmy, uczciwy, uśmiechnięty, młodszych broni, dla każdego uprzejmy”. — 2) „Ja lubię swoją koleżankę dlatego, że umie się bawić w dwa ognie i w inne gry i zabawy, i nie robi płotek”. — 3) „Mnie lubią moi koledzy i moje koleżanki za to, że wynajduję gry ładne, uspakajam małe dzieci, lubią mnie jeszcze, bo jestem usługna i okazuję pomiędzy innemi dobre serce”. — 4) Inne dzieci piszą o tej dziewczynce: „w naszej klasie wszyscy lubią P. za to, że ona jest taka figlarka, albo B., bo jak ją się o co poprosi, to ona zawsze zrobi”.

4,6% dzieci wysuwa wygląd zewnętrzny:

1) „Za to, że dzieci są ładne”. — 2) „Za to lubią dzieci, że jest ładnie ubrany, ładny, dobry i t. p., że są sympatyczni lub czyści i koleżeńscy”.

Kilkorgu dzieciom nasuwają się głębsze refleksje:

1) „Jedni lubią za rzeczy tyżące się z dobrem, inni za rzeczy tyżące się ze złem”. — 2) „Lubić kolegę za to, że pożyczycy ołówek lub pióro, to nie wystarcza, trzeba patrzeć w jego charakter i czy serce ma czyste”. — 3) „Dobre dzieci lubią najlepiej za pomoc i uprzejmość, a złe za wędrownki i wyśmiejchy za watem, takich ja nie lubię”.

30,9% lubi kolegę za to, że pożyczca, za dobre uczynki, za pomoc:

1) „Jak sobie nawzajem pożyczają, to się lubią”. — 2) „Lubią za to, że wszystko pożyczca — w zimie łyżwy, w lato piłkę”. — 3) Gdy się chce być lubianym, trzeba pomagać koleżankom, nie być samolubem i być miłośniernym”. — 4) „Bo jak pomaga drugiej w lekcjach i nie plotkuje lub się nie interesuje niepotrzebnymi rzeczami względem domu swej koleżanki, ja dlatego lubię swą koleżankę”.

W szkole otrzymuje dziecko pewną pomoc materialną, choć w bardzo niedostatecznej pod względem ilości i jakości formie; dożywia się je, czasami odziewa. Sposób, w jaki się to czyni, jest jednak ze wszech miar godny potępienia. Bieda, którą dotąd ukrywało się przed ciekawem okiem ludzkim, staje się teraz czemś, o czym wszyscy wiedzą: wszak biednych się tylko dożywia, im się daje bućki i odzież. Wiedzą o tem nieraz wszyscy sąsiedzi w podwórzu, zanim dziecko otrzyma te cenne skarby, a zdarza się, że po tak rozgłośnej reklamie świadczącej o „działalności” Opieki Szkolnej dziecko czeka na „podarunek” rok czasu i nie otrzymuje go. Ale dobre

chęci Opieki odczuwa długo; dziadówka, pęta, łachmaniarka — przypominają mu koledzy. Dzieci kradną w szkole śniadania, kradną nieraz ubranie, by włożyć na grzbiet coś lepszego i uniknąć pogardliwych wyzwisk, wyrzekają się kubka mleka, które jest jedynem wartościowem dla nich pożywieniem, by pokazać, że nie należą do tych, którzy potrzebują pomocy. Kto zbada, jakie wartości burzy w duszy dziecka tego rodzaju krzywdy i jaką wywołuje reakcję? Kto wreszcie zdoła przewidzieć, w jakiej formie przejawia się nazewnątrż w wieku dojrzałym?

Szkoła, choć w zasadzie bezpłatna, — kosztuje. Dziecko staje wobec wymagań, jakie nakłada nań obowiązek szkolny, wymagań w przytłaczającej większości bezwzględnych.

— „Pani każe kupić mapkę. Mama nie ma pieniędzy, pani stawia dwójkę”. — „Mamusia nie ma pieniędzy, ja nie mam zeszytu do rachunków i do robót, i potrzebna mi jest kanwa i włóczka, i pocztówki do historii, i pani na mnie krzyczy, bo nie mam pocztówek”... — „Pani pisze w dzienniczku, że nie mam zeszytu. A cóż ja na to poradzę, jak mamusia nie ma pieniędzy?”

Istotnie, co dziecko może poradzić na to, skoro całe społeczeństwo nie zdobyło się na rozstrzygnięcie kwestji bezrobocia i słusniejszego podziału dóbr?

Dzieci, jakkolwiek odczuwają cały szereg krzywd, które im się dzieją wskutek poziomu socjalnego rodziny, której są członkami, nie uwzględniają ich w odpowiedziach na pytanie ankiety, nie uświadamiają ich sobie jako krzywdę, uważają za rzecz normalną: Czy spotkała cię kiedy jaka niesprawiedliwość? Jaka? Jeżeli ci się to nieraz zdarzało, to która krzywda była najgorsza?

27,6% dzieci albo nie daje odpowiedzi na to pytanie, albo pisze, że nie doznało krzywdy, w tem czworo dzieci wyraża z tego powodu radość: „Szczęśliwa jestem, bo mię żadna nie spotkała krzywda”.

36,8% niesprawiedliwą karę wysuwa jako największą krzywdę:

1) „Spotkała mnie krzywda i niesprawiedliwość — rozdarli mi ubranie, a ja niewinnie dostałem baty”. — 2) „Mnie stała się krzywda, jak pan napisał mnie niesprawiedliwie w dzienniczku. Raz dziewczynka otwierała okno i stanęła mnie na zeszyt, i brud przylepił się z jej pantofla do zeszytu. Ja wzięłam się odkręcałam, aby wziąć zeszyt i schować go, a Pan kazał mnie dać dzienniczek”. — 3) „Niesprawiedliwie nie poszłam do kina, jak było w szkole”. — 4) „Kiedym raz szła przez ulicę, podstawił chłopiec drugiemu nogę i powiedział, że to ja, i za tamtego chłopca miałam nieprzyjemność, a ten chłopiec wziął i uciekł”. — 5) „Spotkała mnie krzywda dlatego, bo dostałam nieraz dwójkę przez koleżankę. Zaraz był gniew lub kłótnia”. — 6) „Mnie w domu niesprawiedliwość spotkała, bo mamusia nieraz na mnie krzyknie niesprawiedliwie. Przykrość miałam w szkole: jak przyszłam tylko do tej szkoły, dziewczynki narazie mi sprzyjały, a później, to nie wiem za co, były takie niedobre dla mnie”. — 7) „Szłam przez ulicę, łobuzy pobili mnie, nie wiem za co”.

15,8% najdotkliwiej odczuło obmowy i przezwiska:

1) „Największa niesprawiedliwość spotkała mnie w szkole: wszyscy w klasie żyliśmy w zgodzie, serce me zaprzyjaźniło się z jedną uczenicą z naszej klasy. Lecz ktoś obmówił mnie przed nią. Dziewczynka owa pognie-

wała się na mnie, mówiąc o mnie bardzo złe rzeczy. Nie była to krzywda cielesna, lecz boleść serca". — 2) „Nieprzyjemność, która mnie spotyka ciągle w szkole i poza szkołą, jest to, że koledzy ciągle mnie przezywają". — 3) „Razu pewnego, kiedy siostra zbiła paterę, to powiedziała, że to ja zbiłam i dostałam bardzo duże baty. Spotkały mnie jeszcze inne nieprzyjemności, a największa z nich to była wtedy, gdy dziewczynki na mnie narobiły plotek".

12,5% dzieci najbardziej dokuczyło niesłuszne posądzenie:

1) „Jedna dziewczynka powiedziała, że ja powiedziałam na nią flejtuch i że ona mieszka w mieszkaniu nieprzyzwoitem, ale później się przyznała, że ja wcale nie mówiłam, tylko inna dziewczynka". — 2) „Jeden chłopiec dostał od drugiego w głowę, a ta pani mówiła, że to ja mu rozciąłem głowę". — 3) „Napisali brzydkie słowa na tablicy i powiedzieli, że to ja, gdyż był podobny charakter pisma". — 4) „W zeszłym roku dziewczynki powiedziały, że ja wzięłam poduszkę z robót. Nic nie mówiłam, bo wiedziałam, że ja nie wzięłam. Powiedziałam pani. Pani kazała mi się nie martwić, lecz ja tego nie mogłam dłużej znieść. Zwołałam dziewczynki do domu i pokazałam im wszystko, i uwierzyli mi, ale to było dla mnie nie do zniesienia. Była to dla mnie największa przykrość. Innym znów razem niesprawiedliwie dostałam w III klasie dwójkę (obecnie jest w V)". — 5) „Mnie spotkała przykrość, że jedna dziewczynka powiedziała, że mam sieczkę w głowie". (Nic dziwnego, że go to dotknęło: ma ładną czuprynkę i dość często gładzi ją, przeglądając się w szybce szafy, która stoi obok jego ławki).

7,3% dzieci mówi o nieszczęściach życiowych:

1) „Ja miałam największą przykrość wtedy, kiedy byłam w drugiej klasie, była to dla mnie największa przykrość i najgorsza chwila w moim życiu, bo mi Bóg zabrał mamusię”. — 2) „Mnie się krzywda stała, że mi koleżanka zerwała korale, które kosztowały 1.80 gr. — 3) „Mnie spotkała raz krzywda, że nie piłam mleka, bo zabrakło”. — 4) „Szłam nad wodą, poślizgnąłem się i wpadłem doń”.

Na ogólną liczbę 110 dzieci, które dały odpowiedź na ten punkt ankiety, od starszych doznało krzywdy 40 dzieci, od rówieśników — rodzeństwa, a głównie kolegów — 59 dzieci. Wśród krzywd wyrządzanych przez dzieci poczesne miejsce zajmują krzywdy spowodowane nienormalnymi stosunkami szkolnymi: dzieci oszukują i winę zwalają na kolegów. Poza tem dotkliwie nieraz rani dziecko niesprawiedliwa ocena nauczyciela jego pracy i zachowania się. Niesprawiedliwość tego rodzaju dziecko pamięta całe lata. Na krzywdy doznane w szkole od kolegów i nauczycieli skarży się 29% dzieci.

Naogół z odpowiedzi dzieci na ten punkt ankiety wnioskować należy, że dziecko nędzę materialną, nawet najgorszą, uważa za normalny stan rzeczy i nie skarży się na krzywdę, jaka mu się dzieje z tego powodu. Dziewczynka, której matka wskutek ostatecznej nędzy, w jakiej żyje od kilku lat, dostaje ataków szału, pisze: „Żadna mnie nie spotkała krzywda”, choć w innej odpowiedzi zdradza do pewnego stopnia warunki domowe: „Dla tego kocham mamusię, bo daje mi jeść, posyła do szkoły i nie jest taka przystojna, jak była młoda, bo tatuś umarł i musiała pracować, to jest zniszczona pracą i od

niedostatków". — Inne znów dziecko, chłopiec, którego utrzymuje ciotka za pieniądze brane z Opieki Społecznej, mówi: „Żadna krzywda mnie nie spotkała i jestem bardzo szczęśliwy i zadowolony”.

SYMPATJA W ŻYCIU DZIECKA.

Przejdźmy teraz do ostatniego punktu ankiety: „Kogo najlepiej kochasz na świecie i dlaczego?”

Jeżeli chodzi o pierwszą część powyższego pytania, odpowiedzi dzieci dadzą się uporządkować w następujący sposób:

11,8% dzieci uwzględnia w odpowiedziach swoich jedną osobę:

1) „Siostrę, która jest malutka, dlatego że jest malutka i da się lubić”. — 2) „Mamusię, bo mamusia mię wychowała, tyle dla mnie się namęczyła, nieraz przeze mnie tyle krzywd doznała” — 3) „Pana Boga, który mnie stworzył”. — 4) „Ja najlepiej lubię ciocię za to, że jest dla mnie dobra i uprzejma”. — 5) „Ja lubię najlepiej tatusia dlatego, bo jest uczciwy i ma mój charakter, kocha bardzo dzieci, przeważnie biedne”. — 6) „Ja kochałam na świecie jednego człowieka, ale on już nie żyje, był nim mój dziadziuś. Lubiłam go za to, że był on dla mnie bardzo dobry, odznaczał się on ze wszystkich ludzi, których znałam, wdzięcznością i dobrocią. Teraz nie lubię tak nikogo na świecie”.

49,2% dzieci uwzględnia w odpowiedziach wiele osób: rodziców, rodzeństwo, krewnych, o zwierzętach wspomina jedenaścioro dzieci, o koleżankach czworo:

1) „Najlepiej kocham rodziców i zwierzęta, które Pan Bóg stworzył”. — 2) „Najlepiej kocham mamusię, tatusia, prócz tego pieska Sunię”.

39% dzieci kocha wiele osób: rodzinę, innych ludzi, kraj:

1) „Mamusię, tatusia i rodzeństwo, i obrońcę naszego morza gen. Hallera”. — 2) „Polaków, dlatego bo jestem Polakiem”. — 3) „Rodziców i tych, którzy sięją dobro na świecie”. — 4) „Ja najbardziej kocham mamusię, brata, siostrę, tatusia, Pana Prezydenta i psa Rekxa”. — 5) „Najlepiej lubię teraz mamusię, bo mi zawsze coś dobrego da; Pana S., bo jest bardzo wesoły i dobry. Lubiłam bardzo Żwirkę i Wigurę, bo przynieśli nagrodę dla Polski, i naszą Panią, bo jest ładna i dobra”. — 6) „Pana Boga, dlatego bo Pan Bóg jest najsprawiedliwszy. Kocham też mamusię, bo jesteśmy dwoje na tym świecie”.

Na pytanie: „Dlaczego dziecko kocha”:

41,5% dzieci kocha rodziców czy krewnych tylko za korzyści materialne: za to, że im dają jeść, że je ubierają, opiekują się nimi, kupują im wszystko:

1) „Najlepiej kocham rodziców, gdyż oni mnie żywią i odziewają”. — 2) „Najlepiej kocham mamusię, bo mnie wychowała od małego dziecka, a tatusia dlatego, bo tatuś zarabia i mnie ubiera, i daje możliwość do nauki, bo jakby nie pracował, tobym nie mogła chodzić do szkoły, a w szkole trzeba płacić”. — 3) „Tatusia, bo mi daje na kino, do szkoły, do kościoła, i wujka, bo mi kupił rower i łyżwy”. — 4) „Pana Boga, rodziców, rodzeństwo i wszystkie zwierzęta dlatego, bo Bóg daje nam

życie, rodzice dbają o nas i dogadzają, a zwierzęta, że dają nam zdrowy pokarm i w potrzebie bronią człowieka”. — 5) „Najwięcej kocham mamusię, bo pracuje na mnie ciężko, daje mnie pieniądze, jeść, ubiera mnie, więc trzeba ją kochać całym sercem”. — 6) „Pana Jezusa, bo on za moje grzechy przelał krew niewinną, matkę, bo ona mnie wychowała i wykarmiła”. — 7) „Mamę, bo jakby mamy zabrakło, toby wtedy było źle”. (Ojciec nie żyje).

11,2% dzieci kocha za korzyści materialne i za dobroć:

1) „Najlepiej kocham babcię, bo babcia kupuje ubranie, bo mnie babcia kocha”. — 2) „Kocham najlepiej rodziców, bo są dla mnie dobrzy, sprawiedliwi; nauczycieli, bo mnie uczą czytać i pisać”. — 3) „Ja najlepiej kocham na świecie rodziców, siostrę rodzoną i jedną koleżankę. Dlatego kocham, że oni mnie również kochają i mnie ufają, a rodzice mnie ubierają i dobrzy są dla mnie”. — 4) „Ja najlepiej lubię mamusię i tatusia, dlatego że są dobrzy i dlatego że kupują mnie to, co ja chcę”. — 5) „Ja najlepiej lubię mamusię i tatusia, dlatego że mnie żywią, potem W., bo jest dla mnie życzliwy i dobry kolega”.

24,3% dzieci kocha za dobroć, miłość, zaufanie i sprawiedliwość.

1) „Najwięcej kocham swych rodziców, dlatego że są dobrzy dla nas. — 2) „Najwięcej kocham Pana Boga, który jest przykładem i który mię obdarza łaskami i dodaje otuchy, potem rodziców, że mię wychowują na chwałę Bożą”. — 3) „Najlepiej lubię tatusia, bo mię

nigdy nie uderzył i wiem, że bardzo mię kocha”. — „Najlepiej kocham ze wszystkich naszą kochaną p. Z. za dobre jej serce, że bardzo kocha dzieci i nad każdym zna litość i wszystko wyrozumie”.

35% dzieci nie uzasadnia odpowiedzi.

Na ogólną liczbę 117 odpowiedzi uzasadnionych 68,4% dzieci kocha rodziców czy krewnych za korzyści materialne.

ZAKOŃCZENIE.

Pewien bezrobotny opisuje w pamiętniku swoim, w jaki sposób żywił z żoną swe dzieci, odejmując sobie i żonie od ust, byle im dać coś lepszego. Pewnego razu przyszło dziecko od sąsiada i miało chleb posmarowany masłem. Dzieci bezrobotnego zażądały od rodziców tego samego „... a tu u mnie w domu nie było naterczas ani chleba, ani też masła, tylko były placki kartoflane na kuchni, no i żona dała im tych placków, ale dzieci chciały i masła, a tu nie było. I co później powiedziały mnie i matce, że Julka mama jest lepsza jak ty, bo im daje chleb z masłem, a ty nam, mam, dajesz postne placki bez masła. No i żona popatrzyła się na mnie jak też i na dzieci i zapłakała, że dzieci jej mówią, że ona nie jest dobrą mamą, że nie daje im chleba z masłem”.

„Ja spadłem ze schodów, no i jeszcze za to dostałem baty”, pisze dziecko, wspominając o tym wypadku jako o największej krzywdzie, jaka spotkała go w życiu. „Nie poszedłem do szkoły, bo nie miałem zeszytu, mówi inny, w domu dali mi za to baty, ale pieniądze na zeszyt nie dali”.

Rozważmy sytuację tego dziecka w szkole. Dziecko nie przyniesie pocztówek, potrzebnych do zilustrowania w zeszycie lekcji historii. [Powód, dla którego nie przyniosło pocztówek, jest nam znany]. Nauczycielka krzyczy. Nie przyniesie zeszytu — pani notuje w dzienniczku [wstyd wobec klasy]. Nie przyniesie mapki na lekcje geografii — otrzymuje „dwa”. — Jaki sens w tego rodzaju pociągnięciach może widzieć dziecko? Jaki cel wychowawczy zobaczyłby nauczyciel, gdyby ujrzał istotę rzeczy?

A nauczyciel? — O nim wiadomo ogólnie, że jest odpowiedzialny wobec władz, rodziców i dziecka.

Słyszałam kiedyś zdanie, że nauczycielowi powinno się zabronić badać warunki materialne dzieci, bo wtedy staje się w stosunku do dziecka względniejszy i nie może stawiać twardych wymagań. Wszak władze szkolne, sprawdzając poziom klasy, też nie biorą pod uwagę możliwości zadośćuczynienia wymaganiom szkoły ze strony dziecka i za niedociągnięcia do odpowiedniego poziomu winią nauczyciela. Rozumiem to powiedzenie jako odruch pewnego rodzaju samoobrony. Bo przecież nauczyciel, którego obowiązuje trzydziestogodzinny tydzień pracy w przeludnionych klasach, nie licząc czasu zużywanego na społeczną działalność na terenie szkoły w bibliotece, spółdzielni, samorządzie i t. d., i t. d., oraz czasu potrzebnego na przygotowanie się do lekcji, nauczyciel nasycający płuca swe kurzem i zaduchem; nauczyciel nie mający czasu na śledzenie, choćby pobieżne, za postępem wiedzy, konieczne z tytułu zajmowanego przezeń stanowiska — to nie jest ideał, do którego chciałby się zbliżyć bez wewnętrznego sprze-

ciwu normalnie czujący człowiek. I słusznie: by wychowywać — a chyba takie mamy zadanie — samemu trzeba żyć w warunkach normalnych.

Wyluszczone powyżej trzy problemy: domu, który potrzebom dziecka nie może podołać, dziecka, które nie może zadośćuczynić wymaganiom szkoły, i nauczyciela, który obarczony pracą ponad siły, czyni często posunięcia w stosunku do dziecka, będące w kolizji z poczuciem sprawiedliwości i logiki.

Rozwiązanie tych problemów narzuca nam chwila nadchodząca.

NATALJA HANOWA.

KONFLIKT DZIECKA Z RODZINĄ.

Do bodźców zewnętrznych, wywołujących szczególnie silne zmiany w samopoczuciu dziecka, należą momenty związane z jego najbliższym otoczeniem, z jego rodziną. Rodzina stanowi normalnie podłoże rozwoju uczuciowego dziecka, a nierówności i załamania się tego gruntu wywierają szczególnie silny wpływ na świat wewnętrzny dziecka. Konflikt z rodziną stanowi, w bardzo znacznej ilości wypadków, tło wykolejania się psychicznego.

Jednocześnie właśnie na tle rodziny powstają najczęściej konflikty dziecka.

Składa się na to wiele czynników. Znaczną rolę odgrywa tutaj odwieczne zagadnienie dwóch światów — dzieci i rodziców.

Rodzice i dzieci należą do dwóch różnych pokoleń, reprezentują dwie różne epoki, z odrębnym światopoglądem (szczególnie mocno zjawisko to przejawia się w środowisku miejskim, wieś bowiem jest bardziej konserwatywna i mniej zależna od szybkiego wzrostu kul-

tury oraz różnorodnych prądów ideowych). Dziecko miejskie, pochodzące ze środowiska konserwatywnego, z chwilą usamodzielnienia się, wydostania się z pod wyłącznego wpływu rodziny, wydostaje się jednocześnie z tradycji pokolenia, wykonywuje gwałtowny skok. Nowonabyte idee oszałamiają je, tem bardziej, że konserwatyzm obcy jest młodemu wiekowi.

Przepaść pogłębia się jeszcze dlatego, że jest to już nietylko przeciwstawienie się sobie dwóch pokoleń. Konflikt zaostcza fakt, że przeciwnicy należą do dwóch grup, różniących się wiekiem. Zmiany charakteru, powodowane przez wiek, są mniej dostrzegalne, niż zmiany w wyglądzie zewnętrznym, ale tak samo istotne, bez przerwy postępujące naprzód.

Przeżycia dzieciństwa i młodości niepostrzeżenie zacierają się w pamięci, tracą żywość, barwę, i w psychice człowieka „starego duchem” nie zasługują na uwagę, a tem bardziej na szacunek. Za to większe znaczenie przywiązują dorośli do własnego doświadczenia, które wydaje się tem cenniejsze, im drożej zostało okupione. Trudno pogodzić się z tem, by skarb doświadczeń pozostał bez użytku. Stąd — chęć przekazania dorobku życiowego, nabytego często ceną ciężkich przeżyć, przekazania w gotowej formie, jako drogowskazu, do którego dziecko stosować się ma w przyszłości. Przysłowiowy autorytet starszych nabiera często zabarwienia wyraźnie despotycznego, nie znosi krytyki, wymaga uszanowania.

Drugą zaś stronę — dziecko — charakteryzują wręcz przeciwne cechy. W okresie wcześniejszym, kiedy wymaganie autorytetu ze strony dorosłych nie budzi jeszcze sprzeciwu, gdyż „autorytet zewnętrzny” doro-

ślego jest dla dziecka wszystkim, występuje mgliste uczucie żalu, że jest tak dużo niepotrzebnych rzeczy na świecie. Dziecko nie umie przewidywać na dalszą metę i dlatego rozkaz spełnienia przykrej rzeczy lub konieczność zrzeczenia się upragnionej czynności w imię tego, że kiedyś, w przyszłości będzie mu z tem dobrze — zupełnie doń nie przemawia. Dzięki wyraźnemu egocentryzmowi nie umie dziecko wczuć się w sytuację innych i dlatego też niepodobieństwem jest dlań wyobrazić sobie siebie w roli dorosłego i dbać o dobro tej wymagowanej istoty.

Z biegiem czasu dorosły przestaje być autorytetem. Zjawia się u dziecka krytycyzm. Sam fakt przewagi wieku i siły już nie imponuje. Dotychczasowe ideały zostają poddane wątpliwości. Rzuca się w oczy rozbieżność między tem, co starsi mówią, a co czynią sami. Zresztą pęd do czynu, do samodzielnego wysiłku zawiera w sobie również wstręt do bierności i pokory. Najmądrzejsza rada, zmierzająca do tego, by uniknąć niebezpieczeństwa — nie trafia do przekonania, gdyż właśnie niebezpieczeństwo pociąga i nęci.

Młodzież nie chce „przeżutego przez cudze usta pokarmu”, jak powiedział mi kompletnie wykolejony życiowo chłopiec, pochodzący z bardzo szanującej się rodziny, która nie szczędziła mu morałów i napomnień.

W szkole dla dzieci trudnych do prowadzenia mamy możliwości obserwowania wielkiej ilości jednostek, u których konflikt wyraża się szczególnie jaskrawo. Skłonności społeczne najwcześniej przejawiają się na gruncie życia rodzinnego.

Samo pojęcie społeczności polega na braku umiejętności dostosowania się do wymagań otoczenia i na

niezdolności podporządkowania swego „ja” interesom innych jednostek. Na gruncie rodziny musi to prowadzić do starć. Teren rodzinny jest tem bardziej podatnym do zatargów, że spotykamy się tam często z akumulacją przejawów aspołeczności u wielu członków rodziny. Wpływa to w wydatnej mierze na zaostrzenie konfliktu, gdyż wady nasze, widziane u innych, zwykle rażą nas bardzo silnie.

Ludzie nieuspołecznieni są najmniej wyrozumiali dla słabości i błędów otoczenia. Typy niekarne to często najwięksi despoci. W dziecku swem chciałoby się widzieć ulepszone wydanie nas samych. Stąd — nadmierna surowość, z którą spotykają się często dzieci, brutalne i ostre kary, nierzadko wymierzone w chwili gorszego nastroju rodziców, brak wzajemnego zrozumienia, obustronne żale i coraz większe oddalanie się od ogniska rodzinnego.

Często skłonni jesteśmy surowo potępić rodziców za stosunek do dzieci, składając na nie całą odpowiedzialność za konflikt dziecka z rodziną. Konflikt ten jest naprawdę bolesny i w skutkach swych często tragiczny. „Dla kogo mam się starać?” — pełne goryczy zdanie, które niejednokrotnie daje się słyszeć wśród naszych młodszych chłopców. Powrót ze szkoły do domu jest chwilą przykrą, idą więc dalszą drogą, wałęsają się godzinami po mieście, wracają jedynie wówczas, gdy zmusi ich do tego głód, chętnie zaś radzą sobie w ten sposób, że „ściągają” coś do jedzenia, gdzie się da, byle dłużej być poza domem. Wyrabia się specjalny typ dziecka ulicy, beztroskiego, powierzchownego, żyjącego dniem dzisiejszym i przelotnymi wrażeniami, jakie dać mu może ulica, jednego z tych, którzy mówią sami o so-

bie słowami ulicznika z wiersza Staffa: „Z domu wygnali, bom leń, urwipoleć”... Spotykamy się z niemi później na rozprawach sądu dla nieletnich, słuchając ze zgrozą opowiadania o tem, że niesposób było wytrzymać w tem piekle, jakim było ognisko rodzinne.

Ponieważ w ogromnej większości wypadków przesyłani do nas chłopcy w chwili przyjęcia znajdują się w stanie mniej lub więcej ostrego zatargu ze swymi rodzicami, mogłam bardzo często poznać cały konflikt i przeważnie nie stwierdzałam złej woli, widziałam natomiast głęboką obustronną tragedję — rodziców i dzieci. Wiele godzin spędzanych na rozmowach z rodzicami, którzy przy pierwszym spotkaniu robili wrażenie bezdusznych brutalni, pozwoliło mi, jeżeli nie usprawiedliwić ich postępowanie, to przynajmniej zrozumieć je.

Rodziny dzieci moralnie zaniedbanych rekrutują się w znacznej mierze z ludzi wykolejonych. Bezrobotni, ubodzy, chorzy, rozgoryczeni, wskutek wad swego charakteru narażający się na zatargi z otoczeniem, ludzie, którym nie powiodło się w życiu osobistem. Brak im radości życia, co stwarza w domu ich nastrój ciężki i przygnębiający. Dziecko w tych warunkach jest niejednokrotnie niepożądanym intruzem. Mimo niechęci i często mimo różnorodnych zabiegów — urodziło się jednak.

Instynkt rodzicielski i ujmujący wdzięk małego dziecka wywołują czasami zmianę tego stosunku. Zjawia się przywiązanie. Dziecko nie przestaje być ciężarem, ale rodzi się nadzieja, że w przyszłości będzie inaczej, że właśnie to dziecko będzie podporą na starość, że stanie się ono rekompensatą za wszystko, czego rodzicom odmówiło życie. I tutaj właśnie spotyka ich cios.

Dziecko okazuje się niedobrem, niezdolnym, co gorsza objawia te same wady, które tak dobrze są znane rodzicom z ich własnego życia, nie słucha upomnień, idzie „swojami drogami”.

Napływają skargi, przykre interpelacje ze strony sąsiadów i znajomych, którym dziecko dało się we znaki. Skargi i żale, wypowiedane są często w formie zaczepnej, obraźliwej, wywołującej uczucie głębokiego upokorzenia. Ludzie ze sfer proletariackich często wykazują szczególną wrażliwość na opinię swej społeczności. Uznają słuszność pretensyj, skierowanych przeciwko dziecku. Za piekący wstyd, wywołany ostrą formą tych zażaleń, zapłacić będzie musiało dziecko, gdyż ojciec i matka „odbijają” sobie na niem doznaną przykrość. Ludzie ci, którzy przeszli twardą szkołę życia i przyzwyczaili się do pewnej szorstkości zewnętrznej, nie umieją okazać serdeczności nawet tam, gdzie ją odczuwają, bo wstydzą się tkliwości.

Opowiadając mi o rozpacz syna, który z powodu braku pieniędzy nie mógł pojechać na wycieczkę szkolną, matka mówi: „Co i raz płakać mi zaczynał. Serce krajało się, patrząc na niego, aż mu w kark dałam i krzyknęłam na niego”.

Drugą stroną dramatu jest dziecko. Jest ono tak rozpaczliwie zależne od dorosłych, od ich dobrej lub złej woli, zrozumienia lub głupoty. Nigdy nie mogłam zrozumieć sentymentalnego frazesu o bez troskach, idealnie szczęśliwych latach dzieciennych. Sama intensywność odczucia trosk i zmartwień przez dziecko świadczy przeciwko podobnemu przypuszczeniu. Wskutek zaś tego, że dorośli tak rzadko rozumieją dziecko, tak lekceważą jego pragnienia, zastępując je swemi „rozumnymi” de-

cyzjami, ciągnie się za dzieckiem długi łańcuch wspomnień o niespełnionych marzeniach, o niewytłumaczonej krzywdzie tego nastroju w domu, o niesłusznie wymierzonej mu karze. Żyje w nim wielkie pragnienie ciepła rodzinnego, którego brak uzupełnia jak może i umie.

W dniu swych imienin Ksawery poprosił o zwolnienie go na parę godzin do domu. Wrócił szybko, dziwnie podniecony, hałaśliwie wesoły i ruchliwy. Opowiedział, że matka nie miała mu za co kupić upominku imieninowego, ale obiecała zrobić to później, przytuliła go do siebie, życzyła mu zdrowia, szczęścia i powodzenia i „syneczkiem swym jedynym” nazwała.

Późnym wieczorem zauważyłam, że płacze pod kołdrą. Wyszedł ze mną z sypialni i z rozpaczliwym łkaniem przyznał się, że całe swe opowiadanie zmyślił. Matka siedziała w towarzystwie ojczyma, a na widok jego szorstko zapytała, czego chce. W odpowiedzi na ciche i nieśmiałe powiedzenie chłopca, że to dziś jego imieniny, krzyknęła, by się wynosił, a gdy dorośnie i sam będzie zarabiał, to wtedy może wyprawiać sobie imieniny... Gdy znacznie później poruszyłam z matką Ksawerego to zajście, opowiedziała mi, że drugi jej mąż ustawicznie wyrzuca jej, iż wydaje za dużo na „tego darmozjada”. To też „wolałam sama na niego nakrzyć, to zawsze potem łatwiej będzie coś dla chłopaka kupić”.

Zależność, żal z powodu ostrej i niezasłużonej nieraz kary, tęsknota za pieśczętą i dobrem słowem, wszystko to razem rzuca ponury cień na dzieciństwo, a nieraz półcieniem towarzyszy przez całe życie, gdyż ze złego samopoczucia, które było chroniczne we wczesnych latach, wyradzają się trwałe cechy pesymizmu,

apatji i braku umiejętności dostrzegania otaczającego piękna.

Bardzo bolesnem przeżyciem jest również uczucie wstydu za rodziców. Niejasne sytuacje rodzinne, kłótnie rodziców, trójkąty małżeńskie, cała skomplikowana dziedzina życia osobistego rodziców dostarcza wiele momentów dla dziecka nader bolesnych. W oczach dziecka wszystko, co dotyczy przeżyć seksualnych rodziców, zabarwia się swoiście, połączone jest często z bolesnem zawstydzeniem, nieufną ciekawością i niejasną potrzebą zachowania swych spostrzeżeń tylko dla siebie, nie zwierając się z nich nikomu. W ciasnem, jednoizbowem mieszkaniu proletarjackiem trudno jest ukryć przed dzieckiem swe postępowanie, to też widzi ono bardzo często momenty z życia starszego pokolenia, które wzbudzają jego protest, oraz wywołują bezsilną krytykę wewnętrzną i wstyd.

W miarę jak dziecko dowiaduje się o zasadach moralności, konflikt ten bardziej się pogłębia. Nie umiając samo jeszcze postępować w myśl wymagań etyki, dziecko potrafi już oceniać postępowanie innych. Istnieje wtedy obawa utrwalenia się w postaci groźnej parodji (zastępującej niekiedy ludziom duchowo niedojrzałym etykę), nawyku do wydawania bezapelacyjnych, ostrych sądów o postępowaniu innych, co pozwala następnie odnieść się z większą pobłażliwością do siebie samego. U dziecka krytyczny stosunek do czynów rodziców może wystąpić szczególnie ostro, gdyż oni to właśnie są tymi, którzy dają mu wręcz przeciwne rady.

Należy zdać sobie sprawę z roli, jaką odgrywa szkoła w takich wypadkach. Wpajając dziecku określone zasady, podając mu wiadomości o tem, co robić na-

leży, czego zaś nie wolno, przyczynia się ona nieraz znacznie do pogłębienia rozterki wewnętrznej dziecka. Autorytet szkoły bezapelacyjnie i raz na zawsze potępia pewne czyny, które obserwuje ono codziennie w domu i którym nie umie zaradzić. Jest bowiem za mało wyrobione i zbyt młode, by umieć należycie ustosunkować się do cudzych błędów. Nie umiając zająć postawy krytyki twórczej, pozostaje na pierwotnym i surowym stopniu moralności — krytyce destrukcyjnej. Traci przytem wewnętrznie wiele, bo traci dobre, ludzkie ustosunkowanie się do bliskich osób. Brud, występki, rozpusta, widziane oczyma dziecka, wyglądają inaczej, ładniej i czystiej. Bez domieszki wartościowania łączą się nierozzerwalnie z temi dobrymi momentami, jakie przeżyć można w każdym środowisku. Dadzą jeść, uśmiechną się czasem albo poprostu są zabawni w swym sposobie zachowania, co wywołuje miłą chwilę rozbawienia. Szkoła w swym obiektywizmie moralnym zdzierą tę różową mgiełkę, jaka przestania rzeczywistość, i pokazuje dziecku jego środowisko nago, takim, jakie jest, a nawet gorszem, niż jest istotnie, bo widzianem przez zimne okulary moralizatorskie, potęgując wstyd i powodując coraz większe oddalenie się od rodziny. Dlatego też obowiązkiem szkoły jest otoczyć czułą opieką wzajemny stosunek dziecka i jego rodziny, wykryć i zrozumieć istotę konfliktu, oraz dążyć do tego, by przynajmniej łagodzić zło tam, gdzie go się nie da zupełnie usunąć.

Łudzi się, kto sądzi, że najlepsza choćby szkoła potrafi zastąpić dziecku dom rodzinny. Mając do czynienia z dzieckiem, które cierpi nad tem, iż brakuje mu pieczyoty ze strony matki, musimy być bardzo ostrożni

przy okazywaniu mu naszej serdeczności, inaczej łatwo może się w jego duszy zrodzić żal do bliskich, pochodzący z porównania ustosunkowania się ich oraz nauczyciela. Nie wolno pochopnie rozpieszczać takiego dziecka, stwarzać fikcji serdeczności, gdyż tą drogą zyskujemy jedynie złudną i małowartościową popularność i przywiązanie, wyrządzając jednocześnie dziecku wielką krzywdę, oddalając je jeszcze bardziej od rodziny. Stosunek wychowawcy do takich dzieci winien być oparty na głębokiej życzliwości, zaufaniu i przyjaźni. Baczną uwagę zwrócimy przy tem na to, by uzdrowić jego stosunki domowe. Nauczmy dziecko rozumieć, że miłość polega nie na czułościach jedynie, nauczmy je widzieć i cenić drobne napozór przejawy tklivości rodziców oraz zdawać sobie sprawę z ich zmartwień i kłopotów, z których wypływają postęпки mogące razić dziecko.

Byłam kiedyś obecna na lekcji, podczas której w związku ze zbliżającym się „Tygodniem Matki” opracowywana była sentymentalna czytanka o matce, z oblicza której nie schodził anielski uśmiech i która zwracała się do syna najpieszczotliwszemi słowami.

Twarze dzieci posmutniały, a po lekcji Ignasz, mający złą, rozumnie go kochającą, ale mało ekspansywną matkę, oznajmił: „Ja to tam nie mam dobrej mamusi”.

Nie wolno nam wpływać na to, by zwiększały się wymagania dzieci w stosunku do rodziców. Tylko wtedy możemy powiedzieć, że szkoła sprostała swemu zadaniu wychowawczemu, gdy osiągnęliśmy to, że dziecko przeniosło wiedzę, pobraną w szkole, na dostępny mu teren działania, na grunt własnego domu i zajęło stano-

wisko aktywne oraz że widząc wady środowiska, w miarę możliwości przeciwdziała im, nie tracąc przywiązania i szacunku do najbliższych.

Rodzicom zaś, rozgoryczonym i zmartwionym, trzeba wyjaśnić genezę tych wad, które niepokoją ich w dzieciach, wskazać na cechy dodatnie, kryjące się w ich charakterze, wzbudzić uczucie dumy zamiast dotychczasowego upokorzenia, wywołanego wadami dziecka. Byłoby błędem przemilczeć nasze zdanie o wadach powierzonych nam dzieci. Stosunek nasz z rodzicami powinien być oparty na szczerości, gdyż jak największej otwartości i od nich żądać nieraz będziemy.

Bardzo ważną rzeczą będzie sposób informowania rodziców. Nie można się dziwić, że po rozmowie z wychowawcą, który w urzędowy sposób zakomunikuje rodzicom, że syn ich kradnie, kłamie, używa niecenzuralnych wyrażań lub wagaruje, po powrocie ze szkoły do domu nastąpi egzekucja lub dłuższe perorowanie, które są dla tych ludzi najbardziej dostępnymi formami reakcji.

Tam zaś, gdzie nauczyciel, omawiając charakter dziecka, po stwierdzeniu jego zalet, poruszy ujemne strony i poprosi rodziców o pomoc przy ich wykorzenianiu, układa wspólny plan działania, radząc, motywując swe rady, tam prawie zawsze znajdzie zrozumienie i przyjazny oddźwięk. Gdy w rozmowie z ojcem jednego z uczniów dowodziłem, że trudną rzeczą jest pokonanie własnych wad i że synowi potrzeba będzie rozumna jego pomoc, zamyślił się on głęboko i wreszcie powiedział:

— Prawdę Pani powiedziała. Ja i teraz nie mogę nieraz tak postąpić, jak sumienie każe, tylko że mnie nikt nie pomagał w młodości.

Nieznacznie wtrącona uwaga o zaletach dziecka sprawić może bardzo dużo. Ojciec Fredka, odznaczający się wielką surowością, na zebraniu klasowem dowodził, że tylko kara coś znaczy. Gdy omawiając zagadnienie kultury zewnętrznej i zachowania się chłopców, przytoczyłam zdanie poprzednie, wypowiedziane przez chłopca, że ojciec jego jest taki, że nigdy brzydkiego słowa nie powie, pan W. spowaźniał i zamyślił się. Zaskoczyło go widzieć przyjemnie, że syn w jego nieobecności wydaje o nim sądy dodatnie, miło mu było usłyszeć o tem przy innych rodzicach.

Wychodząc, zatrzymał się chwilę dłużej i półgłosem zwierzył się:

— Wie Pani, że kupię ja mu nowy krawat, bo on bardzo o to prosił.

Dlatego ważne jest urządzanie konferencji, pokazów i wystaw szkolnych dla rodziców, dążenie do istotnego poznania ich i zaznajomienia tych ludzi z zamierzeniami naszej pracy. Nie wydaje mi się możliwe osiągnięcie trwałych i istotnych wyników w naszych usiłowaniach sprostowania charakteru dzieci trudnych do prowadzenia, jeśli nie przyjdziemy im z pomocą w rozwiązaniu najistotniejszego zagadnienia — stosunku do rodziny.

Gdy szkoła pogodzi te dwie strony, wzbudzi w nich uczucie wzajemnego szacunku i przywiązania, to da ona dziecku to, czego nie dadzą żadne przejawy serdeczności nauczycieli, bo przyczyni się do trwałego, zdrowego i dobrego samopoczucia, na którym jedynie może się normalnie rozwinać charakter.

W wypadkach, gdy dzieci rozumieją naszą intencję pogodzenia ich z domem, ułatwią nam same zbliżenie się z ich rodziną.

Jacek, którego matka pracowała w fabryce i nie miała nigdy czasu przyjść ani na zebrania klasowe, ani na ogólne, jak również w dniu przeznaczone wyłącznie na rozmowy indywidualne z rodzicami, oznajmił mi, że mamusia przyjdzie w sobotę wieczorem.

Istotnie w oznaczonym terminie przychodzi pani P., za nią wsuwa się Jacek, umyty i z jakąś uroczystą miną. Kobiecina jest niespokojna, pyta, co się stało. Na wyraz zdziwienia na mej twarzy Jacek reaguje wesołym uśmiechem i tłumaczeniem:

— Ja to tylko tak mamusi powiedziałem, że pani kierowniczką jej przyjść kazała. Ja chciałem, żeby mamusia i pani się poznały.

Jak bardzo umieją dzieci cenić wysiłki szkoły w kierunku naprawy ich stosunków rodzinnych, świadczyć może przykład naszego Walka, chłopca fizycznie upośledzonego, którego matka, bolejąc nad jego charakterem, nie umiała i nie uważała za potrzebne miłość swoją mu okazać, „bo i on też nigdy się do mnie nie przytuli”. Uwierzyła mi jednak, gdy wskazałam jej na przejawy, świadczące o tem, iż chłopakowi brak jej pieczy. Po dwóch dniach otrzymałam od Walka list:

„Do mojej Pani ukochanej.

Ja do Pani ten list piszę, żeby Pani wiedziała, jak dobrze mi zrobiła, bo wieczorem wczoraj, jak już spać poszli wszyscy, to ja tak sobie niby spałem, a to patrzę, a moja mamusia pochyla się, mnie ze trzy razy pocałowała i tak szeptała: „syneczku mój”, przedtem tego nie było nigdy, ale ja teraz wiem, że mam matkę, i to tak jakby Pani ją mi podarowała”.

Z rozważań powyższych wynika, iż nie można mówić o wychowaniu dziecka, szczególnie zaś dziecka

trudnego do prowadzenia, jeśli u podstawy nie leży bardzo gruntowne poznanie jego warunków rodzinnych. Szkoła jest jedynie fragmentem w całokształcie życia dziecka. Większość przeżyć, wspomnień, dążeń, głęboko tkwi w gruncie, związanym ze środowiskiem i osobami najbliższymi. Byłoby niemożliwością zrozumieć, dlaczego Antek przy opracowywaniu tematu o straży ogniowej zaciął się i oznajmił, że wcale o strażakach nic nie napisze, „bo to kanalie”, gdyby się nie wiedziało, że matkę jego łączą bardzo bliskie stosunki z przedstawicielem tej dziedziny pracy. Ponieważ lekcję w danej klasie prowadziła osoba, która nie знаła jeszcze stosunków panujących w tej rodzinie, starała się przekonać chłopca, że nie ma on racji i namówić go, by zobrazował rysunkami działalność strażaków. Antek pozornie zgodził się z argumentacją, zabrał się do pracy i w końcu godziny przyniósł zeszyt, gdzie narysował palący się dom i sterczące z pod gruzów nogi człowieka, który miał wyobrażać funkcjonariusza straży ogniowej.

Cicho, ale stanowczo powiedział: „Strażak się spalił”.

Poznanie okoliczności, dotyczących życia rodzinnego, nastroju panującego w domu, i związanych z tem tradycyj dziecka jest jedną z najtrudniejszych części naszej pracy. Wymaga ona wielkiego obiektywizmu, wnikliwości, przede wszystkim zaś taktu, gdyż wszelkie wtrącanie się osoby obcej do spraw rodzinnych i konfliktów rodzinnych może być odczute bardzo boleśnie.

Wydaje mi się, że uważna obserwacja, stopniowe zbliżenie się do rodziny, nawiązywanie coraz bliższego z nią kontaktu wyprzedzić winno etap, kiedy będziemy

już mogli stawiać wyraźne pytania, dotyczące drażliwych dziedzin.

Jedna z matek gorzko rozplakała się, opowiadając mi o tem, jak kiedyś pytano ją o intymne szczegóły jej pożycia małżeńskiego i dodała: „Ja już potem do tej pani nigdy więcej chodzić nie chciałam”.

Z własnej praktyki pamiętam, że w pierwszych latach mej pracy, gdy interesowało mnie szczególnie zagadnienie przeżyć matki i jej ustosunkowanie się do mającego się urodzić dziecka niepożądanego, liczba odpowiedzi twierdzących na pytanie, czy tego dziecka chciała, była prawie równa odpowiedziom przeczącym. Gdy zaś temat ten zaczęłam poruszać w okresie późniejszym, kiedy pewna już byłam zżycia się i wzajemnego zrozumienia z matkami, zwierzenia ich na ten temat były dla mnie wprost rewelacyjne i pozwoliły wyciągnąć wniosek, że znaczna większość naszych wychowanków to są właśnie dzieci, których urodzenie się było dla matek bardzo niepożądane.

To samo powiedzieć można o głębszych konfliktach dziecka. Tam, gdzie chodzi o zwykłą brutalność lub wyraźną krzywdę ze strony dorosłych, łatwiej jest otrzymać wiadomości o szczegółach życia rodzinnego. Tam zaś, gdzie spotykamy się z niejasnemi stanami tęsknoty za serdecznością, wstydu za starszych, zazdrości lub upokorzenia, trzeba być zupełnie pewnym zaufania dziecka, by mieć prawo do poruszania tych tematów.

Matka Lusia gorzko żaliła się na oziębłość i szorstkość tego dziecka, przeciwstawiając jej przywiązanie i serdeczność młodszego syna. Luś zjawił się u nas w internacie z małym zawiniątkiem, w którym było trochę drobiazgów. Chętnie nam je pokazał. Były to bro-

szura o lotnictwie, przybory toaletowe i książka Montgomery *Jur.* (Bohaterem jest napozór mało uczuciowy i mało serdeczny starszy syn, o którego głębokiem przywiązaniu do bliskich przekonano się zbyt późno). Luś książkę tę szybko ukrył pod marynarką.

Następnego dnia przyniósł mi ją do schowania. Wtedy niebacznie rozpoczęłam rozmowę na temat „Jura” i zapytałam, czy ten chłopiec mu się podoba. Luś szybko na mnie spojrzął, coś mruknął i poszedł do drzwi. Na pytanie, czemu tak prędko wychodzi, powiedział dobitnie, przyciskając książkę do siebie: „Jak Pani mi do duszy będzie się wdzierać, to wcale tutaj nie będę”.

Trzeba było dłuższego okresu czasu, by potem zbliżyć się do tego dziecka, pozyskać jego zaufanie i dowiedzieć się o bolesnych przeżyciach tego dzielnego malca.

Oddziaływanie na rodziców i ich stosunek do dziecka stanowi tak ważną część pracy wychowawczej, że przeoczenie związanych z tem momentów nieraz przekreśla wprost nasze wysiłki. Dlatego jestem zdania, iż w ogólnym rozkładzie zajęć nauczyciela - wychowawcy winny być poważnie uwzględnione godziny przeznaczone na rozmowy indywidualne z rodzicami.

Są to godziny zupełnie realnej twórczej pracy, których nie zastąpią dorywcze spotkania ani informacje, udzielane podczas t. zw. „wywiadówek”. Musimy mieć czas na to, by spokojnie, bez pośpiechu, w atmosferze przyjacielskiej rozmowy móc pomówić z ludźmi, od których w znacznej mierze zależy powodzenie naszych wysiłków, dotyczących dzieci.

O tem, jak istotnie wpływają takie systematycznie prowadzone godziny konferencyj indywidualnych z ro-

dzicami, przekonałam się w roku bieżącym, kiedy zorganizowaliśmy podwieczorek dla matek naszych chłopców. Gromada kobiet, z których wiele można było zaliczyć do osób bardzo nerwowych, popędliwych, łatwych do zatargów, tłum chłopców o bujnej przeszłości, na których tyle razy gorzko żalili się rodzice, oraz wychowawcy — wszyscy dziwnie swobodni i spokojni. Nigdy dotąd żadna uroczystość tak bardzo nam się nie udała, jak ów podwieczorek. Rzewny, pogodny nastrój, wielka wzajemna serdeczność znamionowały ten wieczór. Niezapomniane wrażenie wywarło na mnie spontaniczne wystąpienie matek, które po tajemniczej naradzie w kąciку wystąpiły z wierszykiem, laurką i wiązanką kwiatów pod adresem szkoły, wkładając w tę naiwną, zapożyczoną z życia dzieci formę, dobre, ludzkie uczucia. Nasz zaś urwis Rysiek w wielkim podnieceniu podbiegł do mnie i zawołał:

— A gdyby tak zaraz taksówką, to jeszcze można by zdążyć!

— Co, chłopcze?

— Moznaby Pani mamusię tu przywieźć, żeby ona się z Pani uradowała, jak nasze mamusie z nas.

J. ZAWIRSKA.

WPŁYW KULTURY ŚRODOWISKA NA DZIECKO.

Większość, bo prawie 90% uczniów, uczęszczających do szkół powszechnych w mieście, rekrutuje się ze sfer proletariatu miejskiego, który żyje w warunkach, wpływających często ujemnie na kulturę dziecka. Wychowawca tej młodzieży musi sobie zdawać sprawę, które dziedziny życia młodzieży odchylają się od współczesnych wzorów kulturalnych, na co zwracać specjalną uwagę, czemu przeciwdziałać. Jednocześnie jednak pamiętać należy, że nawet środowiska najuboższe nie wywierają na swoją młodzież tylko wpływów ujemnych. Doświadczenie wykazało, że w rodzinach często spotkać można przejawy kultury uczuć, do której nawiązując, uda się zawsze skuteczniej wpłynąć na dziecko, aniżeli na innej drodze, o ile tylko dziecko chowa się w rodzinie.

O wpływie proletariackiego środowiska na przebieg pierwszych lat dziecka ze stanowiska psychologii rozwojowej pisała Hildegard Hetzer w swojej pracy *Kindheit und Armut*¹⁾. Stwierdza ona stale, że po-

¹⁾ Hetzer Hildegard, *Kindheit und Armut*, I Band der Sammlung *Psychologie der Fursorge*.

szczególne funkcje i przeżycia psychiczne występują u dzieci proletariatu z dużym opóźnieniem. Różnice te zaznaczają się już w piątym miesiącu życia, u rocznego dziecka wyrażają się jako jednomiesięczne opóźnienie w rozwoju. Dziecko nędzne gorzej opanowuje ruchy własnego ciała, z powodu braku odpowiednich zabawek nie umie się obchodzić z przedmiotami świata zewnętrznego, a w stosunku do rozwoju mowy też jest cofnięte w porównaniu do dziecka innych sfer społecznych. Opóźnienie w rozwoju mowy między 3 a 7 rokiem życia wynosi 8 miesięcy. Opóźnienie to jest uwarunkowane przez czynniki zewnętrzne: dzieckiem ubogiem mniej się zajmują, mniej mu dostarczają podnieć, potrzebnych dla rozwoju psychicznego.

Podobnie Alice Descoeudres¹⁾, badając dzieci różnych klas społecznych, ustanawia dla nich odmienne normy, uważając, że rozwój mowy, łatwość wysławiania się są uwarunkowane przez środowisko domowe. Z dzieckiem ubogiem mniej rozmawiają, dlatego też nie ma ono tylu sposobności do przysłuchiwania się mowie ludzkiej i ćwiczenia się w tym kierunku.

Niceforo²⁾, antropolog i socjolog włoski, porównując rozwój fizyczny dzieci, będących w dobrych warunkach, z rozwojem fizycznym dzieci środowisk nędznych, uważa, że różnice w rozwoju są tak znaczne, że nie waha się użyć wyrażenia „rasa ubogich”, a stwierdzić przecież należy, że rozwój fizyczny wiąże się z rozwojem psychicznym osobnika.

¹⁾ Cytowane według W. Sterna *Psychologie d. frühen Kindheit*. Rozdz. IX, str. 32.

²⁾ Niceforo, *La race des pauvres*. Paris — La revue des revues, 1907.

U nas Wanda Szuman¹⁾ w swojej pracy *O odrębnościach psychicznych dzieci, wychowywanych w zakładach*, pisze o wpływie złych warunków na rozwój psychiczny dziecka. W. Szuman badała dzieci przynieszone do zakładów wychowawczych na czas pracy matki i stwierdzała opóźnienie w rozwoju w stosunku do dzieci, będących w lepszych warunkach (1 i 2 lata życia).

I rozwój myślenia dziecięcego odbywa się w pewnym porządku i w pewnym kierunku, podobnie jak rozwój całego organizmu ludzkiego: złe czy dobre warunki życia mogą oddziaływać hamująco lub pobudzająco na sam proces tego rozwoju.

Ogólne opóźnienie w rozwoju osobniczym ma doniosły wpływ na dalsze kształtowanie się życia psychicznego. Wychowawca i nauczyciel muszą sobie zdawać sprawę z tego stanu rzeczy. Jeżeli w pracy swojej nie przystosują się do takiego opóźnienia, to nie poradzą sobie z trudnościami, które stąd wynikną.

Nie zdając sobie sprawy, jaką rolę w postępach szkolnych odgrywa znajomość języka i poprawne nim władanie, i nie wiedząc, w jakim stadium rozwoju myśli dziecko się znajduje — można stawiać wymagania, przechodzące siły tego dziecka. Uczeń nie rozumie przemawiających doń nauczycieli, albo też przyswaja sobie pamięciowo różne definicje, nie wiedząc wcale, czemu one odpowiadają. A poza tem piętrzy się jeszcze przed dzieckiem, wstępującem do szkoły, cały szereg trudności, wynikających z braku kultury lub z nędzy środowiska. Kłótnie i awantury domowe, pijaństwo najbliższe-

¹⁾ W. Szuman — odczyt wygłoszony w Sekcji charakterologicznej Tow. Psychol. im. J. Joteyko.

go otoczenia, niedostateczne odżywianie, złe warunki mieszkaniowe: oto czynniki wpływające na brak zainteresowań u dzieci dla przedmiotów szkolnych oraz na dużą ilość drugorocznych w niższych klasach szkoły powszechnej.

Jednakże cały ten okres życia dziecka do lat 10-11 przedstawia, niezależnie od wpływu środowiska, przebieg prawidłowej ewolucji duchowej. Kolejność poszczególnych szczebli rozwojowych jest zachowana, chociaż nawet dziecko, będąc w warunkach niepomysłnych, rozwija się wolniej, to jednakże przechodzi w tym samym porządku te same etapy rozwojowe.

Znacznie gorzej przedstawia się przebieg dalszej duchowej ewolucji osobniczej. Pierwszy okres dojrzewania — przedpokwitanie, oraz pokwitanie, odbywające się jeszcze naogół na terenie szkoły, zostają nietylko zwolnione, ale wykazują znaczne odchylenie od tego wzoru, który nauka uznała za pewną normę w przebiegu rozwojowym współczesnego kulturalnego człowieka.

Według H. Hetzer dojrzewanie fizyczne u dzieci ubogich wyprzedza dojrzewanie psychiczne. Naskutek warunków życiowych życie duchowe zostaje gwałtownie zahamowane, ponieważ już przed młodzieżą od 13 — 14 lat staje konieczność zarobkowania. Praca zarobkowa w tym wieku połączona z całym szeregiem trosk i kłopotów przerasta naogół najzupełniej siły młodocianych. Instynkt samozachowawczy zmusza dziecko wtedy do tłumienia wszelakich przeżyć duchowych.

Ilustrują to wymownie odpowiedzi czternastoletnich młodocianych, zgłaszających się do Poradni Zawodowej

Patronatu nad Pol. Młodz. Rzem. i Przem. 80% młodzieży przestaje czytać książki wtedy, kiedy zaczyna szukać pracy. Na uwagi, że przecież właśnie mają dużo czasu i że mogliby dużo czytać, skoro poprzednio lubili książki, wzruszają ramionami i tłumaczą stale: „Przecież człowiek nie może sobie zaprzętać głowy innymi sprawami, jak szuka pracy”. Charakterystyczne w tym względzie było powiedzenie jednej z matek zgłaszającej się z 14 letnim chłopcem: „Zamknęłam już wszystkie książki, dosyć tego baraszkowania, niech się zabiera do życia”. Matka wyjaśniła, że się ciągle zamyślał, przepadał za swojemi książkami, trzeba było tym głupstwom zrobić koniec.

Baley w swojej *Psychologii wieku dojrzewania*¹⁾ mówi: „W okresie pokwitania zaczyna dla młodocianego dopiero istnieć przyszłość, podczas kiedy dotąd żył wyłącznie prawie teraźniejszością. Ta przyszłość ma dla pokwitającego bardzo mglisty charakter. Nie odgranicza wyraźnie tego, co stać się może w najbliższym czasie, a co dopiero w dalekiej przyszłości, — co jest prawdopodobne, a co nieprawdopodobne lub też zgoła niemożliwe”.

H. Jung²⁾ podaje taką definicję wieku dojrzewania: „Jest to okres, w którym się dokonywa proces dojrzewania fizyczno-płciowego i psychicznego: przebieg tego procesu ma wpływ na całokształt psychiki ludzkiej w ciągu całego dalszego życia, kształtując

¹⁾ Baley S., *Psychologia wieku dojrzewania*. Warszawa, 1931, str. 145.

²⁾ Jung H., *Das Phantasieleben der männl. werktätigen Jugend* — 1930 — 26 Band. Universetas - Archiv.

i rozszerzając horyzonty człowieka lub przeciwnie, zacieśniając je”.

W. Hoffmann (*Die Reifezeit*, Lipsk, 1926), mówiąc o okresie dojrzewania, uznaje konieczność rozładowania opieki nad młodzieżą w tym okresie przez umożliwienie pracy nad samym sobą, pozostawienie dziecka w samotności, której tak bardzo wtedy potrzebuje, przy jednoczesnem chronieniu przed niebezpieczeństwami. „Im krótszą będzie droga, prowadząca w życie, tem naogół uboższe będzie późniejsze doskonalenie się duchowe” (*geistige Bildung*).

Świat nowych przeżyć wciska się w duszę dziecka, wprowadza tam zamęt i chaos; dla osiągnięcia równowagi psychicznej musi mieć młodociany czas i możność do zastanowienia się nad sobą. Tymczasem właśnie wtedy w stosunku do młodzieży proletarjackiej wszystko się sprzysięga przeciwko jej rozwojowi. Zainteresowania właściwe dla danego okresu życia zostają stłumione i zahamowane.

Jeżeli instynkt nie może objawić się i ćwiczyć w chwili, w której się zjawia, to zanika zupełnie. Na przykład Brown-Séquard¹⁾ robił doświadczenia z kurczętami, którym przewiązywano oczy po urodzeniu, a zdejmowano przepaskę 9-go dnia. Te kurczęta nie były już zdolne do nauczania się biegania za matką.

Rozwój młodzieży, pochodzącej ze środowiska proletariatu miejskiego, w okresie przedpokwitania i pokwitania znajduje się w specjalnie złych warunkach. Młodzież ta naogół widzi zakreślone ramy swojego życia — od przyszłości nie spodziewa się wiele — więk-

¹⁾ Cytowane według A. Ferrière'a *Typy psychologiczne*. Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 2.

szość zdaje sobie sprawę z tego, że ich egzystencja jest ściśle zależna od zdobycia zarobku.

Niemожność spokojnego rozmyślenia w tym okresie, brak opanowania w stosunku do budzących się przeżyć, zależnych od zmian zachodzących w organizmie: to wszystko powinno być znane wychowawcy i uwzględnione przez niego. Podkreślić jeszcze trzeba, że warunki otoczenia tych młodocianych sprzyjają przedwczesnemu budzeniu się zaciekawień sferą życia seksualnego. Wielkomiejskie pokusy, ciasnota mieszkań, obserwacja życia dorosłych i t. d. wpływają na ograniczenie zainteresowań jedynie do tej sfery.

Dojrzewające dziecko ma specjalne zaciekawienie dla zagadnień różnic płciowych. Spranger¹⁾ zwraca uwagę na ciekawość, która charakteryzuje okres przygotowawczy dojrzewania płciowego. Młodzież szkolna interesuje się w tym okresie życia rysunkami pornograficznymi, szuka wyjaśnienia zagadek życia płciowego w książkach lub u bardziej uświadomionych kolegów.

Młodzież proletariacka znajduje przeważnie zaspokojenie swojej ciekawości na ulicy: poznaje życie płciowe w jego najgorszych przejawach wielkomiejskich. Ciasnota mieszkań, obserwacja życia dorosłych, nie krępujących się obecnością dzieci, dokonywa reszty. Młodzież poznaje dziedzinę życia płciowego bez iluzji i osłonek.

15-letni chłopiec zwrócił się do Poradni Zawodowej²⁾. Przeszedł tylko dwie klasy szkoły powszechnej,

¹⁾ Spranger Ed., *Psychologie d. Jugendalters*. Lipsk, 1925.

²⁾ Poradnia Zawodowa Towarzystwa „Patronat nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową”.

wygląda bardzo dobrodusznie, zapytany o rodzinę odpowiada: „Matka żyje z żeniatym — przede mną ucieka — teraz miała dziecko z tym nowym — ten chłop mojej matki powiedział, że jak przyjdę do nich, to mi kości połamie”.

Zaiste — to dziecko kształciło się prawdopodobnie poglądowo w dziedzinie tajników życia płciowego.

Tę impulsywną i niespokojną młodzież możnaby było jednak zainteresować takimi przejawami życia, któreby w niej mogły budzić żywsze uczucia dodatnie. Tylko z tego trzeba sobie zdawać sprawę, że łatwiej rozentuzjasmować młodzież t. zw. „burżuazyjną”, aniżeli tę „proletarjacką”, zahartowaną w niedostatku i złych, trudnych warunkach życia.

I tej młodzieży jednak potrzeba bohaterów, którychby mogła uwielbiać, czynów, któreby uznawała za wielkie i porywające. Ćwiczenia młodzieży w wysiłkach umysłowych, które nie wiążą się z niczem dla niej emocjonalnie porywającym, nie mają dla niej żywotnego znaczenia, nie prowadząc do wyników, któreby ta młodzież uznała za ważne i cenne, stają się dla nich czemś bezsensownem, zupełnie niepotrzebnem.

Dlatego między innemi taka ogromna większość uczniów opuszcza szkoły, kiedy się tylko skończy przymus szkolny, i nie chce uczęszczać do szkół doksztalcających. Zwłaszcza jaskrawo uwydatnia się rozdzźwięk pomiędzy szkołą a rzeczywistym życiem u młodzieży prowincjonalnej. Można spotkać dzieci posiadające świadectwo z ukończenia pełnej szkoły powszechnej pod Warszawą, które obeznały się z wiadomościami szkolnemi, ale dla tych wiadomości nie widzą żadnego zastosowania w życiu. Nietylko nie były wprowadzone we

współczesne życie kulturalne, ale wogóle szkoła oddzieliła je od rzeczywistości, nawet od tej — małokulturalnej.

Więc np. chłopiec z pod Grójca, który bezpośrednio skończył szkołę powszechną, opowiada o Piastrach, o Jagiellonach, o Akademji Krakowskiej, a nie zna pomnika Poniatowskiego. Na zapytanie, dlaczego właściwie stawiają ludziom pomniki — odpowiada z pewną naganą w głosie, że on takich rzeczy nie wie, bo nikt się tak zwyczajnie w szkole nie pyta.

A „niezwyczajne” wiadomości szkolne ułatwiają się niezmiernie szybko, niepowiązane z życiem, nie obudzisz żywych zainteresowań.

Młodzież samodzielnie prawie nie czyta, — gazety, naogół, są niepotrzebnym zbytkiem.

Uświadczenie sobie wartości związania szkoły z życiem byłoby prawdziwą pomocą dla nauczyciela i dla wychowawcy. Nawiazanie kontaktu z rzeczywistością wzmogłoby znacznie wychowawcze oddziaływanie szkoły powszechnej na swoich uczniów, a jednocześnie ułatwiłoby często pracę wychowawcy.

I w środowiskach domowych dzieci proletariatu można wykryć czynniki dodatnie pod względem kulturalnym, a oparcie się na tych czynnikach ułatwi i uczyni skuteczniejszymi wychowawcze zadanie nauczyciela.

Rodzina interesuje się prawie zawsze i potrzebami życiowymi dziecka, i jego rozwojem. Skrajny brak dbałości o dzieci jest zjawiskiem stosunkowo bardzo rzadkiem. Przytem zaznaczyć można, że wychowawca, który się styka z proletariatem, ma o tyle łatwiejsze zadanie, aniżeli u zamożnych, że nie spotyka naogół wygórowanych przekonań o możliwościach rozwojowych dla ich

dzieci — raczej odwrotnie, obawa przed przeciwnościami losu budzi zbytnią nieśmiałość w stosunku do rzeczywistych wymagań wobec życia. Złe warunki materialne odbijają się często ujemnie na poczuciu własnej wartości.

Zakres potrzeb życiowych jest z konieczności zacieśniony: jednakże i na tym terenie może współczesny wychowawca nawiązać kontakt z domem rodzicielskim, wiedząc, że prawie każda matka przyjmie z wdzięcznością wskazówki, dotyczące potrzeb młodego organizmu pod względem fizycznym i psychicznym. Jak będą wykonane te wskazówki — czy w praktyce będzie przestrzegane używanie szczoteczki do zębów, mycie rąk lub nieużywanie ordynarnych wyzwisk przy dziecku — tego przesądzać nie można, jednakże za pośrednictwem matki napewno łatwiej wyrobić w dziecku stosowanie się do zasad higieny, aniżeli przez oddziaływanie bezpośrednie.

Czystość w ubraniu dziecka i w mieszkaniu jest nieraz okupiona nieledwie bohaterstwem matki. Tam, gdzie niema służby, gdzie środki takie ograniczone, a rodzina duża — potrzeba nieraz nieprawdopodobnych wysiłków, ażeby utrzymać pewien ład i porządek. Takie przejawy kultury w rodzinie nie powinny uchodzić uwagi nauczyciela; będzie to jego zasługą, jeżeli dziecko, żyjące w takich warunkach, zda sobie sprawę z trudności, z jakimi walczy jego otoczenie, i oceni pracę najbliższych.

Nietylko na terenie potrzeb, dotyczących warunków rozwoju fizycznego młodego organizmu, można nawiązać współpracę z domem rodzicielskim — i w dziedzinie czysto psychicznej, obejmującej kulturę uczuć

i woli, spotyka się wśród warstw bardzo ubogich takie przejawy, które mogą nadzwyczajnie pomóc nauczycielowi w jego pracy wychowawczej. Więc naogół np. dzieci proletariatu w okresie życia lat 7 — 12 są lepiej wyrobione społecznie, aniżeli ich zamożniejsi rówieśnicy.

Dzieci zamożne są w tym wieku jeszcze niesamodzielne, pilnie strzeżone, dzieci ubogie wykazują większą pomysłowość i zmysł organizacyjny, co się już przejawia w zabawach grupowych.

Trzeba tylko pamiętać, że złe warunki materialne mocno gnębią człowieka: cenne źródła kultury są ukryte — nieraz nawet świadomie ukrywane. Często można spotkać pewną szorstkość w rodzinie dziecka, brak elementarnej uprzejmości i ogłady, które są właściwie tylko skutkiem poczucia własnej godności. Niechęć do wzbudzania litości w przygodnym obserwatorze, nie-uświadomione należycie poczucie równości pomiędzy ludźmi — pociągają za sobą chropowate odpowiedzi i chęć usunięcia się jak najprędzej przed wzrokiem intruza.

Łaski, wsparcia i jałmużny — bywają często odczuwane jako upokorzenie, czasem jako należność: w obu przypadkach dary te są pod względem moralnym raczej korzystne dla dającego, aniżeli dla obdarowanego.

I poczucie własnej godności, i ambicja — to uczucia, które w odpowiedni sposób postawione i wykorzystane wpływają dodatnio na kształtowanie się psychiki ludzkiej — odpowiadają współczesnym poglądom o wewnętrznej kulturze psychicznej człowieka.

Dla rozwoju umysłowości dziecka można wyzyskać często wśród proletariatu spotykane uczucia głębokiego poszanowania dla nauki i wiedzy. Z jednej stro-

ny poszanowanie to jest uwarunkowane przeświadczeniem, że nauka otwiera drogę do kariery, z drugiej — naiwną wiarą we wszechmoc nauki. Wśród warstw najmniejszych, bardziej oświeconych, nie spotyka się takiej naiwności, a ten naiwny podziw można wyzyskać jako czynnik pobudzający zainteresowania i wpływający dodatnio na rozwój psychiki dziecka.

Wogóle pamiętać należy, że łatwiej jest oddziaływać kulturalnie na instynkty i uczucia ludzkie, aniżeli na umysłowość. Instynkty i związane z nimi uczucia są do pewnego stopnia plastyczne, udaje się je opanować, kierować nimi, stwarzać nawyki. W domu rodzicielskim tworzą się nawyki, dlatego też współpraca z domem, ułatwiając pracę nauczyciela, prowadzi skuteczniej do osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych.

W Hamburgu, gdzie szkolnictwo powszechne stoi na bardzo wysokim poziomie, dążeniem zarządów szkół jest nawiązanie kontaktu z rodzicami dzieci. W r. 1928 na posiedzeniu jednej ze szkół doświadczalnych w Hamburgu podkreślał kierownik szkoły publicznie zasługi zarządu szkolnego w stosunku do organizacji współpracy pomiędzy szkołą a środowiskiem domowym uczniów. Stwierdzał on, że przez 15 lat zarząd szkoły walczył z wzajemną niechęcią i nieufnością nauczycielstwa i rodzin dzieci, jednakże wytrwano w swoich dążeniach i dziś rodziny wychowawców i szkoła stanowią pewien całokształt, zbiorowość, która wspólnymi siłami dąży do kulturalnego oddziaływania na całe środowisko uczniów szkoły. Nie zawahał się ów kierownik stwierdzić, że korzyść z tego zbliżenia jest zobopólna, ponieważ zarówno nauczycielstwo jak i rodzice dużo się od siebie nauczyli dzięki wspólnej pracy.

I na terenie Rzeczypospolitej Sowieckiej w 1931 r. wydawano drukowane odezwy, nawołujące rodziców dzieci do współpracy ze szkołą.

Zarówno psycholog-teoretyk, jak i pedagog-praktyk doszli do tych samych wniosków i poglądów, dotyczących ważności wpływu najbliższego otoczenia na rozwijające się dziecko. Poznanie stosunków, w jakich dziecko wzrasta, oraz kontakt z jego najbliższym otoczeniem przyczyniają się znakomicie do wytknięcia kierunku pracy wychowawczej i do jej ułatwienia.

Parę przykładów, zebranych bezpośrednio w poradni zawodowej i pośrednio w szkołach, zilustruje wpływy kulturalnych czynników środowiska domowego na psychikę dzieci. Oparcie się wychowawcy na tych czynnikach kulturalnych wpłynie zawsze dodatnio na rozwój dziecka.

Rodzina bezrobotnych, korzystająca z różnorodnych zasiłków. Najstarszy syn, szesnastoletni Stanisław W., uczył się dobrze w szkole, był dobrym dzieckiem w domu, teraz, pomimo tego, że mu znaleziono termin u majstra, ucieka na ulicę, wałęsa się całymi dniami.

Ojciec nieśmiały, zbiedzony — bardzo przywiązany do chłopca, przychodzi do Poradni.

Stanisław robi miłe wrażenie — skończył 7 klas. Na pytania zadawane w Poradni odpowiada inteligentnie i uprzejmie.

Dostaje polecenie, ażeby napisał, czemuby chciał zostać w przyszłości. Cłopiec pisze nieźle — opowiada o tem, że poco się zmuszać do roboty, kiedy i tak pracy niema i nie będzie. Zawsze się dostanie jakoś jeść. On lubi rysować, a z tego nikomu nic nie przyjdzie. Nie

myśli o swej przyszłości — nie zdradza żadnych ambicji w tym kierunku.

Wezwana matka, wysoka i silna kobieta, stwierdza, że bezrobocie zaczęło się u nich od choroby płucnej ojca i trwa już trzy lata — ona sama pracuje dorywczo — wspomaga ją dobroczynność. Okazywaną sobie pomoc odczuwa jako osobiste upokorzenie, kryje się z tem przed ludźmi. Sądząc z jej opowiadań, wynagradza sobie za to sowiec narzekaniami i przeklinaniem wobec męża i dzieci. Za terminowanie chłopca miała płacić jedna z dobrodziejek.

Z tego wszystkiego można wywnioskować, że na Stasia działa nastawienie matki, a wzmaga jego niechęć do terminu jeszcze i ta okoliczność, że opłata, wnoszona za niego, powiększałaby dobrodziejstwa, znienawidzone przez matkę. Pozornie niezrozumiałe postępowanie pilnego i dotąd posłusznego chłopca wydaje się teraz umotywowane.

Matka przyjmuje pewne uwagi dotyczące panowania nad sobą niechętnie, jednakże, zdaje się, że z miłości dla dziecka wiele uczyni. Poczucie godności własnej, tak silnie działające u matki, ma się stać bodźcem dla jej dalszego postępowania z synem. I matka, i syn zaczynają wierzyć, że chłopiec będzie tym, który umożliwi rodzinie samodzielne bytowanie. Przytem pracę chłopca w terminie udało się połączyć z rysunkiem. Po roku stwierdzono, że Stanisław pracuje, że jest względnie zadowolony — nawet coś zarabia. O ile poprawa chłopca będzie trwała, to możnaby powiedzieć zgodnie z teorią Adlera, że porzucił zmyśloną linję życia i zdobył poczucie rzeczywistości.

Siedemnastoletni chłopiec, Bronisław M., zjawia się z ojcem w Poradni w sprawie otrzymania pracy. Bronek — jednak. Ojciec wysoki, tęgi — astmatyk — ciągle się dusi. Zredukowany teraz, po 35 latach pracy w jednej fabryce. Było więcej dzieci, ale umarli. Matka też nie żyje. Ojciec żyje tylko dla syna — nie ma nic poza nim na świecie. Chłopiec skończył szkołę powszechną, chodzi do zawodowej, chce pracować jako ślusarz-mechanik. Udaje się go umieścić w fabryce metalowej. Po trzech tygodniach wpada Bronek do Poradni z oznajmieniem, że rzuca pracę, ponieważ majster ordynarny, wymyśla ciągle, prostak, z którym nie można wytrzymać. Mówi dość długo, nikt mu nie przerywa, dano mu się wyskarżyć dowoli. Później zapytanie:

— Czy ojciec już wie o twoich zamiarach?

— Nie.

— Jak się ojciec miewa, czy ciągle tak się dusi i kaszle?

Chłopiec nie odpowiada — milczy.

— Więc jak myślisz postąpić? — A czy jemu (t. j. ojcu) to może zaszkodzić?

Bronek odpowiada pytaniem na pytanie:

— Chyba tak, bo się bardzo zmartwi?

Staje postanowienie, że Bronek jeszcze się będzie starał mieć cierpliwość.

I jeszcze przykłady, zebrane pośrednio od nauczycieli, stwierdzających dodatni wpływ środowiska domowego na rozwój dziecka:

Dziewczynka w IV klasie, lat 12, robi wrażenie stale niemytej. Do kąpeli z dziećmi iść nie chce, tłumacząc się zaziębieniem. Wezwana matka wyjaśnia, że dziecko przechodziło podczas wakacyj ciężką szkar-

latynę i że sąsiadki poradziły, ażeby się wystrzegać zimnej wody. Po rozmowie z wychowawczynią, która daje matce cały szereg rad i wskazówek, zmienia się wygląd dziecka. Prawdopodobnie brak porozumienia się z otoczeniem dziewczynki utrudniłby i przedłużył pracę wychowawcy.

We wsi X starszy gospodarz, prawie analfabeta, którego rodzina częściowo wyemigrowała do Ameryki, patrzy z podziwem na mapy i na globus. Zainteresowanie jego zauważył miejscowy nauczyciel, uspołeczniony i zdolny pedagog, i zaczął we wsi organizować odpowiednie pogadanki, mając do dyspozycji tylko parę ilustracji. Dzięki zainteresowaniu się starszych i dzięki nawiązaniu pracy nauczyciela do tych zainteresowań, zajęły się dzieci danej wsi geografją i budzą dzisiaj podziw całej okolicy swojemi wiadomościami z tej dziedziny.

Przykłady takie, w których dzięki kulturalnym czynnikom w środowiskach domowych można było dodatnio oddziaływać na psychikę dziecka, dałyby się mnożyć bez liku.

Przykłady podane nie są ani specjalnie typowe, ani nie wyczerpują nawet drobnego ułamka rzeczywistych stosunków i warunków życiowych. Naogół jednakże stwierdzają to, że wśród warstw społecznych, żyjących w ciężkich warunkach materialnych, przejawy kultury nie rzucają się przeważnie odrazu w oczy, często ujawniają się one raczej w postaci impulsów, świadczących dodatnio o niewyczerpanej żywotności ludzkiej. Impulsy te dają się sublimować, dają się zużytkować dla celów wychowawczych.

Wychowanie, ujmowane jako wprowadzanie młodzieży do świata kulturalnego, ma na terenie szkoły

powszechnej tę niezastąpioną wartość, że wpływa na podniesienie poziomu kulturalnego szerokich mas.

Jednym ze środków pomocniczych dla wychowawcy jest oparcie się w swej pracy na czynnikach, tkwiących w środowiskach danej młodzieży.

Dziecko w zasadzie jest zawsze materiałem podatnym na wpływy wychowania, kształtuje się pod wpływem podnieć, działających na nie. Zrozumieć je, aby oddziaływać na nie — najłatwiej na tle jego rzeczywistego życia. Wydaje się to i oczywiste, i niewymagające dowodzenia, że aby na kogoś wpływać i nim kierować, trzeba go pierwszej poznać — a nie działać po omacku; jednakże to przekonanie toruje sobie drogę bardzo powoli.

Przez poznanie środowiska domowego ucznia wytyka sobie nauczyciel drogę dla wpływów wychowawczych, a jednocześnie i sam poznaje życie ludzkie, zdobywa o niem wiedzę, niezbędną dla jego pracy. Kontakt z życiem, analiza motywów postępowania ludzkiego rozszerzają światopogląd, dlatego też należy podkreślić nie tylko korzyść, jaka wynika ze współpracy ze szkołą dla dzieci i ich rodzin, ale i korzyści, jakie stąd odnosi wychowawca i nauczyciel.

KWESTJONARJUSZ

dotyczący środowiska domowego dziecka.

Opracowała Komisja Sekcji Psychologów Szkolnych
przy TOW. PSYCHOLOGICZNEM im. J. JOTEYKO.

Imię i nazwisko dziecka
Data urodzenia
Jest w szkole
Jest w klasie Powtarzało klasy

I. Dane, dotyczące dziecka.

1. Urodziło się jako dziecko w rodzinie pierwszej, średniej, czy najmłodszej.
2. Rodzeństwo dziecka.
3. Kiedy zaczęło chodzić?
4. Kiedy zaczęło mówić?
5. Jakie choroby przechodziło w dzieciństwie?

6. Czy śpi spokojnie , czy się moczy?
7. Czy było w przedszkolu, jakim i jak długo?
8. Czem dziecko najczęściej się interesuje?
9. Czy dziecko pomaga w pracy zarobkowej i co robi?
10. Co rodzice uważają za najważniejsze dla poprawienia bytu dziecka?

II. Dane, dotyczące rodziców (opiekunów).

1. Wiek matki , jakie choroby przebyła, jeżeli chora — to na co, jeżeli nie żyje, to na jaką chorobę umarła?
2. Wiek ojca , jakie choroby przebył, jeżeli chory — to na co, jeżeli nie żyje, to na jaką chorobę umarł?

3. Czy ma ojczyzna lub macochę . . . , od jak dawna?

4. Zajęcie ojca i matki, czy ma pracę stałą?

5. Kto zarabia na dom i jak?

6. Czy rodzice (opiekunowie) czytają, piszą?
W jakiej szkole byli?

III. Warunki bytu dziecka.

1. Jakie mieszkanie (parter, suteryna, piętro, jasne, ciemne, wilgotne, suche)?

2. Ilość izb . . . , ilość osób (rodzina i obcy).

3. Ilość łóżek (sienników). Z kim dziecko śpi — czy samo — na czym?

4. Gdzie jest woda i ustęp?

5. Czy w mieszkaniu jest warsztat pracy?

6. Czy dziecko w mieszkaniu ma swój kąt do pracy?

7. Ile razy dziennie jada . . . , czy jedzenie jest wydzielane?

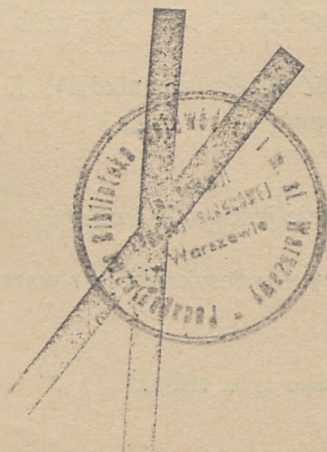
8. Czy obiad gotuje się codziennie i o stałej porze?

9. Czy ma dziecko zmiany ubrania i bielizny, obuwia?

10. Otoczenie, w którym dziecko przebywa w ciągu dnia.

11. Czy rodzina korzysta z Kasy Chorych, ośrodka zdrowia, ze stacji opieki i t. d.?

Uwagi:



BIBLIOGRAFJA

BADANIE ŚRODOWISKA.

1. *St. Rychliński*. Badania środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodologiczne. Warszawa 1932. Wyd. z zasiłku W. S. H., s. 124 + 4 nłb.
2. *H. Radlińska*. Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. „Ruch Pedagogiczny” Nr. 5, 6, 7, rok 1933/34.
3. — Rodzina i świat społeczny. Odb. z Polskiej Oświaty Pozaszkolnej Nr. 6/1932. Warszawa 1933, s. 8.
4. *J. Korczak*. Kiedy znów będę mały. Warszawa 1925. J. Mortkowicz, s. 224.
5. Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod red. M. Librachowej. Warszawa 1934. „Nasza Księgarnia”, s. 302.
6. *Z. Mysłakowski*. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Warszawa 1931. Książnica-Atlas”, s. XI + 362.
7. *J. Kuchta*. Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa 1933. Książnica-Atlas, s. 44. Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego Nr. 8.
8. *J. Joteyko*. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Warszawa 1922. Kom. Ped. Min. W. R. i O. P., s. 176.
9. *J. Bednarz*. Wychowawcza współpraca szkoły ze środowiskiem. „Praca Szkolna” Nr. 3/1932, s. 53—58.

10. *Rowid.* O środowisku wychowawczem. „Ruch pedagogiczny” Nr. 1 i 4/1932, s. 8 — 13; 103 — 112.
11. *S. M. Studencki.* Dzieci o sobie. Studjum psychologiczne. Warszawa 1924. Druk Kopytowskięgo i S-ki, s. 18.

12. *A. Busemann.* Pädagogische Milieukunde. I. Einführung in die allgemeine Milieukunde und die pädagogische Milieutypologie. Hallz 1927. H. Schroedel, s. 3 nlb + 202.
13. Handbuch der pädagogischen Milieukunde, herausgegeben von A. Busemann. Halle 1932. Pädagogischer Verlag H. Schrödel.
14. *W. Popp.* Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik. Hangensalza 1928. Beyer und Söhne, s. V + + 234.
15. *B. R. Buckingham.* Praca badawcza na terenie szkoły. Lwów 1931. Książnica-Atlas, s. 379.
16. *A. Descaudres.* Ce que pensent les enfants. Richesse et pauvreté. Paris 1924. Ed. Forum, s. 245.
17. *H. Hetzer.* Kindheit und Armut. Psychologisches Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung, mit 2 Abbildungen. Leipzig, 1929, S. Hircet, s. XII + 314 + 2 nlb.
18. *M. Rehm.* Das Kind in der Gesellschaft. München 1925. Verl. E. Reinhardt, s. XVI + 535.

DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA. POSTĘPY SZKOLNE.

19. *J. Joteyko.* Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927. Odb. z „Polskie Archiwum Psychologii” Tom I, 1926-27, Nr. 3, s. 2 nlb + 38,

20. *M. Kaczyńska, Grzywak.* O odraczanie dzieciom obowiązku szkolnego. Przyczynek do zagadnienia dojrzałości szkolnej dziecka. Warszawa 1933. „Nasza Księgarnia”, s. 28.
21. *M. Librachowa.* W sprawie drugoroczności. „Praca Szkolna” Nr. 8/1931, s. 225—237.
22. *H. Radlińska.* Podstawy walki z drugorocznością. „Praca Szkolna” Nr. 4/1932, s. 97—103.
23. *S. Baley.* Uwagi o „dojrzałości szkolnej”. „Polskie Archiwum Psychologii” Nr. 1/1932, s. 1—4.
24. *Wł. Choma.* Próba zastosowania testów D-ra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci. „Polskie Archiwum Psychologii” Nr. 1/1932, s. 5—47.
25. *M. Kaczyńska, Grzywak.* Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Warszawa 1931. „Nasza Księgarnia”, s. 240.
26. *A. Patri.* Nauczyciel w wielkim mieście. Tłum. z angielskiego J. Łaszczowa. Warszawa 1933. „Nasza Księgarnia”, s. 193 + 3 nlb.
27. *J. Rączka.* Które dzieci dochodzą do kl. VII? „Praca Szkolna” Nr. 9/1932, s. 200—201.
28. *E. Romahn.* Badania nad Słowniczkiem Termiana. „Muzeum” 1931, z. 1.
29. *St. Stefański.* Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży. „Ruch pedagogiczny” Nr. 7 1933/34, s. 256—265.
30. *J. Szollówna.* Przyczynek do zagadnienia: Wpływ warunków życia dziecka na wykonanie obowiązku szkolnego. „Praca Szkolna” Nr. 6 1931, s. 161—172.
31. *H. Walawska.* Zagadnienie drugoroczności w naszym systemie szkolnym. Ankieta w sprawie drugoroczności. „Praca Szkolna” Nr. 5—6 1932, s. 130—137.

32. A. Wańczura. Zagadnienie drugoroczności we współczesnej szkole powszechnej w Polsce. Dziennik Urzędowy Kur. Okr. Szkol. Lwowskiego Nr. 4/1932, s. 228—243.
33. J. Wuttkowa. O drugoroczności w oddziałach pierwszych. „Praca Szkolna” Nr. 7/1933, s. 149—161.
34. A. Salomon, M. Bauer. Das Familienleben in der Gegenwart. Berlin 1930. Hertig.

WARUNKI DOMOWEGO ŻYCIA DZIECKA.

35. S. Stendig. Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania (Studjum krytyczne). Odb. z „Ruchu Pedagogicznego” Nr. 5 i 6/1931. Warszawa 1931. Dom Książki Polskiej, s. 31 + 1 nlb.
36. H. Krahelska i S. Prus. Życie bezrobotnych. Badania ankietowe. Warszawa 1933. Instytut Spraw Społ., s. X + 110. Sprawy rynku pracy i bezrobocia Nr. 2.
37. W. Miklaszewski. Dziecko. Odb. z „Opieki nad Dzieckiem” Nr. 3 i 4/1924. Warszawa 1926. Książnica-Atlas, s. 94.
38. J. Korczak (przedmówca). Wspomnienia z małości dzieci z „Naszego Domu” w Pruszkowie. Warszawa 1924. „Książka”, s. 49.
39. E. Sokołowski. Szkoła a głód jako problem społeczno-państwowy. Warszawa 1919, Min. Pracy i Op. Społ., s. 142.
40. Młodzież szkół zawodowych w świetle badań psycho-technicznych. Prace Instytutu Psycho-technicznego. Warszawa 1929. Instytut Psychotechn., s. 170.
41. J. T. Mieszkowski. Dola dziecka robotniczego w Polsce w świetle cyfr i „Pamiętników bezrobotnych”. „Życie Dziecka” 1933, s. 43—51; 82—96.

42. *A. Szererowa*. Z historii rozwoju pracy dzieci. Sosnowiec 1922, Księg. Robotnicza w Warszawie, s. 110.
 43. *F. Lazarusówna*. Mali robotnicy. Warszawa 1934. F. Hoesick, s. 120.
 44. *W. Rogalczyk*. Środowisko domowe uczniów szkoły specjalnej dla dzieci trudnych do prowadzenia w Warszawie. „Kwartalnik Pedagogiczny” Nr. 1/1934, s. 70—110.
-
45. *A. Busemann*. Pädagogische Jugendkunde. Handbuch der Volksschulpädagogik. Frankfurt a/M. 1931. Verl. Diesterweg M., s. VIII + 265.
 46. *M. Barth, A. Niemeyer*. Über die häusliche Hilfeleistung von Kindern. Berlin 1932. Müller, s. 44.
 47. *E. Corte*. Die Familienverhältnisse von Kindern in Krippen Kindergärten Horten und Tagesheimen. Band III. Berlin 1930. F. A. Herbig, s. 71. Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit.

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE. DZIECI TRUDNE.

48. *F. Baumgarten*. Kłamstwa dzieci i młodzieży (na podstawie ankiety w szkołach łódzkich). Warszawa 1927. „Nasza Księgarnia”, s. 144. Biblioteka Dziel Pedagogiczn. R. III, Nr. 12.
49. *E. Lublinerowa*. Dziecko-włóczęga. Warszawa 1922. Polska Skład. Pomocy Szkol., s. 16.
50. *W. Sterling*. Dziecko histeryczne. Warszawa 1928, s. 22. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 10.
51. — Dziecko psychopatyczne. Warszawa 1928. Sekcja Szk. Spec. Z. P. N. S. P., s. 15. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 9.

52. A. *Mogilnicki*. Dziecko i przestępstwo. Wyd. II. uzup. Warszawa 1925. M. Arct, s. 4 nlb + 425.
 53. W. *Miklaszewski*. Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych. Warszawa 1924. P. K. P. D., s. 85.
 54. S. *Batawia*, J. *Budniewicz*, M. *Skrzywan-Żebrowska*. Badania nad nieletnimi przestępcami. Poczucia moralne. Warszawa 1929. F. Hoesick, s. 154.
 55. A. *Komorowski*. Nieletni przestępcy. Warszawa 1929, s. 61. Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce. Nr. 3.
 56. A. *Komorowski*, E. *Neymark*, Z. *Rozenblum*. O sądownictwie dla nieletnich w Polsce. Warszawa 1928. K. P. M. R. O. N. D., s. 58.
 57. W. *Magalif*. Nieletni przed sądem. Odb. z „Opieki nad dzieckiem” z. 2/1930. Warszawa 1930. Pol. Kom. Op. n. D., s. 16.
 58. *Leonard*. (Z zakładu wychowawczego „Nasz Dom” w Pruszkowie). Warszawa 1928. Sekcja Szk. Spec. Z. P. N. S. P., s. 23. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 8.
 59. L. *Wachholz*. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1927. Książnica-Atlas, s. 140.
-
60. A. *Adler*. Schwer erziehbare Kinder. Dresden 1927. Buchholz-Trudewatel, s. 40.
 61. A. *Gregor*, E. *Voigtländer*. Charakterstruktur Verwahrloster Kinder und Jugendlicher. Leipzig 1922. Ambrosius Barth., s. 72. Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie 31.
 62. A. *Ravizza*. Meine kleine Diebsjungen. Zürich — Leipzig 1925. Orell Fussli, s. 115.

PORADNIE WYCHOWAWCZE. OPIEKUNOWIE SZKOLNI.

63. *Compte rendu du Congrès international de l'Enfance.* Paris 1931. Ed. Direction de Comité d'organisation du Congrès. s. 518 + XLI public.
64. *The visiting teacher in the United States.* New York 1923. Publ. Educ. Assoc. of the City of New York. S. 63.
65. *J. J. Oppenheimer.* The visiting teacher movement with special reference to administrative relationships. Sec. ed. New. York. Joint Com. on Methods of Prev. Delinquency. S. 206.
66. *M. E. Brown.* The visiting teacher in Rochester. Report of study. New York 1925, Joint Com. on Methods of Prev. Delinquency. S. 205.

INSTYTUCJE. POMOC.

67. *R. Rudzińska.* Bibliografia pracy społecznej 1900—1928. Pod red. J. Muszkowskiego i H. Radlińskiej. (Prace Seminarjum Bibliograficznego Nr. 2) W. W. P. wyd. Ped. St. Pr. Sp. Óśw. Warszawa 1929. F. Hoesick, s. XXXV, + 285.
68. *A. Ostrowski.* Odrodzenie społeczne. Lwów 1925. „Ateneum”, s. 147.
69. *B. Krakowski.* Podstawy prawne opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce. Warszawa 1931. P. K. O. n. D., s. 384. Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce Nr. 14.
70. *Przepisy o opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w województwie śląskim.* Warszawa 1931. Pol. Kom. Op. n. D., s. 60. Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce. Dod. do Nr. 14,

71. *A. Ostrowski*. Dziecko w opiece publicznej. Lwów 1929. Lwów. Tow. Walki z Gruźlicą, s. 147.
72. *H. Witkiewicz-Mokrzycka*. Dziecko a służba społeczna, b. m. 1933. Odb. z jednodn. „Na Zjazd”, s. 14.
73. *M. Korytowska*. Organizacja opieki nad dziećmi i młodzieżą we Włoszech. Warszawa, 1930. Min. Pr. i Op. Społ., s. 82.
74. Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce. 1919 — 1928. Warszawa 1929. R. T. P. D., s. 151.
75. *St. Kopczyński*. Opieka higieniczno-lekarska nad dzieckiem normalnem w szkole. Warszawa 1929. Pol. Kom. Op. n. Dzieckiem, s. 117 + + 16 załączn. Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce Nr. 1.
76. — Organizacja i stan pomocy dentystycznej w szkołach Rzeczypospolitej Polskiej. (Poznań) 1928. Odb. z „Wychowania Fizycznego”, s. 4.
77. *St. Gutentag*. Sprawozdanie z działalności lekarzy szkolnych miejskich szkół powszechnych w Łodzi za rok 1931/32. „Życie Dziecka” Nr. 1/1934, s. 1—18.
78. *W. Piotrowska i Wład. Piotrowski*. Wyniki ankiety w sprawie spędzania wakacyj przez dzieci szkół powszechnych. Opieka nad Dzieckiem Nr. 2/1928, s. 95—107.
79. *B. Bobrowska*. Znaczenie wychowawcze kolonij. Plastyczność kolonij. „Życie Dziecka” Nr. 2/1934, s. 45—56.
80. *St. Kopczyński*. Kolonje letnie dla młodzieży Szkolnej. Warszawa 1927. Odb. ze „Zdrowia”, s. 10.
81. *A. Rosental*. Akcja kolonij i półkolonij letnich w Polsce. „Życie Dziecka” Nr. 3/1934, s. 80—89.

82. *St. Kopczyński*. Szkoły-uzdrowiska. Warszawa 1930. Książnica-Atlas, s. 14.
83. Zakłady przeciwgruźlicze zapobiegawcze i lecznicze dla dzieci w Polsce. Warszawa 1931. Pol. Zw. Przeciwgruźliczy, s. 32.
84. *J. Cz. Babicki*. Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym. Warszawa 1928. Odb. z „Opieki nad Dzieckiem” R. VI Nr. 1, s. 8.
85. *M. Falska-Rogowska*. Zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny. Warszawa 1928. Tow. „Nasz Dom”, s. 100. Biblioteka wychowawcza „Naszego Domu” Nr. 1.



SPIS TREŚCI.

	Str.
Helena Radlińska — Słowo wstępne	5
Marja Grzywak-Kaczyńska. — O właściwy stosunek szkoły do dziecka	8
J. Wuttkowa — Badanie życia domowego dziecka . . .	25
J. Szollówna — Potrzeby najmocniej odczuwane przez dziecko	45
Natalja Hanowa — Konflikt dziecka z rodziną	77
J. Zawirska — Wpływ kultury środowiska na dziecko .	94
Kwestjonariusz dotyczący środowiska domowego dziecka	111
Bibliografia	115

Der

~~all 159/2005~~

100,

219621



010000219621

WYDAWNICTWA „NASZE
Warszawa, ul. Świętokrzyska 18. Kom

Z PRAKTYKI

1. Wierzbńska J. Nauka śpiewu. Wskazówki metodyczne na I rok nauczania. Wyd. II. NIE WYPOŻYCZA SIĘ
2. Rauch-Sobolewska J. Dr. Pogadanki o higienie, z rysunkami w tekście 2.40
3. Antoniewicz J. Dr. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie 1.50
4. Librachowa M. i Selmowiczówna H. Pogadanki z dziećmi, I rok nauczania, wyd. II —.—
5. Wierzbńska J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej cz. II. Wskazówki metodyczne na kl. II, III i IV-ą. Wyd. II uzupełnione 1.50
6. Tańska M. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw z ilustracjami —.—
7. Gnoińska H. Nauczanie wierszy w kl. I szkoły powszechnej. Wyd. II 2.—
8. Wierzbńska J. Nauka śpiewu. Cz. III. Wskazówki metodyczne dla oddz. V, VI i VII-go szk. powsz. i I, II, III kl. gimn. niższego 2.—
9. Klebanowski S. Zasady kierowania szkołą 2.—
10. Decroly Dr. i Monchamp. Gry wychowawcze, jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych 3.—
11. Bobieńska N. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum 3.—
12. Studencki S. M. Jak obserwować dzieci. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców 3.—
13. Przybyłowicz S. Ogród pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania, z 17 rycinami w tekście 2.—
14. Litwin A. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższego stopnia 3.—
15. Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego —.—
16. Skierczyński J. Wychowanie —.—
17. Hoszowska J. Życie i wychowanie —.—
18. Marjanowicz J. Życie i wychowanie —.—
19. Gayówna J. Życie i wychowanie —.—
20. Gnoińska H. Życie i wychowanie —.—