ZDZISŁAWA KŁOBERÓWNA
naucz. gimnazjalna

DUSZA MŁODZIEŻY

W ŚWIETLE WYTWORÓW PIŚMIENNYCH

STRYJ, 1934
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĘGARNIA NAUCZYCIELSKA M. STEFANOWICZ,
DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ, WARSZAWA

ZDZISŁAWA KLOBERÓWNA
naucz. gimnazjalna

№ 13

DUSZA MŁODZIEŻY

W ŚWIETLE WYTWORÓW PIŚMIENNYCH

BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
Nr. 13

STRYJ, 1934
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĘGARNIA NAUCZYCIELSKA M. STEFANOWICZ,
DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ, WARSZAWA

WSZELKIE PRAWA PRZEDRUKU ZASTRZEŻONE
COPYRIGHT BY AUTOR

Odbito w Drukarni Urzędniczej, Lwów, ul. Zielona l. 7. — Telefon 91-07.

Wielmożnemu Panu

Dyrektorowi Juljuszowi Adamskiemu

poświęcam

SN 17909

Politechnika Śląska
BIBLIOTEKA
Kolegium Pedagogiczne

Kolegium Nauczycielskie
BIBLIOTEKA
Gliwice

Kbb.
Druk
13
1

37-053.6;37.015.3

WSTĘP

...„Suma wiedzy ludzkiej i złożoność zagadnień stale wzrasta — każde pokolenie musi zacząć zmieniać swoje metody wychowawcze, jeśli chce znaleźć czas dla rzeczy nowych..."

Russel (O wychowaniu).

Wychowanie, ta prafunkcja życia społecznego, jest starsze od najstarszej szkoły. Wszyscy bowiem bierzemy udział w wychowaniu, czynny czy bierny i ten subjektywny czynnik występuje stale w wychowaniu i utrudnia nam poznanie jego objektywnego obrazu, a przez to realizowanie ideału wychowawczego w praktycznem życiu.

Wychować znaczy przystosować młode pokolenie do samodzielnego, fizycznie, moralnie i intelektualnie rozwiniętego bytowania dla pracy twórczej dla swojego narodu i państwa w danej epoce i w danej kulturze.

Wychowawczemi czynnikami są rodzice, rodzeństwo, środowisko społeczne, szkoła, wychowawcy wyznaczeni (niańka, guwernantka, nauczyciel domowy), lektura, film, radjo, teatr, sztuki piękne, organizacje społeczne i t. d.

W pierwszym rzędzie spada odpowiedzialność za wychowanie młodej generacji na dom rodzinny i szkołę, a więc za kierunek wychowawczy, wysunięte cele, stosowane środki i metody wychowawcze. Dom zwyczajnie tylko przygodnie wkracza wychowawczo, gdy zajdzie potrzeba, szkoła natomiast wychowuje według przyjętego systemu, szuka dróg, by znaleźć dostęp do młodych dusz, by je urabiać według planu, by je rzeźbić stosownie do wskazań wielkich wychowawców współczesnej rzeczywistości.

Psychologja a zwłaszcza niektóre jej dziedziny stanowią niezbędną podstawę wszelkich rozważań pedagogicznych, a metodologja pedagogiczna szuka najodpowiedniejszych sposobów realizowania celów wychowawczych, t. j. kształtowania psychiki wychowanków.

Dzisiejszą epokę, zwaną epoką psychologji, cechuje rozrost metodyki badań i chaos kierunków i szkół psychologicznych, który Bühler określa jako „ostry kryzys" tej dziedziny, a James jako „nadzieję na naukę".

Dr. Kreutz (Encyklopedja wychow. tom I. 1934) daje obraz tego sporu o strukturę życia psychicznego, kreśląc główne zasady psychologji postaci (Wertheimer, Köhler, Koffka), personalistycznej (Stern), rozumiejącej (Spranger), głębi (Freud), indywidualnej (Adler), analitycznej (Jung), objektywnej czyli behawiorystycznej (Watson) i t. p.

Ruch ten dowodzi wielkiego zainteresowania badaniami psychologicznemi, jest bodźcem do dalszych dążeń w tym kierunku i przyniesie zapewne w przyszłości pewne wyrównanie czy uzgodnienie poglądów i pewną syntezę.

Dr. Szuman mówiąc o metodach psychologji pedagogicznej, zaznacza, że „jedną z głównych jej zasad jest konieczność poznania przedmiotu wychowania czyli dziecka rozwijającego się umysłowo i duchowo pod działaniem wpływów wychowawczych, a więc szczególnie ucznia. Chcąc wychować trzeba znać dobrze tego, którego zamierza się kształcić i urabiać duchowo. Wychowanek nie jest biernem tworzywem, które można przekształcać, jak się zechce. Można nam skutecznie oddziaływać tylko w miarę tego, jak się potrafi nawiązać do jego skłonności i naturalnych dążeń, jak się zdoła pobudzić i zużytkować drzemiące w nim możliwości. Wychowawca musi zatem dobrze znać wychowanka, a jedną z naczelnych zasad, któremi się zawsze powinien kierować, jest prawda zawarta w następującem zdaniu Rousseau'a:

„Commencez donc mieux etudier vos éléves, car trés surement vous ne les connaissez pas". (Zacznijcie więc przedewszystkiem lepiej poznawać i obserwować waszych uczniów, bo z całą pewnością nie znacie ich).

Znajomość ucznia może być... ogólna, rozwojowa i indywidualna. Trzeba zapoznać się z psychologją... dziecka..., trzeba znać strukturę psychiczną, zdolności i dążenia psychiczne dzieci na różnych szczeblach rozwoju..., trzeba umieć poznać indywidualność psychiczną, odrębną duchową fizjognomję każdego ucznia. Wychowanie musi się... przystosować do praw i dążeń, jakie cechują psychikę ludzką w ogólności, musi poza tem kierować się stopniem rozwoju poszczególnych uczniów lub grup, musi się liczyć z każdym wychowankiem, jako z odrębną indywidualnością. Metody badania i poznawania ucznia mogą mieć cel naukowy i praktyczny" (Encyklop. wychow. I., str. 313).

O ile chodzi o cel naukowy, bada psycholog zapomocą ścisłych naukowych metod psychikę dziecka, dochodzi do pewnych wyników i na ich podstawie ustala prawa psychologiczne dla wychowawców, by im umożliwić poznanie wychowanka.

W innych wypadkach, gdy chodzi o cele czysto praktyczne, pedagog stosuje wypróbowane przez psychologów środki, sposoby, metody na terenie szkoły, dla swoich celów praktycznych.

I właśnie dr. Stefan Szuman, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, najlepszy obecnie w Polsce znawca tej dziedziny psychologicznej, podaje w Encyklopedji Wychowania w tomie I. str. 313—382 dla praktycznych potrzeb sfer nauczycielskich sposoby i metody badań i poznawania uczniów. Poucza więc o sposobach zbierania na terenie szkoły materjału potrzebnego do poznania psychiki dziecka, o opracowywaniu tego materjału, o utrwalaniu obserwacyj poczynionych, o odtwarzaniu zjawisk i o interpretacji psychologicznej. Autor zaleca gorąco każdemu nauczycielowi-wychowawcy prowadzenie dziennika obserwacyj swoich uczniów, z uwagą, że należy zapiski robić bezpośrednio, na gorąco i szczegółowo (metodą tą posługiwali się: Charlotte Bühler i Piaget). W dalszym ciągu mówi o eksperymentach introspekcyjnych, behawiorystycznych i naturalnych (Bühler), o testach inteligencji (Bineta, Simona, Termana, Clapareda, Decroly'ego, Thomsona, Ebbinghausa, — Dawida, Baleya, Biegeleisena), o metodach pytań, indagacyj (Piaget: metoda kliniczna), o kwestjonarjuszach, ankietach, zbieraniu samorzutnych „wytworów" dzieci i młodzieży, jak

rysunków, listów, zapisków, zadań, pamiętników i dzienniczków, o kartach indywidualnych, arkuszach obserwacyjnych wolnych charakterystykach, wreszcie podaje wskazówki opracowania i interpretowania tego materjału.

Na terenie szkoły te badania leżą przeważnie odłogiem, w niektórych zakładach stawia się pierwsze kroki, wprowadza się dorywczo testy, urządza się przygodnie ankiety, obserwuje się dowolnie młodzież i prowadzi się arkusze obserwacyjne.

Usiłowania te przy najlepszej woli nauczycieli utykają wobec braku specjalisty psychologa i niedostatecznego przygotowania wychowawców do tych zadań.

Młodsza generacja pedagogów, skłonniejsza do doświadczeń psychologicznych, czyni codziennie obserwacje stanów psychicznych i emocjalnych młodzieży szkolnej w czasie wypracowań szkolnych, pracy umysłowej i fizycznej. Inni kontrolują lekturę młodzieży, a więc ich indywidualne zainteresowania — lekarz szkolny, badając stan zdrowotny, wydobywa niejednokrotnie ciekawe szczegóły życia psychicznego młodzieży na światło dzienne, właściwości temperamentu, objawy anormalne i patologiczne. Nauczyciel ćwiczeń cielesnych obserwuje dzieci w czasie ćwiczeń zbiorowych, gier, zabaw i wycieczek szkolnych, opiekun czytelni, gminy szkolnej w zetknięciu się niekrępowanem z młodzieżą może niejedno spostrzeżenie dorzucić do charakterystyki ogólnej ucznia.

W czasie swojej kilkuletniej praktyki stosowałam indywidualne pogadanki na jednogodzinnych przechadzkach popołudniowych, urządzanych codziennie z dziećmi (parami). Nie wysuwałam żadnych zagadnień, zostawiając dzieciom zupełną swobodę wypowiadania się na dowolne tematy i po powrocie do domu spisywałam bezpośrednio, dość szczegółowo, protokoły z tych wypowiedzeń, które czasem nie przynosiły żadnych rezultatów, niekiedy zaś dawały bardzo interesujące spostrzeżenia o rodzaju zamiłowań, wpływów domu na poglądy dzieci, i o właściwościach natury dziecięcej.

Ponadto interesowałam się wypracowaniami szkolnemi i domowemi młodzieży gimnazjalnej, widząc w nich bogaty materjał doświadczalny dla nauczyciela-psychologa. Zanie-

chawszy tematów stereotypowych, polegających na werbalnej reprodukcji przerobionego materjału naukowego, starałam się dawać młodzieży tematy, których wypracowanie wymagało samodzielnego procesu myślowego, twórczego wysiłku, przemyślenia, a które dawały mi substrat do rozważań psychologicznych i wyciągania wniosków o stopniu rozwoju inteligencji życia psychicznego, stanu uczuciowego, instynktów wrodzonych czy nabytych i t. p. badanej młodzieży.

Zaciekawiły mnie bliżej dzieła p. Charlotty Bühler, która zapoczątkowała w Niemczech metodę badania pamiętników i dzienników młodzieży dorastającej. Autorce tej udało się na podstawie obfitego materjału zebranego wniknąć w głębię zamkniętej częstokroć psychiki dziewczęcej czy chłopięcej i dojść do syntetycznego ujęcia linji rozwojowej życia duchowego dzieci w wieku od 13 do 20 lat. Wyniki swoich studjów nad tą dziedziną dały w rezultacie epokowe dzieło nowoczesnej pedologji p. t. „Das Seelenleben des Jugendlichen“ oraz „Kindheit und Jugend“.

A kiedy w czasie wielkich feryj letnich na kursie ustrojowo-programowym w Jaśle w sierpniu 1933 r., przy omawianiu wypracowań pisemnych prelegent ministerjalny, p. Seweryn zwrócił na tę dziedzinę życia szkolnego uwagę jako na źródło ciekawych wynurzeń, poglądów, objawów duchowych i uczuciowych, nadmieniając, że byłoby wskazane, aby nauczycielstwo nasze zajęło się zbadaniem tego materjału, postanowiłam opracować temat: „Dusza młodzieży“ — w tej nadziei, że dam początek badaniom pedologicznym na nietkniętym ręką psychologów terenie i znajdę przy pomyślnych wynikach moich usiłowań nowe źródło poznania duszy młodocianej.

W pracy swojej oparłam się na wypracowaniach szkolnych i domowych młodzieży gimnazjalnej męskiej i żeńskiej od lat najniższych (II. gim. z roku 1932) do najwyższych (kl. VII i VIII z lat 1933 i 1934).

Okazało się jednak przy bliższem podejściu do pracy, że zadania są mniej wdzięcznym terenem do krytycznego ujęcia cech psychicznych, właściwości natury, która ulega nietylko stałym przemianom rytmu życiowego, ale zmianom codziennym,

chwilowym, zależnym od dyspozycyj psychicznych, nastrojów danej chwili. To też nasunęły mi się wśród opracowywania tematu wątpliwości poważne, czy to wogóle możliwe i czy moje badania dadzą jakiekolwiek wyniki pozytywne, skoro badany materjał należy brać z wielkiem zastrzeżeniem.

W pamiętnikach czy dziennikach bowiem autor młodociany, jako podmiot działania, jest ten sam, nie pozostaje przy pisaniu pod niczyją kontrolą, dysponuje dowolnie czasem, może reflektować, spokojnie formować swoje myśli, analizować swoje stany psychiczne bez ograniczania, nie ulega sugestji nakazu nauczyciela, może sobie dowolny czas wybrać do pisania swoich wynurzeń, czy zwierzeń, może się wypowiadać otwarcie, nie krępując się obecnością czy autorytetem nauczyciela — a więc wytwór jego myślowy może dać badaczowi ciągłość rozwoju duchowego, obraz prawdziwy rozwijającej się psychicznie jednostki: obraz wierny filmu duchowego.

Inaczej rzecz się ma z wypracowaniami młodzieży. Mają one raczej charakter fragmentaryczny, podobne są do zdjęć migawkowych, sylwetek mniej lub więcej dokładnych, obrazków szkicowanych na papierze niezawsze najlepszym i w warunkach często niepomyślnych.

Młodociani autorowie wypracowań ulegają psychozie klasowej, są zgóry nastawieni na sposób opracowania tematu, nie mają tej swobody, rzadziej są szczerzy w wypowiadaniu swoich myśli i przekonań. Niejednokrotnie unosi ich zwyczajna w tym kierunku próżność, chęć przypodobania się nauczycielowi, ogarnia ich lęk przed naganą nauczyciela i ten lęk przed opinją zamyka im usta do szczerego wypowiedzenia się, lub zniekształca myślowy substrat wewnętrznych przeżyć.

Dlatego musi się — w klasach wyższych zwłaszcza, — brać ten materjał myślowy z wielką rezerwą, wyeliminować wiele partyj, robiących wrażenie pozy i uwzględniać przypuszczalnie zdrowe ziarno, wiarogodne zeznania i poglądy.

Z drugiej strony jednak piszący pamiętnik bez kontroli również nie daje pełnej gwarancji bezstronności w ujęciu podawanych zwierzeń i przeżyć, może się dać powodować pozie, wpływom postronnym, może zmyślać swoje nastroje i powiedzenia, ale tu badaczowi łatwiej dojść prawdy.

W zadaniach szkolnych, pisanych pod kontrolą nauczyciela, w podnieceniu i zdenerwowaniu, w ograniczonym zgóry czasie, wśród niezawsze dogodnych warunków, pod wpływem nastawienia nauczyciela, ograniczającego przez podany temat, choćby najogólniejszy, swobodę ruchu myśli, cisnących się w nieładzie do głowy — świadomość ucznia w pewnych momentach przestaje być regulatorem powiedzeń, i podświadomość przychodzi chwilami do głosu, przemycając niekiedy z głębi swojej drzemiące tam myśli, które bezwiednie, wbrew woli piszącego, wychodzą najaw i utrwalają się w zadaniu.

Abstrahując zatem od banalnego materjału wypracowań piśmiennych młodzieży gimnazjalnej, tego typowego werbalizmu i reprodukcji zmechanizowanej przerobionych lekcyj szkolnych oraz od wszelkiej powszedniości, starałam się z zadań wydobyć najaw momenty i myśli, które dla mego tematu miały znaczenie pierwszorzędne i pozwoliły mi w syntezie dojść do pewnych uogólnień o cechach i właściwościach psychicznych młodego pokolenia.

Wypracowania piśmienne młodzieży mogą, ze względu na formę tematową, przypominać urządzane ankiety, kiedy uczeń otrzymuje pytania zgóry wyznaczone, na które ma dać mniej lub więcej wyczerpującą, możliwie samodzielną odpowiedź. Ale tu nastawienie gra silną rolę, młodzież jest w swobodzie wypowiadania się ograniczona, często instruowana dyspozycją podaną, wskazówkami nauczyciela tak, że zadania są często jedynie dowodem przyswojenia sobie materjału przerabianego, różnią się stopniem sprawności, stylistycznie, nie dają natomiast potrzebnego materjału psychologicznego.

Uwzględniłam zatem tylko charakterystyczne wyciągi z zadań, gdzie mogłam się dopatrzyć samodzielnych myśli, poglądów i ciekawych wynurzeń.

Nadmienię tylko, że trudno było się oprzeć na odpowiedniej literaturze fachowej, ponieważ specjalnych źródeł czy opracowań w tej materji dotychczas brakuje i dlatego musiałam liczyć jedynie na własne siły.

I. WYPRACOWANIA PIŚMIENNE
ZE STANOWISKA DYDAKTYCZNEGO UJĘTE

„...Człowiek i książka muszą przejść, więcej niż jedną korektę, żeby się pozbyć błędów".
(*Jean Paul*).

Zarówno dawne programy jak też obecnie obowiązujące określają wyraźnie cel i charakter wypracowań piśmiennych i języka ojczystego jako wykładowego. Stanowią one nieodłączną i ważną dziedzinę nauki języka polskiego, która nie może być lekceważoną, bo kształci umysł dziecka czy młodzieńca zarówno pod względem formalnym jak też i materjalnym.

Programy ministerjalne określają je terminem „ćwiczeń", mając na uwadze cel ich a więc osiągnięcie przez ćwiczenie wprawy, sprawności w swobodnem wypowiadaniu się na dostępne tematy z życia i lektury. Uczeń ma się „od samego początku przyzwyczaić do możliwie rzeczowego i zwięzłego ujmowania myśli".

W klasie I. nowego typu mają to być „opowiadania, sprawozdania... na tle zdarzeń z własnego życia, obserwacji świata otaczającego, lektury szkolnej i domowej, tematów lekcyjnych".

W klasie II. ponadto ćwiczenia w „opisywaniu przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia" — w klasie III. nadto ćwiczenia „w opisywaniu i charakteryzowaniu postaci ludzkich", przyczem winny się opierać „na dokładnej obserwacji, względnie na dokładnej znajomości materjału" lektury — w klasie IV. chodzi o ćwiczenia „w układaniu przemówień, odezw okolicznościowych i t. p. w związku z życiem szkolnem i pozaszkolnem".

Wymogi stawiane dzisiejszej młodzieży szkolnej odnoszą się do mówienia jak też pisania na wszystkich stopniach nauki,

biegną zatem równolegle i nieprzerwanie przez cały okres studjów gimnazjalnych.

W końcowych „Uwagach do całości programu“ spotykamy na str. 36—44 w rozdziale „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu“ rekapitulację stawianych wymogów dla poszczególnych stopni nauki z tą różnicą, że tu są te postulaty syntetycznie ujęte, uzasadnione szczegółowo, szerzej traktowane i należycie wyjaśnione.

Wedle programu ministerjalnego „ostatecznym celem wszelkich ćwiczeń w mówieniu i pisaniu winno być wyrobienie jak największej sprawności myślowej i językowej“.

Program podkreśla ważność tych ćwiczeń codziennych, „wdrażających do możliwie najlepszego wypowiadania się w mowie i piśmie“, podczas kiedy „wypracowania sprawdzające postępy uczniów“, pisane oddzielnie na zeszytach szkolnych, okresowo, schodzą w nowych programach na dalszy plan. Powodzenie ich jest uzależnione od tych codziennych ćwiczeń, związanych ściśle z nauką i życiem szkolnem, dostosowanych ściśle do poziomu umysłowego młodzieży i jej różnorodnych zainteresowań, ćwiczeń w mowie i piśmie, bez których nauka języka polskiego w nowej szkole nie jest do pomyślenia.

Program nie rozgranicza wyraźnie ćwiczeń ustnych od piśmiennych i zaleca częste odczytywanie i omawianie opracowań piśmiennych (codziennych) w szkole przez uczniów.

Największą wagę położono na sprawozdania (od kl. I. do IV.) jako na jedną z najważniejszych i najczęściej używanych form wypowiadania się nietylko w nauce szkolnej, lecz także w życiu praktycznem.

Treścią ich będą wrażenia indywidualne, zbiorowe, przeżycia, lektura, lekcje szkolne, odczyty, przedstawienia teatralne, filmy, wycieczki i t. p.

Program akcentuje silnie rzeczową stronę i zwięzłość w wyrażaniu się i zmierza konsekwentnie do wyplenienia „niezdrowej skłonności do frazeologji i gadulstwa“.

Opisy (II. kl.) systematycznie stosowane, począwszy od przedmiotów i zjawisk życia codziennego, przyrody, techniki

do dzieł plastyki i architektury, będą miały na celu wyćwiczenie zmysłu orjentacyjnego, obserwacji ścisłej i ujmowania rzeczowego odebranych wrażeń w odpowiedniej formie ustnej czy piśmiennej.

W charakteryzowaniu osób (klasa III.) będzie chodziło „nietylko o zdobycie wprawy stylistycznej w tym sposobie wypowiadania się, ile raczej o pogłębienie znajomości świata otaczającego i wartości wewnętrznych człowieka".

Na najwyższym stopniu nauki gimnazjalnej (w kl. IV.) ćwiczenia ustne czy piśmienne (przemówienia, odezwy) będą miały charakter czysto praktyczny. Wedle programu „chodzi bowiem przedewszystkiem o to, by młodzież klasy najwyższej... w życiu późniejszem mogła pełnić z korzyścią takie funkcje społeczne, które obok wartości wewnętrznych wymagają także łatwego władania słowem i pismem w sprawach użyteczności publicznej".

Środkiem do zdobycia tej sprawności mają być „ćwiczenia słownikowe", dostarczające potrzebnego materjału językowego, i „ćwiczenia redakcyjne", zmierzające do wyrobienia wrażliwości na dobór wyrażeń, zwrotów, na układ i związek logiczny.

Wreszcie domaga się program na str. 43 od nauczyciela, aby pilnie zbierał wszelkie spostrzeżenia co do sposobu wyrażania się poszczególnych uczniów i kilka razy do roku przejrzał (bez obowiązku poprawiania)... „całokształt prac piśmiennych uczniów, bądź składanych mu każdorazowo na kartkach, bądź też zebranych w oddzielnych zeszytach przedmiotowych, przynajmniej zaś raz na sześć tygodni poprawił dokładnie wypracowania wszystkich uczniów, pisane doraźnie".

Takie wytyczne podają nowe programy ministerjalne w odniesieniu do wypracowań piśmiennych z języka polskiego.

Wieje z nich nowy duch, przychodzą w nich do głosu nowe czynniki wychowawcze, dotąd mało lub wcale nieuwzględniane w szkole, jak zainteresowanie osobiste ucznia, czynnik emocjonalny, swoboda w wypowiadaniu się młodzieży o własnych przeżyciach lub na podstawie własnych obser-

wacyj, znika natomiast z ćwiczeń piśmiennych szablon, werbalizm, gadulstwo, a nadto szkoła nowa nawiązuje do życia społecznego, uwzględnia praktyczną stronę życia przyszłego, do którego młodzież stopniowo i systematycznie przysposabia.

A jak przedstawiają się obecnie stosunki w tej dziedzinie? Niema, zdaje się, polonisty, któregoby zadawalał ten stan niepomyślny języka polskiego, którym podobno młodzież naszą „włada" od najmłodszych lat swego życia, a przecież nie okazuje w praktyce codziennej potrzebnego „opanowania" swego języka, ponieważ mówi i pisze nieudolnie, popełnia rażące błędy w ortografji i składni polskiej i to w najwyższych klasach szkół średnich, posiada skąpy zapas słownictwa, nie wykazuje wprawy potrzebnej do wypowiadania swoich myśli, uczuć i poglądów, nie umie logicznie powiązać myśli, uzasadnić sądów swoich, nie jest wrażliwa na piękną formę językową.

W „Poloniście" (Rocznik III zeszyt 4 z 1933 r., str. 161—167) w artykule „Wypracowania piśmienne z języka polskiego" dr. Juljusz Saloni stwierdza również zaniedbanie w dziedzinie wypracowań piśmiennych polskich, podaje powody tego niskiego stanu i pragnie w drodze ankiety uleczyć nasze szkolnictwo z wadliwości dotychczasowej, podnieść je z upadku, wywalczyć szkolnemu piśmiennictwu młodzieży należne stanowisko. Stawia więc inne wymogi uczniom i nauczycielom języka polskiego i zachęca do zainteresowania się tym problemem.

Faktem stwierdzonym jest, że wypracowania piśmienne stanowią ważny teren poznania rozwoju intelektualnego młodzieży i stąd nowe programy poświęcają tej sprawie tak wiele miejsca, i okazując wielką troskę o poprawność języka ojczystego w szkole, dokładają wszelkich starań, by złemu stanowi zapobiec.

Swobodne pisanie ucznia dotąd obejmowało w klasach niższych zadania na tematy narzucone, niezwiązane z życiem dziecka, z środowiskiem, a w klasach wyższych związane przeważnie z lekturą, stąd szablonowe i powtarzające się z roku na rok w tej samej mniej więcej formie.

Wedle dra Saloniego, „nauczanie pisania jest dziś na podstawie utartych zwyczajów identyczne z naturalnym rozwojem tej sprawności u ucznia, nie doznającego ze strony szkoły żadnej pomocy, podlegającego tylko krytyce". Dlatego uważa, że ta sprawa nadaje się do dyskusji w kołach polonistów i, ogłaszając ankietę, zachęca fachowców do wypowiedzenia się w tej ważnej sprawie.

Według 2. tezy wspomnianej ankiety uczeń winien umieć wypowiedzieć w formie pisemnej swoją treść wewnętrzną, zależnie od stopnia inteligencji i wykształcenia na danym stopniu.

Szkoła opiekuje się tą treścią duchową swojej młodzieży, dostarcza i rozwija wiedzę we wszystkich dziedzinach życia, kształtuje światopogląd, oddziaływa wychowawczo na stosunek do życia.

Podczas kiedy w ćwiczeniach pisemnych z pozytywnym punktem wyjścia, zazwyczaj zespołowych, jednolitych dla całej klasy, psychika grupy doznaje pewnego zahamowania, ograniczenia swobody, to te momenty odpadną przy „pisaniu wolnem" na tematy przeżyte, gdzie pozostawimy uczniowi jak najdalej idącą swobodę, gdy zadanie wyniknie z chęci podzielenia się z kolegami przeżyciami, uczuciem zachwytu, podziwu czy wstrętu.

Wypracowania takie będą miały nieocenioną wartość dla polonisty, a nadto będą dla psychologa bogatem źródłem poznania życia wewnętrznego, pozwolą mu bowiem wniknąć mimochodem w właściwości duszy dziecięcej czy młodzieńczej w indywidualny sposób jego ekspansji słownej, odsłonią jego sposób myślenia, jego zainteresowania, jego świat wyobrażeniowy, jego stany wzruszeniowe, ukrywane instynkty i hamowane popędy, umożliwią nauczycielowi-wychowawcy w drodze analizy ścisłej wytworzenie sobie sylwetki duchowej o danym uczniu, a więc staną się przyczynkiem do charakterystyki psychologicznej młodzieży.

Jako polonistka niemniej odczuwam ten niski stan piśmiennictwa naszej młodzieży i mocno nad nim boleję.

Z drugiej jednak strony, konstatując zgodnie z drem Sa-

lonim ów niski stan zadań, owe marne wyniki po tyloletniej pracy nauczycieli szkół powszechnych i średnich w tym kierunku, mam to przekonanie, że wypracowania piśmienne, choćby językowo i stylistycznie błędne, jako „wytwory myślowe“ młodzieży (u Busemanna zwane „Niederschriften“) mogą mieć wartość naukową jako materjał psychologiczny, jako produkt stanów duchowych i tą ich stroną psychologiczną w dalszych częściach niniejszej pracy zająć się pragnę.

II. O TEMATACH WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH

„...Badanie wyobraźni dziecięcej, twórczości dziecięcej, stanowi jedyną, pewną drogę do zrozumienia dziecięcej sfery emocjonalnej..."
(W. W. Zienkiewicz: „Psychologja dziecięstwa"*).*

Tematów do wypracowań piśmiennych, wedle nowych programów, nie wysuwa nauczyciel w szkole, wysuwa je lektura, obserwacja dzieci, przeżycie, problem na gorąco pochwycony w czasie przerabiania dramatu — wysuwają je zdarzenia codzienne i wypadki odległych wieków, zdarzenia lokalne w kraju, w państwie i na szerokim świecie, wysuwają je pogadanki nauczycielki z młodzieżą, roczne obchody państwowe i narodowe, wysuwa je bajeczka opowiedziana, bujna fantazja dziecięca, marzenia i sny, to znów twarda rzeczywistość lub nieubłagana historja, przynosi i rozwija je wpośród murów szkolnych ciekawa wieść, czy książka, czy wreszcie dziennik lub tygodnik dla młodzieży, przynosi je film interesujący lub audycja radjowa.

Każde ciekawsze zdarzenie współczesne zabłądzi do sal szkolnych i szuka utrwalenia, ratunku przed niechybną śmiercią zapomnienia, szuka widzów chętnych, słuchaczów młodocianych, pragnie odżyć w temacie szkolnym...

Na temat składają się fakta, życie pulsujące lub dawno pogrzebane pleśnią przeszłości — wspomnienia i przeżycia.

A nauczyciel?

— Nauczyciel jest jedynie tym kierownikiem zainteresowań młodzieży. On to naświetla, zapala, rozpala wyobraźnię dziecięcą — on jest tym regulatorem upodobań młodych umysłów, tym dydaktycznym pośrednikiem między materjałem myślowym a żywemi organizmami, między treścią życia a formą ujęcia tematu, jest tym dyrygentem szkolnego zespołu, który koncen-

truje uwagę swoich wychowanków na pewien moment, pewien motyw zasadniczy, pewną myśl przewodnią, która różne głosy dziecięce sprowadza do wspólnego celu: do wybrania, omówienia i opracowania danego tematu.

I w ten sposób rodzi się temat wypracowań piśmiennych w szkole, obojętna rzecz, czy w realizacji przedstawi nam się jako sprawozdanie, opis, charakterystyka, porównanie, czyto będzie list, improwizowana kartka z pamiętnika, przemówienie okolicznościowe, nowelka, wierszyk, artykuł dziennikarski, — czy wreszcie będzie chodziło o syntezę faktów, o zestawienie postaci, porównanie zjawisk, o prawdę życiową, zasadę, światopogląd, czy problem społeczny, moralny, filozoficzny...

A cóż powiada dzisiejsza praktyka szkolna?

Obecnie spotykamy w rozmaitych zakładach różnego rodzaju tematy:

Jedne są niewolniczo związane z czytanką, są lichem sprawozdaniem przeczytanego ustępu, streszczeniem wierszyka, przyczem urok słowa, formy rymowanej, całe piękno poezji idzie na marne.

Czasem polonista dla pozornej korelacji zapożycza materjał historyczny, pamięciowo przyswojony (bo historji uczeń nie potrafi inaczej ująć, jak pamięciowem przyswojeniem sobie faktów szczegółowych pewnej epoki) i czerpie z tego źródła tematy do wypracowań z języka polskiego, a uczeń, czyto będzie temat:

a) Król Jan III. Sobieski.

b) Jakie zasługi położył Jan III. Sobieski.

c) Co wiemy o Janie III. Sobieskim?

d) Jan III. Sobieski, obrońca Chrześcijaństwa.

e) Polska za Jana III. Sobieskiego.

f) Znaczenie Jana III. Sobieskiego w dziejach Polski i Europy i t. p. — zawsze napisze prawie to samo mechanicznie, ponieważ skojarzenia myślowe, raz nabyte na lekcji historji i pamięciowo utrwalone, nie dopuszczą innych obrazów psychicznych do świadomości i wypełnią bez zastrzeżeń całą psychikę ucznia w chwili pisania ćwiczenia. Nie przeczę bynaj-

mniej, że treść poznana ma doniosłą wartość historyczną, ale przy ćwiczeniach piśmiennych są czystą reprodukcją, werbalizmem — nie wymagają wysiłku myślowego, twórczej pracy ucznia, lecz wyłącznie nastawienia myślowego. Wobec gotowego i przyswojonego materjału historycznego, wymagają przypomnienia sobie danego rozdziału z podręcznika historji, są mechaniczną reprodukcją a zatem nie rozwijają dalej myślenia i mijają się z celem.

Dalej mamy serję banalnych tematów, zaczerpniętych z przyrody: owe opisy wiosny, te obrazki jesienne, przyjemności zimy, lata, takie stereotypowe, bez głębszej treści, na lichej oparte obserwacji i przeważnie reprodukowane z czytanki polskiej lub niemieckiej.

Podobnie wyglądają tematy jak:

Życie na wsi a w mieście.

Dzień targowy w naszem mieście (wszędzie jednakowo).

Moja wycieczka do lasu i t. p.

W wyższych klasach zaś roi się od tematów literackich, zagadnień metafizycznych, pokutują dalej jeszcze tematy o cierpieniach narodu polskiego, wysuwa się te wszystkie problemy, dzisiaj już nieaktualne, a dokładnie opracowane przez krytyków we wstępach do tekstów Bibljoteki Narodowej.

I znowu uczeń nie musi pracować twórczo, rozwiązywać myślowo, ale wystarczy, jeśli się odwoła do swojej pamięci, a wówczas najtrudniejszy temat wyrobiony, z łatwością reprodukuje, jakkolwiek nie potrafi samodzielnie napisać podania do władz, czy zamówienia książki do księgarni, czy porządnego sprawozdania z widzianego filmu. Często przybierają tematy formę pytania, na które uczeń musi z konieczności odpowiedzieć, choćby temat nie budził w nim zainteresowania, choćby uczeń pragnął ująć rzecz z innej strony. Ta forma tematów sprawia, że uczeń, pracując pod przymusem, mając swobodę ograniczoną, nie może samodzielnie i twórczo pracować i w rezultacie oddaje pracę banalną, zbytą, bez wartości...

Nie są to moje odrębne poglądy, narzekają na to bowiem wszyscy nauczyciele języka polskiego, widzą pustkę myślową,

wiejącą z tych wypracowań szkolnych, werbalizm, skażoną formę stylistyczną, fatalny język i zastraszającą pisownię.

To też pragnęłam odstąpić od tego szablonu w praktyce i starałam się w doborze tematów obudzić w młodzieży większe zainteresowanie i dać możność wypowiedzenia się...

Dla ilustracji podaję poniżej szereg tematów zadań szkolnych z mojej praktyki dwu ostatnich lat.

Oto ich tytuły:

Klasa II. b:

W piekarni (z „A. B. C." Orzeszkowej).

Klejnoty domowe (Z „Naszej szkapy" Konopnickiej).

Gość w dom — Bóg w dom.

Tadzio i Urszulka (z „Babuni" Orzeszkowej).

Na siwym koniu (w związku z uroczystością św. Mikołaja).

Ucieczka (pod wpływem Ballad Mickiewicza).

Jak się zdobywa szczęście i majątek. (Dzieci miały ten temat opracować na podstawie bajek: Było ich troje — Dzieci szczęścia — Trzy prządki, Kopciuszek. Bajki miały porównać z nowelą Orzeszkowej: Panna Antonina i z powiastką: Pałac z piasku. Opracowanie miało być wynikiem przygotowania, wynikiem lekcyj, które wykazały różnicę w zdobywaniu szczęścia (w bajkach: szczęście spada z nieba — a w nowelach: (szczęście i majątek osiąga się przez pracę).

Wyprawa do sklepu. (Dzieci śmieszył ten temat, a tłumaczę to sobie istotą komizmu, która polega na rozczarowaniu. Zapowiada się wielką rzecz — wyprawę, a tymczasem jest to prozaiczna sprawa. Nieoczekiwane skojarzenie wzbudził ten temat u uczenicy II. kl., której zadanie załączam w materjałach).

Powracam z podróży. (Temat zaczerpnięty z wiersza, opiewającego wiosnę: „Powracam z podróży, zbudź się ziemio, zbudź").

Altanka z róż. (W związku z popularną wśród dzieci piosnką-bajką: „Był sobie król, był sobie paź... żyli wśród róż").

Zaczarowane źródło. (Na podstawie czytanych bajek z 1000 i jednej nocy).

Klasa III. a:

a) Roznosiciel gazet. (Z „Ilustrowanego Kurjera“ i „Lecą liście z drzewa“).

b) Ołowiani żołnierze. (Z „Ilustrowanego Kurjera“ i z bajek Andersena).

a) Artyści (na podstawie lektury Sienkiewicza „Sachem“).

b) Pierwsza gwiazdka. (Wobec nadchodzącej nocy wigilijnej).

a) Podpalacz. (Dzieci zwiedzały miejscowe muzeum regjonalne i widziały tam odpowiedni obraz).

b) Białe niedźwiedzie. (Czytano przygodnie „Naokoło świata“, ilustrowane wydawnictwo „Tygodnika ilustrowanego).

Skąd jesteś? (banalne i utrapione pytanie niepokojące nowoprzybyłych do szkoły, klasy, miasta).

Klasa III. b:

Przy świetle naftowem.

a) Gdybym był niewidzialny.

b) Człowiek śmiechu. (Uczniowie byli kiedyś w cyrku, znają też z historji i z obrazu Matejki Stańczyka — niektórzy znają z kinoteatru: Człowieka śmiechu).

a) Po mieczu i po kądzieli. (Uczniom znany był ten zwrot, oznaczający pochodzenie po matce i ojcu. Kiedy dawałam ten temat, chodziło mi o wykrycie, kto wśród młodzieży interesuje się kwestją podziału pracy na męską i żeńską. Znalazł się jednak tylko jeden na całą klasę, wyjątkowe dziecko).

b) Tęczowy most. (Wytłumaczyłam uczniom, żeby ten temat pojęli symbolicznie; przypomniałam im, że po potopie ukazała się tęcza na znak pojednania Boga z człowiekiem — mogli zatem pisać o Komunji św., tem duchowem zjednoczeniu człowieka z Bogiem i tę myśl im podsunęłam. Drugi sposób opracowania, to jako możność porozumienia się człowieka z człowiekiem: „Jakże rozkosznem jest to, że słowa i dźwięki na świecie są: czyż słowa i dźwięki nie są to tęcze i mosty złudne nad wieczną roztoką rzeczy?“ (Nietzsche). Nie zrozumieli wprawdzie tego tematu, ale tęczowy most mię łączy z nimi, chociaż jestem daleko od nich).

Znak na drzwiach. (Na podstawie bajek z 1000 i jednej nocy).

a) Wybieraj!

b) Wędrowna szkoła. (Myślałam, że wypowiedzą się, jaką chcieliby mieć szkołę, ale się zawiodłam. Żadnego pragnienia zmiany, ulepszeń nie okazali... W dnie pogodne w porze letniej odbywałam niejednokrotnie lekcję na wolnem powietrzu w ogrodzie szkolnym. Ustawiałam ich wówczas w czwórki, szliśmy wolnym krokiem i prowadziłam pogadankę. Przenosiłam się z nimi w czasy starożytne w gaje Akademosa).

Skrzydlaci rycerze. (W związku z tygodniem L. O. P. P.).

Ognista broń. (W związku z artykułem Kurjera Ilustrowanego o „Wydatkach wojennych).

Kwiecie pachnie. (Przy lekturze Sienkiewicza — słowa Danusi).

Gdzie oczy poniosą. (Prus: Michałko, — Reymont: Pewnego dnia — Sienkiewicz: Latarnik — Za chlebem. Jeden z uczniów, zawołany sportowiec zawołał: „Gdzie narty poniosą".

Bohater (z prawdziwego zdarzenia).

Odsłonięcie pomnika. (W związku ze zdarzeniem lokalnem).

Przy zielonym stoliku (mowa tu o leśnej polanie — wspomnienia z wycieczki do lasu).

Ochrona zwierząt. (W związku z akcją, zaleconą przez KOS).

Klasa IV. b:

a) Skrzydła Ikara. (Syrokomla: Urodzony Jan Dęboróg. Jest tam zwrot: „Wiedział co można, a czego nie można i nigdy nie latał skrzydłami Ikara").

b) Dziś inny świat. (Urodzony Jan Dęboróg. Temat dobrany na podstawie kontrastu).

a) Łucznik niezrównany. (Iljada Homera: Apollo — w Panu Wołodyjowskim Sienkiewicza: łucznik p. Muszalski).

b) Pożegnanie. (Materjałem opracowanym było pożegnanie Hektora z Andromachą — Temat rozszerzono, aby młodzież mogła z własnych przeżyć przedstawić chwilę rozłąki).

a) Głos dzwonka.

b) Na Olimpie.

a) Tyżeś to, mój biedny bracie. (Z poezji z czasów wojny światowej Słońskiego).

b) Odznaczeni. (W związku z uroczystościami dekorowania krzyżem zasługi, krzyżem walecznych i t. p.).

a) Leśny dziadek (człowiek aspołeczny).

b) Ochrona ludzi (jako ideał społeczny — skoro istnieje ochrona zwierząt).

Dokąd idziesz? (Banalne pytanie. Mieli wyrazić swoje poglądy na obowiązujące formy towarzyskie).

Nie pozwalam! (Uczniowie mieli szczerze wypowiedzieć własne przekonania o zabawach, albo nacoby sami się nie zgodzili. Tej szczerości nie znalazłam w zadaniach. Pisali o banalnych zakazach szkolnych, tak jakby byli sami nauczycielami i dbali o moralność).

Klasa V.:

Jak wpływa samotność na człowieka? (Temat wypłynął samorzutnie przy lekturze „Latarnika" Sienkiewicza).

Dawniej a dziś. (Mickiewicz: Pan Tadeusz).

Zbrodnia to niesłychana. (Jacek Soplica).

Kij w mrowisku. (Zaniepokojenie społeczeństwa n. p. wskutek odkryć naukowych, nowych teoryj głoszonych: Kopernik, Kolumb i t. p. Wrogie ustosunkowanie się społeczeństwa do nowatorów, prześladowanie jednostek wybitnych — siła tradycyj uświęconych).

Z lotu ptaka.

„I... fala porwała go na dno..." (Lektura Słowackiego: Jan Bielecki).

Tęsknota.

Za wielkie wymagania.

Klasa VI.:

Rzeczywistość i złudzenie. (Dworzanin Górnickiego — Uczta Platona — Dżentelmen Gratha).

Jakie zagadnienia mnie interesują?

O czem się filozofom nie śniło...

W sali sądowej. (Czytało się Modrzewskiego — chodziło o miejsca, w których porusza sprawę krzywd chłopskich).

a) Ach biada mojej głowie... (Z lilij Mickiewicza),

b) Hej, użyjmy żywota (z Mickiewicza),

Ale nie burzcie przeszłości ołtarzy,

Choć macie sami doskonalsze wznieść... (z Asnyka. Uczniowie nie zrozumieli myśli podanych).

a) Adaś i Urszulka. (Urszulka z Trenów Kochanowskiego — Adaś z utworu Żeromskiego: „Wspomnienia o Adamie Żeromskim).

b) Mistrz i uczeń.

a) Krzywdy społeczne. (Przy opracowaniu Staszyca).

b) Miałem przyjaciela (ten temat wybrało na 40 zaledwie kilku).

a) Przeciw śmierci (konieczność optymizmu — tylko jednostka umiera, człowiek żyje wiecznie w swoich dziełach — Horacego: Non omnis moriar).

b) Polały się łzy me... (słowa Mickiewicza — łzy smutku i łzy radości, łzy współczucia, łzy bólu fizycznego).

a) Wyrzutek (Bolesław Śmiały w „Liljach“ Mickiewicza, w „Mnichu“ Korzeniowskiego, albo też „Wyrzutek“ w powieści Selmy Lagerdlöf, krytyka — wrażenie z tej książki).

b) Błękitni (jako kontrast do poprzedniego tematu).

„Gdzie jasne słońce w błękicie“ (z Żuławskiego: Eros i Psyche wzięto temat — chodziło tu o dążenie do wyzwolenia).

Bez pracy. (Zagadnienie społeczne w związku z aktualną kwestją bezrobocia).

Marzenia o sławie. (Przy lekturze Kochanowskiego: „Pieśń o dobrej sławie“).

„Gdy okręt tonie...“ (z kazań Skargi — katastrofa okrętu Atlantique — wiek XVI i XX).

Siła fatalna lektury (Słowacki: „Ale zostanie po mnie ta siła fatalna...“ Czytano sonet Morsztyna w „Kwarantannie“. Wykazałam, że nawet tak wstrętne rzeczy jak żółtą febrę przedstawia poeta pięknie — to też należy krytycznie czytać).

„Temu, który się odważył być mądrym“ („Sapere auso“ — t. j. Konarski — słowa wzięte z napisu na medalu — chodziło o uzasadnienie tych słów).

Pracowite ręce (w związku z kwestją chłopską u Kołłątaja).

a) Sława rycerska.

b) Wypogódź czoło (Niemcewicza: „Mrówisko“).

Klasa VII.:

a) „Mieli odwagę czynu i odwagę klęski“.

b) Wdzięk milczenia. (Czytało się Mickiewicza „Odę do młodości i tam jest tylko słowo boskie“ „Stań się“).

a) Człowieku, sługo wieczny! (Mickiewicza wiersz do Lelewela).

b) Wina i kara (Mickiewicza Lilje — Korzeniowskiego „Mnich“).

c) „...Śniadanie, bułki, targ..“ (Wiersz Januszewskiej w Bluszczu p. t. „Joanna D'Arc w kuchni“ — w związku z Grażyną Mickiewicza — Temat ten opracowało zaledwie kilka dziewcząt bardziej postępowych).

a) Żywe pomniki (w związku z artykułem „Słowa Polskiego“),

b) Bohaterstwo codzienne.

a) Niezmieszani w tłumie (Słowacki: „Godzina myśli“).

b) Hej, ramię do ramienia! („Oda do młodości“ Mickiewicza — oba tematy celowo zestawione jako kontrastujące ze sobą — chodziło mi o wykrycie, czy młodzież sympatyzuje z indywidualnościami, czy też lgnie bardziej do zbiorowej działalności).

a) Nie bez wyjścia (w związku z artykułem poznanym z Bluszczu w kwestji kobiecej — temat dano w zakładzie koedukacyjnym ze względu na uczenice).

b) Szlachetne dążenia (temat dla wywołania entuzjazmu dla wielkich czynów humanitarnych, pobudzenia czynnika emocjalnego).

a) Dlaczego ja żyję? (Pytanie Anhellego — ze Słowackiego).

b) Cofnąć się już niepodobna... (temat dany przy sposobności czytania Makbeta Szekspira).

a) Ci, którzy pragną sprawiedliwości... (idealiści).

b) Z zawiązanemi oczyma (ludzie bierni, dający się wyzyskiwać — albo ślepi i głusi na wszystkie przestrogi idący za swoim instynktem, albo aluzja do Temidy).

a) Dwa na krańcach swych przeciwne bogi (Słowackiego Beniowski).

b) „...Urągał mi ten świat cichością" (Słowackiego Król Duch).

Podobnie, jak przytoczone tematy do wypracowań okresowych czyli t. zw. klasówek, dawałam często tematy „na codzień" do opracowania w domu na kartkach, które następnie omawiałam w klasie z młodzieżą. Nie różniły się istotnie niczem od owych wypracowań szkolnych, tylko jako codzienna strawa były one „ćwiczeniami" i jedynym środkiem do zdobycia wymaganej przez nowe programy sprawności w zakresie języka polskiego w mowie i piśmie.

Tematy dobierałam na podstawie kontrastu dość często sięgając do zwrotów lub nawet całych zdań poetów, wziętych z lektury bieżącej lub dawniej poznanej. Przy doborze tematów szukałam silnych bodźców, mocnych barw, aby młodzież obojętną nawet pobudzić do silnej reakcji, do wypowiedzenia się, zwłaszcza, że nie krępowałem niczem jej swobody myślenia.

Reakcja ta na bodźce — tematy była dla różnych ugrupowań klasowych różna, zależnie od stopnia rozwoju psychicznego, ale dla danej klasy przedstawiała się mniej więcej jednakowo i dzięki temu mogłam z zachowania się uczniów wyciągnąć pewne wnioski, wykryć pragnienia, dążenia, niepokojące myśli, które się przy lada sposobności na zewnątrz łatwo ujawniają. Myśli tych niepokojących nie było wiele i grupowały się one około pewnych zagadnień.

Wrodzona dążność do uchylenia się przed trudnościami, wysiłkiem, do pójścia po linji najmniejszego oporu uwidaczniała się w typowych skargach na niezrozumienie tematu, w tłuma-

czeniu się, że brak im treści myślowej do opracowania, że nie wiedzą od czego zacząć, jak się zabrać do roboty, że woleliby pisać na inny temat, że mają upodobanie do lotnictwa.

W klasie VII. młodzieży nie podobał się temat: „Ponad śnieg" (Żeromskiego: Ponad śnieg bielszym się stanę) i wreszcie zgodzili się na temat: „Szary dom".

Pewnego razu w klasie VII. uczniowie zbuntowali się na widok tematu, napisanego na tablicy i nie chcieli pisać zadania. Kazałam zeszyty rozdać i zabrać się do pracy, lecz młodzież w pierwszej chwili zareagowała na to milcząco oporem biernym i poczęła zamknięte zeszyty składać na katedrze. W tej krytycznej dla mnie sytuacji odezwałam się spokojnie, ale głosem stanowczym:

„...A jeżeli się sprzeciwią — niechaj cierpią i przepadną". Te słowa momentalnie poskutkowały, przełamały opór młodzieży i klasa bez dalszej opozycji zabrała się do pisania...

Obok negatywnej reakcji ze strony młodzieży na tematy dawane przezemnie, objawiała się reakcja w formie pozytywnej i uzewnętrzniała się wśród młodzieży (zwłaszcza w niższych klasach radością i silnem zainteresowaniem lepszych uczniów w wypadkach, gdy zostawiałam młodzieży decyzję sformułowania zagadnień w obrębie danego materjału naukowego. Wówczas to ruchliwsze jednostki wysuwały swoje tematy, zespół klasowy wybierał najwięcej zainteresowania budzące, czyli najładniejsze (w rozumieniu dzieci) tematy a ja ostatecznie ustalałam stylistycznie formę zagadnienia i pisałam jeden lub dwa tematy do wyboru na tablicy.

I sfery rodzicielskie, najmniej może kompetentne, zabierały niekiedy w sprawie dawanych tematów na opracowanie w domu głos nieprzychylny — ale o tem w następnym rozdziale szerzej się wypowiem.

III. FUNKCJONALNOŚĆ PSYCHICZNA PISZĄCEJ MŁODZIEŻY.

Prawdziwe wychowanie polega nie tyle na przepisach, ile na ćwiczeniu...
(J. J. Rousseau: Emil).

Uczymy się tem, co robimy sami.
(B. Roussel: O wychowaniu).

Moje tematy wypracowań piśmiennych były „kijem w mrowisku" sfer rodzicielskich. Nie rozumiano moich tendencyj, widziano w nich nieżyczliwe nastawienie do młodzieży, celowe wyszukiwanie trudności, aby wyniki zadań były ujemne, krytykowano i przekręcano moje tematy.

Pomimo tego nieżyczliwego ustosunkowania się do mnie, byłam spokojna w własnem sumieniu, nie ustawałam w pracy i szukałam powodów tych nastrojów. Wreszcie zrozumiałam, że, wymagając w klasie skupienia uwagi, stawiałam zarazem postulat wyrobienia samodzielności młodzieży.

Równocześnie potęgowało się moje zainteresowanie do poznania myślenia dziecięcego i sprawa wypracowań piśmiennych młodzieży stała się dla mnie problemem pedagogiczno-psychologicznym. Zaczęłam zatem zadania młodzieży ponownie czytać, zestawiać, porównywać grupować i doszłam wreszcie do pewnych wniosków.

Ciekawe są te przygotowania młodzieży, zanim się ona zabierze do pisania zadania. Z chwilą, gdy się pojawi temat na tablicy, nastaje w klasie szmer jako objaw zainteresowania i młodzież półgłosem się porozumiewa ze sobą. Najpierw wita niektóre tematy zdziwieniem, uśmiechem, potem głośno powtarza, krytykuje, potem następują wzajemne pytania:

...„Który temat wybierasz!“ !„Ja drugi“!

...„Pierwszy łatwiejszy!“ — Nie mogę się zdecydować... itp.

Po tej przygotowawczej czynności, stale się powtarzającej, ucisza się stopniowo wzburzona fala ciekawości i zdenerwowania, wreszcie nastaje spokój i młodzież zabiera się do pracy. Zdolniejsi piszą z rozmachem, zamknąwszy się w kole swoich myśli, słabsi przerywają pisanie co chwilę, szukając pomocy u współkolegów, przyjmują tę pomoc bezkrytycznie, mozolą się, klejąc zdania ze sobą albo też siedzą apatycznie, patrzą bezmyślnie w okno lub w powałę i przy każdej sposobności odpisują co bądź i gdzie bądź...

Po skończonej pracy niektórzy z rumieńcem na twarzy odczytują półszeptem kolegom swoje wypracowanie, czekając w tem napięciu nerwów napróżno na krytyczną, objektywną ocenę...

Następnego dnia domagają się poprawy zadania i to się powtarza przez kilka dni, dopóki nie ujrzą swoich zadań opatrzonych oceną.

Gdy się stanie zadość ich życzeniu, rozchwytują zeszyty, oglądają najpierw ocenę, potem błędy poczynione, następnie pytają kolegów wzajemnie o noty, wrażliwi i wybitni, o ile ocena wypadła dla nich niepomyślnie, ukrywają zeszyt przed okiem ciekawych i złośliwych współkolegów...

Po tem pierwszem zaspokojeniu ciekawości następuje reakcja na wynik zadania: Jedni siedzą z zadowoleniem z osiągniętego rezultatu swoich trudów, tamci chwalą się zadaniem wobec kolegów, zwracają się do nauczycielki z pytaniami:

— „Dlaczego mam niedostatecznie?“

— „Co znaczy ta uwaga na marginesie?“

— „Jak to zdanie poprawić?“

— „Czy wszystkie błędy poprawić?“

— Dawniej miałem zawsze dobrze u p. prof. X. a teraz mam niedostatecznie.

Oto szkolne powtarzające się pytania. Dowodzą one braku chęci, kształcenia się, pojmowania poprawiania własnych błędów jako pańszczyzny i interesowności w postaci domagania się dobrych not bez żadnego wysiłku ze swej strony.

W doborze tematów kierowałam się prawem kojarzeń, doszłam bowiem do przekonania, że dzieci zbyt często mimowoli, „przypadkiem“ wypowiadają się w mowie czy piśmie szczerze dzięki tematowi. Potocznie określa się tę prawdę psychologiczną utartym zwrotem: „wyrwało mu się“. Tego rodzaju przypadkowe wypowiedzenia zdarzają się częściej w mowie, w piśmie bowiem jest więcej czasu do namysłu, a zatem do ukrycia właściwych myśli. Są też i w zadaniach wypadki, kiedy uczeń mimowiednie napisze o sobie coś takiego, czegoby nie wyjawił po głębszej rozwadze.

Łudziłam się, że dzięki tym skojarzeniom będę mogła poznać życie psychiczne młodzieży, tymczasem wkrótce przekonałam się o swoim błędzie. Myślałam również, że w opracowaniach tematów objawi się większa rozmaitość, bogactwo myśli, tymczasem i tu spotkałam się z powszedniością.

Postanowiłam przeto z dziełem Dra Jana Piageta („Mowa i myślenie dziecka“) pod ręką przyjrzeć się ponownie wypracowaniom piśmiennym młodzieży w nadziei, że uda mi się pod tym kątem widzenia wykryć w nich, czy wydobyć z nich nowe prawdy psychologiczne.

Piaget badał dzieci do lat siedmiu tylko. W gimnazjum, wliczając jeszcze I. i II. klasę dawnego typu, ma się do czynienia z dziećmi od 11 lat do 18 i wyżej. Ciekawą jest jednak rzeczą, że sposób myślenia dzieci do lat siedmiu spotyka się również i u 11—18 letnich.

Piaget na podstawie klinicznego badania wprowadza podział mowy dziecka na mówienie egocentryczne i uspołecznione.

W mówieniu egocentrycznem uwzględnia autor: powtarzanie, monologowanie, monogolowanie we dwoje lub zbiorowe.

W mówieniu społecznem uwzględnia on: informowanie przystosowane, krytykowanie, rozkazy, prośby, groźby, pytania, odpowiedzi.

Zastanawiając się nad mową dzieci, stara się Piaget rozwiązać zagadnienie, które nie jest ani czysto lingwistyczne, ani czysto logiczne, lecz należy raczej do psychologji funkcjonalnej, a mianowicie zapytuje:

Jakim potrzebom usiłuje dziecko zadość uczynić, gdy mówi? Mojem pytaniem będzie:

„Jakim potrzebom usiłuje dziecko zadośćuczynić, gdy p i s z e? Jestem pewna, że poza nielicznemi wyjątkami, młodzież nie ma potrzeby pisania zadań. Pisze, bo musi pisać na rozkaz. Pisze wtedy, gdy nie jest do tego usposobiona (t. zn. wśród klasy liczącej n. p. 30 uczniów nie wszyscy są usposobieni do pisania w danej chwili), gdy nie ma nic do powiedzenia.

Stwierdza to samo Ziemnowicz w „Problemach wychowania współczesnego“ na str. 109 — a Claparède tak charakteryzuje obecny stan nauczania:

...„szkoła napycha dzieci ogromną ilością wiadomości, o których dzieci nie wiedzą, czy im się kiedy przydadzą do ułatwienia życia: każe im słuchać, gdy wcale tego nie pragną, każe im mówić, pisać, robić wypracowania, gdy nie mają właściwie nic do powiedzenia...“

W pracy laboratoryjnej odpada niedogodność uczenia całej klasy na tej samej godzinie tego samego albo narzucanie całej klasie pisania w tym samym czasie, chociaż nie wszyscy są do tego usposobieni.

Gdyby chodziło o stanowisko zasady celowości i użyteczności słuchania, mówienia, czy pisania młodzieży, muszę przypomnieć znaną prawdę, że istnieją wśród młodzieży i nauczycieli typy i indywidualności.

O ile chodzi o moje stanowisko, kieruję się w swojej pracy nauczycielskiej zasadą użyteczności i chcę, w granicach możliwości, przygotować młodzież do życia. Z wypracowań piśmiennych chcę się dowiedzieć, co młodzież wie o życiu i odpowiednio pojęcia jej prostować, albo wskazywać nowe, których jeszcze nie zna.

Badając i ucząc tę samą młodzież popadam w konflikt rozumu i serca. Smuci mnie n. p., gdy się spotykam ze strony młodzieży kl. VIII. z zarzutem, że wiążę literaturę z życiem.

...„Nie chcemy poruszania spraw życiowych, prosimy o wskazanie nam środków artystycznych, jakiemi się posługują poeci. Prawdy życiowe prosimy nam samym zostawić... Tak nas dawniej uczono i my nie jesteśmy przyzwyczajeni do takiej metody...“

Zadecydowała zatem o ich stanowisku tradycja — wystą-

pili w obronie własnego przyzwyczajenia, wykazali swojem niezadowoleniem, że pragną, jak starsze pokolenie iść po linji najmniejszego oporu, po utartej drodze dawnej, wygodnej metody tradycyjnej. Wobec zagadnień poważnych okazują zupełną obojętność, wysuwają natomiast inne, papierowe, z życiem zupełnie niezwiązane, albo mówią i piszą pod wpływem skojarzeń z dziedziny spraw seksualnych, potraktowanych cynicznie lub z komizmem (młodzież męska).

Te moje refleksje, do których jeszcze szczegółowo powrócę, nasunęły mi się pod wpływem pytania, czy młodzież ma istotnie potrzebę wypowiedzenia się. Zaznaczyłam poprzednio, że tej potrzeby młodzież nie wyczuwa poza nielicznemi wyjątkami i temi właśnie zajęłam się.

Wedle Piageta potrzebą wypowiedzenia się jest nietylko chęć udzielenia swych myśli drugiej osobie, ale też często zdarzające się u dzieci głośne monogolowanie w samotności.

U starszej młodzieży odpowiada temu w piśmie polemika ze sobą samym jaką nieraz spotykałam. Jest ona cechą jednostek analizujących, natur głębszych. Jeden n. p. uczeń klasy VIII., w zadaniu szkolnem zadał pytanie, na które nie odpowiedział, a gdy w czasie omawiania zadań chciałam mu odpowiedzieć zaznaczył, że to pytanie do mnie się nie odnosiło.

Wedle Piageta mowa jest najpierw ściśle złączona z działaniem, stanowi jeden z jego składników, następnie sama już wystarcza, by to działanie wywołać. Podobne myśli wzięli za punkt wyjścia psychoanalitycy, aby wytłumacęyć wpływ magiczny słowa.

Przed pisaniem zadania młodzież również wypowiada głośno swoje uwagi co do tematu, albo co do sposobu, w jaki zamierza opracować zadanie. Niektórzy chcą się tylko wypowiedzieć, chociażby ich nikt nie słuchał, albo nawet oburzał się za przeszkadzanie w przemyśleniu wypracowania. Jedni z uczniów monologują, inni zaś, którzy pragną skupić się, narzekają na ten szmer słowami: „Nie możemy myśleć wśród takiej wrzawy...“ Ja ich nie hamuję, nie upominam, bo niebawem

monologowanie się wyczerpuje, młodzież się ucisza sama po kilku minutach i zabiera się w milczeniu do pisania.

W dziejach ewolucji mowa może zastąpić działanie i na tej podstawie mogła powstać teorja sublimacji instynktu i metoda kliniczna leczenia uwięzłych afektów przez wypowiadanie się niekrępowane.

O ile chodzi o wypracowania szkolne piśmienne, nie mogą tu one odegrać roli sublimacji instynktu, bo są sposobem ćwiczenia się w nabywaniu sprawności w używaniu mowy ojczystej, ale też z drugiej strony sposobem ćwiczenia się w ukrywaniu swoich myśli w wypadkach, gdy młodzieży narzucają starsi nietylko tematy, ale i sposób myślenia oraz ze względów na oceny nauczyciela, jego kontrolę i urobione opinje o uczniach.

Również w praktyce nie można przeprowadzić ścisłej granicy, kiedy dane słowo ma dla dziecka, czy młodzieży znaczenie magiczne (zbliżone do działania czy przedmiotu), a kiedy znaczenie zastępcze (t. zn. słowo użyte zamiast czynności albo zamiast istotnej myśli w celu jej ukrycia) — natomiast da się tylko zauważyć upodobanie albo niechęć do pewnych tematów.

I tak n. p. w kl. I. dawnego typu dałam jako temat słowa: „Czego się boję?“ — dzieci, czy pod wpływem skojarzeń myślowych z własnych niemiłych przeżyć, czy wspomnień lektury, zawołały: „Proszę zmazać z tablicy ten temat!!“

W odniesieniu do wspomnianego już egocentryzmu i uspołecznienia mogłabym wypracowania piśmienne podzielić na subjektywne i objektywne, ale podział ten byłby bardzo ogólny. Z jednej strony pragnę zauważyć, że już sam temat sugeruje często sposób opracowania go, z drugiej jednak strony zaznaczam, że zostawiam młodzieży zupełną swobodę, tłumacząc jej, że związek wypracowania z tematem może być taki, o jakim się nie śniło niewtajemniczonym.

Zachodzi też pytanie, jak oddzielić subjektywizm od objektywizmu w tym wypadku, kiedy n. p. pewne zagadnienie społeczne a więc objektywne stało się dla kogoś zarazem zagadnieniem osobistem?

Spotkałam się z tem w swojej praktyce nauczycielskiej w jednej szkole średniej u młodzieży pochodzącej z ludu.

U takich jednostek sprawa osobista (syn wieśniaka), sprawa społeczna (sprawa ludowa) i kwestja literacka (chodzi tu o Żeromskiego), stapiają się w psychice w jedną. I młodzież w takich razach żyje nią, przeżywa ją i, opanowaną uczuciem nienawiści do panów, żądzą zemsty i pragnieniem lepszej doli, chce się do jej urzeczywistnienia przyczynić.

Charakterystyczną cechą wypracowań piśmiennych, bez różnicy na płeć i wiek, od najniższych do najwyższych klas, jest nielogiczne myślenie, brak analizowania swoich powiedzeń, gołosłowne twierdzenia bez uzasadnienia ich i od takich błędów logicznych roi się w zadaniach. A kiedy niejednokrotnie zwracałam młodzieży w wypracowaniach szkolnych uwagę na tę nielogiczność, nie rozumiała mnie.

Nie należy się jednak temu brakowi logiki zbytnio dziwić, bo przecież i u starszych osób jest on na porządku dziennym.

Piaget tłumaczy to synkretycznem myśleniem, właściwem dzieciom, z czego dalsze wysnuwam wnioski:

Dzieci — wedle prof. dra Szumana — w swoich spostrzeżeniach nie odróżniają części składowych, lecz postrzegają „in toto“ i Claparède określił to pierwotnie postrzeganie terminem: „synkretyzm“.

Psychologowie francuscy zwą to zjawisko psychiczne postrzeganiem globalnem (aperception globale). W niem części składowe przedmiotu, czy zjawiska nie mają samoistnego bytu, są nieuświadomione w duszy dziecka, są z sobą ściśle spojone. Dopiero z biegiem lat rozwija się proces myślenia pierwotnego, polegający na analizie i syntezie, a więc na odróżnieniu części w całości i całości złożonej z części a jeszcze później w rozwoju duchowym występuje myślenie logiczne, które tworzy pojęcia, wydaje sądy, wyciąga wnioski.

Zdaniem Piageta (str. 172) w synkretyźmie jest wszystko w łączności, wszystko z wszystkiem się wiąże, wszystko jest postrzegane poprzez schematy całości, skonstruowane na podstawie obrazów, analogji szczegółów, przypadkowych okoliczności. Wobec tego pojęcie przypadku albo dowolności nie

istnieje dla umysłowości synkretycznej, która może znajdować rację dla wszystkiego.

Synkretyzm, jako wytwór egocentryzmu dziecięcego, objawia się w nawykach myślenia egocentrycznego, które skłaniają do unikania analizy a zadawalniają się schematami całości o charakterze indywidualnym i dowolnym. Stąd to uzasadnienia dziecięce (synkretyczne), mają charakter interpretacyj subjektywnych, jakie się spotyka w interpretacjach patologicznych, powstających na tle regresji do pierwotnego sposobu myślenia.

Synkretyzm jest typową formą psychiki wieku dziecięcego, ale też młodzież starsza, dojrzewająca, znajduje się w podobnej sytuacji, o ile jest opóźniona w prawidłowym rozwoju duchowym. Wszak przed nią otwierają się coraz to nowsze i szersze horyzonty myślowe, oparte na materjale programowym, który — przy braku ścisłej selekcji, co roku przeprowadzanej — dla nich jest niedostępny, o ile nie przeszli drogą ustawicznych, stałych ćwiczeń, owych potrzebnych stadjów rozwojowych. Nowe skomplikowane zjawiska z różnych dziedzin, są dla tych niedorozwiniętych, zaniedbanych uczniów niedostępne; apercepują przeto synkretycznie, powierzchownie, przyswajając sobie wiadomości pamięciowo, bez uświadomienia treści, werbalnie.

I te braki myślenia logicznego spotyka się masowo u młodzieży starszej i najstarszej w powiedzeniach, czy w wypracowaniach piśmiennych i nic dziwnego, że nie widzi ona sprzeczności, rzucających się w oczy, że twierdzi bez uzasadnienia, że bez związku spaja ze sobą zdania. Są to następstwa nieudolności myślenia, pozostałości opóźnionego synkretyzmu.

Innym dowodem nieudolności myślenia młodzieży jest niedostrzeganie tożsamości, czyli powtarzanie zdań, wyrażających tę samą myśl.

O tem automatycznem powtarzaniu, czyli t. zw. echolalji pisze Piaget:

„...Wiadomo, jak dziecko w pierwszych latach swego życia lubi bardzo powtarzać wyrazy, które słyszy, naśladować sylaby, dźwięki, chociaż nie mają one dla niego wielkiego znaczenia.

...Ruchy i sposoby zachowania się, które są naśladowane, same przez się zupełnie dziecka nie interesują.

Dziecko nie wie wogóle, że naśladuje i odgrywa swą rolę tak, jakby samo było twórcą..." (str. 28).

Gdy chodzi o wypracowania piśmienne, dzieci nieudolne powtarzają temat i zdania wyrażające tę myśl, czyli naśladują siebie nie zdając sobie z tego sprawy.

To obłędne powtarzanie tych samych myśli w mowie i piśmie, owe notoryczne gadulstwo bez głębszej treści, potępione również przez nowe programy ministerjalne, jest typowe dla wypracowań piśmiennych ogółu młodzieży i sięga nawet do najwyższych klas szkoły średniej.

Możnaby w tych ogólnych uwagach o wytworach piśmiennych młodzieży poruszyć jeszcze ich formę zewnętrzną:

Na pismo niedbałe narzekają bez wyjątku wszyscy filologowie i słusznie, a nie jest ono wypływem braku czasu, lecz następstwem nieuzasadnionego pośpiechu. Często bowiem uczeń kończy wypracowanie przed przepisanym czasem i oddaje zadanie napisane nieczytelnie, nie rzuciwszy nawet okiem na swoją pracę, jakby się chciał jak najprędzej pozbyć tej zmory pisania, tego psychicznego ciężaru, jakby chciał uciec poza koło narzuconego mu przymusu myślowego...

Charakterystyczne jest też mylne odpisywanie tematu z tablicy, daty, opuszczanie pewnych samogłosek wśród grup spółgłoskowych, zupełne ignorowanie znaków pisarskich, znaków miękczenia (ś, ć, ź), nosowych przy ę, ą, — natomiast wprowadzanie odrębnych, nieuznawanych znaków nad: m, n, u, (m̄, n̄, ū), przestawianie liter w imionach własnych, pisanie mimo zakazu poza margines, wreszcie rażące, nieprawdopodobne błędy ortograficzne, jakkolwiek wyrazy te napewne są uczniowi znane z pisowni, wtrącanie jakby przypadkiem, automatycznie form i zwrotów ze swego środowiska rodzinnego, których w mowie potocznej nie używa uczeń a przynajmniej starannie unika, ignorowanie odpowiednich form czasownikowych, lekceważenie następstwa czasów — a wkońcu sam charakter pisma, mający często cechy patologiczne.

W ten sposób ogólnikowo przedstawiono powyżej obraz wytworów piśmiennych młodzieży od chwili pojawienia się tematu do wykończenia i oddania pracy.

Szczegółowemu rozpatrywaniu wypracowań piśmiennych zamierzam poświęcić następne rozdziały.

IV. PAMIĘTNIKI, WYPISY, NOTATKI MŁODZIEŻY.

„Dziecko nie szuka przedewszystkiem wiedzy — lecz poszukuje wyrażenia i strawy dla swego życia wewnętrznego: twórczości".
W. W. Zienkowski: (Psychologja dziecięctwa).

Pamiętniki w dzisiejszej dobie należą u dorastającej młodzieży do rzadkości, jakkolwiek był kiedyś czas, w którym pamiętnik odgrywał ważną rolę w życiu wewnętrznem ówczesnej generacji. W okresie romantyzmu nietylko u młodych, ale i starszego pokolenia, była manja zbierania autografów, wierszy przepisywanych lub oryginalnych, wpisywania się do pamiętnika, a znane są rozliczne wiersze Mickiewicza, Odyńca, Krasińskiego i wielu innych z tej doby, wpisywane do „sztambuchu", ku wiecznej pamięci. Kryła się w tych wylewach sztucznego liryzmu cała skala różnorodnych uczuć od skromnych westchnień, sympatji dozgonnej, wiecznej przyjaźni, czci i uwielbienia do gorących uniesień, wybuchów hamowanych i wynurzeń miłosnych.

Dziś ta manja pamiętnikarska u dorastającej młodzieży zaginęła jako zabytek pogrzebanego dawno romantyzmu i pamiętnik utrzymał się sporadycznie jedynie u młodzieży przed pokwitaniem, a wyjątkowo i później. Jeszcze w VI. klasie gimnazjalnej zauważyłam taki pamiętnik u uczenicy i byłam tem zaskoczona. Młodzież gimnazjalna klas najniższych zbiera gorliwie i z pewnym pietyzmem owe wierszyki i zamęcza nauczycielki prośbą o wpisanie się do pamiętnika, mając w tem swoje silne zainteresowanie.

W zakładach męskich jest pamiętnik dzisiaj anomalją, w koedukacyjnych jest pod wpływem współżycia obu płci tolerowany, w żeńskich zakładach jest najbardziej typowy, za-

aklimatyzowany. Jest on w każdym razie właściwością w tym okresie rozwojowym a zaznacza się w tem sentymentalizm. Dziewczynka szuka ciepłych wynurzeń, pragnie mieć autografy ukochanych osób, zapewnienia o dozgonnej przyjaźni, koleżaństwie, w wolnych chwilach kartkuje pamiętniczek swój, odczytuje wpisane myśli, uczy się wierszyków napamięć, wierzy głęboko w prawdziwość napisanych zapewnień o miłości i przyjaźni i, śniąc sny złote o autorach tych autografów, kocha ten swój pamiętnik.

A jednak dziewczynka nawet osobom obojętnym jej, starszym „daje się wpisywać“ — a zatem muszą tu wchodzić w grę prócz czynników emocjonalnych, owego syntymentalizmu, jeszcze inne motywy.

Więc może instynkt kolekcjonerski, właściwy temu wiekowi, w tej formie się manifestuje?

To tłumaczenie łatwiej może być uzasadnione: U chłopców ów instynkt kolekcjonerski, uznany powszechnie przez psychologów, objawia się w pasji zbierania owadów, motyli, minerałów, zasuszaniu kwiatów, zbieraniu starych monet, medali, widokówek i znaczków pocztowych. U dziewcząt kolekcjonerstwo może się objawiać w zbieraniu różnych wierszyków i autografów w pamiętnikach, a przy tej sposobności może być też łatwo zaspokojony instynkt pokazania się wobec swoich rówieśniczek: „Mam tylu a tylu znajomych, mam ich więcej niż ty!“

O ile kolekcjonerstwo pierwszego rodzaju ma wartość kształcącą, ponieważ odpowiada zainteresowaniom naukowym i może posłużyć w formie zabawy pogłębieniu nabytych wiadomości, z rozmaitych dziedzin (np. zbieranie monet jako przygotowanie do późniejszych studjów numizmatycznych, zbieranie znaczków pocztowych do poznania geografji politycznej, zbieranie okazów przyrodniczych do nauki biologji), o tyle pamiętnik ze zbiorem przepisywanych wierszy świadczy o braku zainteresowań poważniejszych, a poza tem o posiadaczu pamiętnika nie da się żadnych głębszych obserwacyj poczynić zwłaszcza, że wierszyki pochodzą od różnych jednostek i sam pamiętnik jako zbiór wytworów przeważnie obcych nosi cechy przypadkowości.

Pamiętnikarstwo rozwijające się wśród młodzieży pod wpływem zwyczaju, naśladownictwa, ma powodzenie przez pewien okres czasu. Potem zainteresowanie słabnie i pamiętnik, czytany i podawany z rąk do rąk, zapada się w biurko jako rupiecie bez wartości, a po latach sięga doń autorka i z uśmiechem politowania ogląda te objawy dzieciństwa i sentymentalizmu, dawno przebytego, a w miejsce pamiętnika wchodzi u młodzieży obojej płci pęd do innych wytworów, do korespondencji intymnej, najczęściej o treści erotycznej jako objaw budzącego się coraz silniej seksualizmu.

O ile posiadacz pamiętnika nic nam nie powiada o swojej naturze psychicznej, o tyle łatwiej scharakteryzować tych, którzy umieszczają swoje autografy pod przepisywanemi wierszami, jeśli przyjmiemy, że treść wierszyków uświadomiona, pochodzi z ich własnego wyboru.

Z tem łączą się t. zw. „wyciągi literackie“ czyli wyciągi z przeczytanych dzieł, które są czemś przeciwnem owym pamiętnikom.

Wypisy literackie sporządza młodzież bez różnicy płci w najlepszym razie od VII. kl. gimnazjalnej począwszy, w niższych klasach wyjątkowo.

Młody (czy młoda), zachwycony jakąś lekturą, przepisuje dosłownie miejsce wzbudzające jego zainteresowanie i takie wypisy mogą dostarczyć materjału do poznania ich autora. Materjał ten jednak będzie szczupły i wskaże tylko ogólnie rodzaj zainteresowań. Młodzieniec, opanowany przez jakieś uczucia czy myśli, problemy, w ciągu dłuższego czasu, gromadzi systematyczne i wyławia z lektury materjał, mający związek z danem uczuciem lub problemem.

Od jednego z uczniów klasy VIII. otrzymałam takie wypisy, pochodzące z czasu, kiedy był w kl. VII. Interesowały go wówczas silnie przez cały rok zagadnienia religijne i seksualne (antyfeminizm) a na początku kl. VIII. problemy powyższe prawdopodobnie przez lekturę i owe wypisy ku jego zadowoleniu rozwiązane, ustąpiły miejsce zagadnieniom społecznym.

Psychologicznie da się wytłumaczyć zjawisko robienia wypisów literackich z lektury w ten sposób:

Młodzieniec żyje w rozterce duchowej, ponieważ trapią go, niepokoją pewne myśli lub uczucia. Szuka więc zawzięcie rozwiązania zagadek, czyta, pochłania dzieła i wypisuje odpowiednie miejsca.

Cieszy się, że znalazł człowieka współczującego z nim, lub autora, który podobnie myśli jak on. Cieszy się, bo znalazł idealnego przyjaciela, który jest mu tak bliski, jest nim samym. Czuje wtedy człowiek, że nie jest odosobniony, że w świecie coś znaczy, że są inni, którzy tak samo myślą i czują jak on, tylko są w tem szczęśliwszem położeniu, że mogą swoją istotę duchową objawić światu. I wówczas nie zazdrości tej potężniejszej jednostce, duchowo pokrewnej, tej sławy, lecz dzięki niej nabiera poczucia własnej wartości, rozszerza swoje „ja", odnajduje część swojej istoty duchowej w innych, w pisarzach i doznaje radości właściwej twórcom. I może sobie powiedzieć: „Ja też byłem współtwórcą tego dzieła, tam są moje myśli, moje przekonania — mój świat duchowy..."

Oto jest prawda i wartość psychologiczna owych wypisów — a jaka jest ich wartość pedagogiczna?

Duża, ponieważ stanowi przygotowanie naukowe w każdej dziedzinie, uczy odróżniania rzeczy istotnych od ubocznych, przyzwyczaja do sumiennego czytania autorów z myślą o przyszłych korzyściach, czyli wskazuje na pożytek zbierania materjału do dyskusji, czy to pracy naukowej.

Należałoby tu wspomnieć o notatkach i zapiskach czynionych przez młodzież w swoich notesach.

Notatki uczniowskie, bruljony szkolne przedstawiają się różnorodnie i w formie zapisków, czynionych z własnego popędu w czasie lekcyj szkolnych, wykazują typowe właściwości charakterów ich autorów. Młodzież poważniejsza notuje mało, treściwie, ale najistotniejsze rzeczy, których nie podaje podręcznik, impulsywne natury notują bezładnie, niedbale chwytają na papier szczegóły, nie będące w ścisłym związku z tematem poruszanym, wszelkie dygresje, przypadkowe uwagi — niedo-

rozwinięci notują bez zastanowienia i banalne, znane uwagi a pomijają istotne, zbyt trudne i niedostępne dla ich rozwoju umysłowego a przytem nie liczą się zupełnie z ortografją i stylem, leniwi a zdolni uczniowie zapisują skróty, dla nich jedynie zrozumiałe — są i tacy wreszcie (zarozumiali), którzy uważają to poniżej swojej godności podchwytywać rzucane przez nauczyciela uwagi i utrwalać je w notatkach jako zdobycze.

Notesy, prawie przynależne do pojęcia ucznia, skrupulatnie przez młodzież przed okiem starszych ukrywane, są jeszcze mniej dostępne dla wychowawców, a tylko przypadek, zguba notesu lub nieostrożność młodego człowieka umożliwia na chwilę wgląd do nich.

Zapiski są tu typowe:

Na tytułowej kartce widnieje pismem wzorowem pisane nazwisko, imię, zakład naukowy i klasa. Potem następuje spis uczniów, profesorów, przydomki ich w gwarze uczniowskiej, podział godzin, kalendarz lub częściej wykaz wolnych dni w roku, adresy kolegów, wydatki i t. p. uwagi związane z życiem szkolnem. A dalej u uczniów klas niższych: piosnki, tytuły książek zakazanych, nazwiska rekordzistów na różnych polach, aktorów filmowych, tytuły sensacyjnych filmów, sztuk scenicznych i autorów, wypiski z gazet i pism humorystycznych, adresy znajomych obojga płci, zagadki, szarady, kuplety, firmy aut i radjowe, istna silva rerum, świadcząca o szybko zmieniających się zainteresowaniach młodzieży w tym okresie rozwojowym.

U starszej młodzieży spotyka się w notesie pierwsze próbki własnej poezji, sentencje, hasła, zwroty, cytaty z dzieł literackich, definicje, prawidła, wzory matematyczne, tablice chronologiczne i t. p. U głębszych natur stanowią one pewnego rodzaju „vademecum", z którem uczeń przez okres studjów niechętnie się rozstaje, obfitują w bogatą treść ideową i literacką, podaną w formie skondensowanej i są naturalnym etapem rozwojowym do czynienia późniejszych wypisów literackich, do systematycznego gromadzenia wiadomości z różnych dziedzin. Z takich typów, wyrastają później naukowcy.

Spotkać można grono uczniów, którzy, ulegając sugestji

czy zwyczajowi, bez swego notesu nie pójdą do szkoły, rozstać z nim się nie mogą, a przecież nie umieją go zużytkować, wypełnią początkowe kartki materjałem informacyjnem i na tem poprzestają...

Skoro mowa o wytworach piśmiennych młodzieży, nie mogę pominąć milczeniem jednego typu a jest nim pamiętnik jednej z uczenic V. kl. gimnazjalnej w zakładzie koedukacyjnym.

Pamiętnik ten robi wrażenie nowelistycznego fragmentu czy feljetonu. Przeżycia szkolne i pozaszkolne dorastającej uczenicy, ujęte w formę zwierzeń, czy sprawozdań stanowią treść tego pamiętnika. Osoby występujące to młodzież szkolna (dziewczęta z kl. V., uczniowie z kl. VII. i VIII.), ukryta pod pseudonimami. Fakta podane zaszły w roku szkolnym 1932/33 w prowincjonalnem mieście a sama autorka, to jedna z najzdolniejszych dziewcząt tej klasy. W treści pamiętnika jest „Dichtung und Wahrheit" — prawda oglądana przez szkła poezji i czaru młodej dziewczyny dorastającej, dość impulsywnej, rozbudzonej, która czuje potrzebę wewnętrzną wyspowiadania się komuś, analizowania swoich przeżyć, obserwowania siebie i bliskich swojemu sercu, wypowiedzenia się w swoim pamiętniku, z którym się zręcznie kryje.

Przez nieostrożność autorki pamiętnik, obejmujący kilka notatek in 8-vo, wpadł w ręce kolegów i koleżanek, którzy czytając go poczynili w tekście złośliwe i cyniczne uwagi a nawet powyrywali kartki... W ten sposób sprawa stała się ogółowi wiadomą i tą drogą doszła do wychowawcy klasy.

Autorka, zainterpelowana przez nauczyciela, wytłumaczyła się, że to twory jej fantazji, nie mające nic wspólnego ze szkołą, chociaż vox populi klasy inaczej twierdził i kryptogramy były ogółowi znane. Sprawa poszła w niepamięć, autorka resztę zeszytów spaliła z obawy przed dochodzeniami — a fragment, obejmujący stokilkadziesiąt stron dostał się do moich rąk.

W pamiętniku występują dwie bohaterki: Nina i Renia — dwóch chłopców: August, ukochany Niny i Wacław, ukochany Reni, nadto kilka postaci drugorzędnych. Nina autorką pamiętnika, jest szlachetna i posiada zalety fizyczne — Renia jej

przyjaciółka, posiada dużo wad. Pamiętnik przedstawia zdarzenia i rozmowy pozostające w związku z miłością studencką.

Nina rozróżnia miłość zmysłową i idealną — trwałą (wieczną) i sezonową. Nawet w sezonowej obowiązuje wierność, ale zdradę można udawać, aby dokuczyć ukochanej osobie. Często musi dziewczyna udawać obojętność, bo ta jest lepiej widziana u chłopców, a dziewczyna, która się nie narzuca, wzbudza szacunek ze strony chłopców, na którym jej bardzo zależy.

Nina pojmuje miłość idealnie. Dumna jest ze swojej piękności duchowej i fizycznej, a gdy chodzi o piękno zewnętrzne, specjalną uwagę poświęca swoim oczom, ustom zmysłowym i warkoczom.

Nina swojem postępowaniem chciała uszlachetnić Augusta i nietylko, że nie mogła tego dokazać, ale sama stała się gorsza, jak to zauważyła. Popsuli ją ludzie i pod ich wpływem zaczęła myśleć o zemście, która jej dostarczyła niezwykłych rozkoszy.

Zemsta w miłości studenckiej odgrywa dominującą rolę i jest obliczona nawet na lata. Okrutna jest zemsta chłopców, ponieważ są w postępowaniu solidarni i tak n. p. Wacław namówił kolegów, żeby nie tańczyli z Renią.

W miłości uznaje się przeznaczenie, ale z drugiej strony miłość zależy od dziewczynki, od jej woli: dziewczynka zakocha się i odkocha się wtedy, gdy sama zechce, albo gdy będzie musiała, a więc gdy ją chłopiec porzuci.

Inną cechą miłości studenckiej jest jej jawność: wszyscy koledzy i wszystkie koleżanki w klasie o niej wiedzą i albo pomagają, albo szkodzą zakochanym.

Powszechnym rodzajem szkodzenia są plotki i intrygi — pomoc zaś polega na wyjaśnianiu nieporozumień między zakochanymi, ułatwianiu wzajemnych spotkań, na doręczaniu korespondencyj.

Plotki wynikają przeważnie z zazdrości, a najbardziej zazdroszczą dziewczęta Ninie, która jest literatką (!) i ulubienicą wielu kolegów.

Cały pamiętnik poświęcony jest igraszkom miłosnym, polegającym na udawaniu obojętności. Nina nawet wobec siebie

udaje, że Augusta nie kocha, jakkolwiek stale o nim myśli i jemu właściwie poświęca cały pamiętnik.

Nina lubi pozować, lubi odgrywać rolę bohaterki powieściowej. Wyobraża sobie zatem, że jest Olenką a August Kmicicem.

Ten wpływ literatury zaznacza się też w stylu, a niekiedy wywołuje uśmiech czytelnika, gdy autorka młodociana przeinacza wyrazy n. p. „okrutność" zamiast „okrucieństwo", albo „inteligentność" zamiast „inteligencja".

W pamiętniku znać wpływ literatury polskiej, oczytanie dziewczyny, to też rażą tu określenia studenckie, a rażą dlatego, że pamiętnik nie jest w jednym tonie, w jednym stylu utrzymany: wyrażenia literackie kłócą się z żargonem uczniowskim...

Nasuwają się tu pewne uwagi oparte na literaturze pedagogicznej: Pisze w pamiętniku Nina:

„...Zdawało się, że jest stworzona poto, aby d r u g i e m u s z c z ę ś c i e s t w a r z a ć. I teraz chciała spełnić swe zadanie dokładnie..."

Charlotte Bühler w „Kindheit und Jugend" (§ 4 — Ethik und Lebensaucchauung — str. 275—308) pisze w ten sposób:

„...Jednoroczne dziecko jest nastawione jedynie na: „Funktionsbetätigung" i recepcję (przyjmowanie, odbieranie), szuka używania, a więc spotęgowania swojej żywotności.

Od 2—4 roku życia zaczynają się procesy oddawcze, (Hergabe-prozesse), kiedy dziecko w swojej ręcznej działalności zaczyna produkować. Poznaje coraz bardziej radość działania, radość twórczą i przy końcu tego okresu stawia sobie tworzenie za zadanie, za cel. Ta droga jest ważna, bo dziecko na niej rozwija w sobie samodzielnie etyczną zasadę oddania (das ethische Prinzip der Hergabe) i ze swojej działalności dochodzi do świadomości zadania i poczucia obowiązku. Wprowadzamy to oddanie jako etyczną zasadę, ale z zastrzeżeniami: zarówno zadowoleniu samego siebie (Selbstbefriedigung), jak oddanie (Hergabe) są to konieczne procesy życiowe, równowartościowe, gdyż wartościowania w sensie egoizmu altruizmu nie przyjmujemy tu".

W cytowanych powyżej słowach z „Pamiętnika“ spotykamy ten rozwijający się imperatyw wewnętrzny, to poczucie obowiązku spełnienia zadania.

W pragnieniu Niny uszczęśliwienia ukochanego, przejawia się ta etyczna zasada oddania.

Ale Nina pragnie też szacunku od ukochanego, a jest to przeciwne temu poczuciu oddania się:

„...August zasnął i śniła mu się Nina po zabawie. Taki wieczór cudny, ona podatna... jak inne — tak jak inne ją cenił. A teraz?... Czci ją, bo ona już niepodatna“.

A dalej czytamy w „Pamiętniku“:

„...On t. j. (Feliks) ją (t. j. Ninę) kochał jak Boga, jak jakąś królowę lub istotę niezrównanie od siebie wyższą...“

Green (Psychanaliza w szkole str. 38) pisze o pewnej dziewczynie, która uroiła sobie, że jest królową i panuje nad ludem, który ją czci jak bóstwo.

Z marzeń na jawie — o których Green pisze — ma Nina podobne pragnienia hołdów ze strony młodzieńca, a ponieważ Nina jest starsza, niż owa dziewczynka (ma lat 15—16), przeto pragnienie jej łączy się z erotycznemi podnietami.

Zachwiana wiara w miłość Augusta, niepowodzenie chwilowe w miłości, cierpienia moralne z powodu jego obojętności, niepewność, co dalej będzie — zachwiane samopoczucie młodej a dumnej dziewczyny skierowuje myśl jej ku Bogu, po raz pierwszy w tem opuszczeniu i Nina szuka tam ratunku, szuka ostoi w modlitwie, Nina, która dotąd nie modliła się, nie potrzebowała się modlić...

„...ale przecież Bóg istnieje...“ padają jej słowa, wypływające z zewnętrznej potrzeby wiary, dotąd nienabytej.

A potem to silne pragnienie, wypowiedziane w słowach:

„...gdybym się m o g ł a modlić... w jakiejś świątyni...“ a wkońcu modli się po swojemu w kilku prostych słowach, niewyuczonych...

Możemy tu zauważyć dwa zjawiska psychologiczne:

1. spontaniczne uczucie religijne, wewnętrzną potrzebę wyższej siły moralnej.

2. zwrot ku Bogu w chwli załamania się wewnętrznego.

Pierwsze zjawisko tłumaczy w następujący sposób Charlotte Bühler (Kindheit und Jugend — Genese des Bewusstseins — str. 265:

W życiu dziecka problem religji jest jednym z najtrudniejszych do rozwiązania. Stern zwraca uwagę, że przyczynowe myślenie dziecka, jeśli stara się ono zorjentować się w pochodzeniu i genezie przy pomocy starszych, dochodzi bardzo wcześnie do „Kochanej Bozi", która pozostaje jako ostateczne źródło...

„...W okresie pokwitania, kiedy jest już opanowanie ciała, woli, pracy i sytuacji, nagle nastaje zahamowanie, rozwoju... Dziecko czuje się bezradne, opuszczone. Tę bezsilność odczuwa i dochodzi do Boga w swojem życiu wewnętrznem. I oto jest godzina urodzin religji w kształtującym się człowieku..."

I takie właśnie przeżycia religijne opisuje Nina.

Drugim momentem jest tu ów zwrot w sferze emocjonalnej od uczuć ku młodzieńcowi do miłości Boga, czy tęsknoty zbliżenia się do Boga w formie modlitwy, w chwili wewnętrznej rozterki duchowej u Niny, objaw typowy dla tego wieku, który Ch. Bühler podnosi niejednokrotnie i ilustruje cytatami z dzienników dziewczęcych.

A teraz następuje u niej po walce wewnętrznej rezygnacja, owe wyrzeczenie się miłości ukochanego ze strony dumnej dziewczyny.

I znowu sięgam myślą do porównań:

Ch. Bühler w dziele: „Quellen und Studien zur Jugendkunde" — Jena 1925 — podaje dziennik szesnastoletniej Niemki Käte Herman p. t. „Mein Leben".

Czytamy tam na str. 130 następujące słowa:

„...Morgen soll ich mit ins Abendmahl gehen. Ich kann nicht mitgehen, mir ist alles zuwider. Ich hasse die Kirche, welche die Menschen von der Natur einseitig ins Geistige verdrängt und zur Askese treibt..."

Nina natomiast tak pisze w swoim pamiętniku:

„...Tyle rozkoszy zakazanych, a raczej odebranych sobie dobrowolnie, łączyło się z tym chłopakiem. Mogła tylko wyciągnąć rękę, by je mieć, ale nie wyciągnęła ręki, bo chciała pokazać, że jest dziewczyną..."

A zatem Niemka, katoliczka, autorka dziennika, buntuje się przeciw zasadom etycznym kościoła, okazuje się wolnomyślną; u Niny, żydówki, zaznacza się silnie na sprawy miłosne tradycyjny pogląd, podporządkowanie się uznanym normom moralnym.

Ten bezwład psychiczny przejawia się u Niny typowo dla dziewcząt. Ch. Bühler w cytowanej powyżej pracy daje takie wyjaśnienie:

...„W chłopięcym pamiętniku psychiczna problematyka przedewszystkiem objawia się w religijnych i ogólnoludzkich problemach, w dziewczęcych pamiętnikach emocjonalna problematyka przeżyć przytłumia objektywną treść problemów. Tam problemy są ściśle odsegregowane: intelektualny, seksualny, erotyczny; tu niema tego odłączenia".

Nina pisze:

...„Nadszedł Feliks i znalazł ją (Ninę) już obojętną na wszelkie ciosy, jakby ci stoicy greccy, zgadzający się na każdy kaprys natury... Wszystko przyjmowała..., b o m u s i a ł a"...

A jeszcze jedna nasuwa sie uwaga:

U Niny objawiają się marzenia na jawie raz jako pragnienie hołdu należnego jej, innym razem w scenie z nauczycielką, którą wyobraża sobie jako jakąś dobrą panią, jako wróżkę.

Nina żyje jeszcze w świecie marzeń, ściśle nie myśli, poważne problemy nie niepokoją jej a dzieje jej miłości łudząco przypominają zabawę. I w zabawie zdarza się, że dzieci są zasmucone, to też i tej dziewczynie zdarzyło się to. Wiele z zabawy ma owe miłosne udawanie.

Jak istnieją różne teorje o istnieniu zabaw, podobnie różne zapatrywania okazały się w poglądach na miłość platoniczną.

Zdaniem p. Bühler normalnie po fazie negatywnej następuje odprężenie, jeśli młody ze swojej izolacji zwróci się ku jakiemuś człowiekowi z pełnem zaufaniem. Bühler to nazywa terminami „Schwärmerei, Freundschaft, Verehrung", Freud wyparciem lub sublimacją, rodzajem deseksualizacji. Bühler obala to twierdzenie jako nieodpowiadające okresowi pubertalnemu. Rezygnacja popędu przypuszcza zgóry gotowy, rozwinięty po-

pęd, skierowany na pewien cel. Widoczne to z pamiętników pisanych w okresie pokwitania.

Nie może być sublimacji, lecz fizyczny cel oddania się zostaje przez psychiczny przygotowany.

Przedmiot psychicznego oddania się, uchwycony przez wyobrażenie i uczucie jest tymczasowym przedmiotem odprężenia. Stąd wedle pamiętników dotychczasowa platoniczna miłość przechodzi w bardzo realną miłostkę.

Freud pojmuje miłość platoniczną jako uwznioślenie, Bühler jako przygotowanie do miłości seksualnej.

Teorja Ch. Bühler, tłumacząca rolę miłości platonicznej w okresie pokwitania jako przygotowawczą, przypomina podobną teorję o roli zabawy.

I właśnie w pamiętniku Niny zauważyłam, że ta miłość studencka ma charakter zabawy, igraszek.

Przy końcu tego wytworu pisemnego zdaje sobie autorka sprawę z charakteru tej miłości, kiedy ją ogląda z perspektywy przyszłych lat:

...„A jeszcze dłużej jakiś czas, to się człowiek z tej zabawy uśmieje, uśmieje się z własnych afektów dziecinnych i z dziecinnych rozpaczy...“

Wzruszają czytelnika te słowa — a psycholog napewne się z nich nie uśmieje...

V. PIERWSZA MIŁOŚĆ.

(ANALIZA FRAGMENTU DZIENNIKA.)

...„Nie możemy wymagać, aby dziecko bez najmniejszego oporu zrzekło się swych pragnień na rozkaz drugich“...

J. Sully.

Dziennik Niny nie ma dat, tylko rozdziały — strony kartek nie są znaczone, wiele kartek jest wydartych.

Rozdział I. zawiera charakterystykę Niny i Reni i ich czynności przygotowawcze przed zabawą (prasowanie bluzek)... Potem są kartki wydarte i przedstawiona jest scena z zabawy: Nina tańczy z Augustem.

Geneza miłości (uczucia Niny)

„Nina uczuła się szczęśliwa... czuła, że jest mu bliską. Czuła, że w sercu jej rodzić się zaczyna nieznana dotąd iskierka i że tylko lekkiego podmuchu potrzeba, aby wybuchnął płomień wielki, ale trwały... wieczna miłość“.

„N. i A. wracali do domu. Na pożegnanie ucałował jej ręce i stanął na chwilę, trzymając jej ręce w swojej lewej dłoni. Spytał się, czy N. gniewa się na niego. Wtedy ona rzekła: „Wszystko panu wybaczę nawet, gdyby to było złe, bo poecie wszystko wolno“.

N. czuje się szczęśliwa... „Nie wiedziała teraz tego w chwili szczęścia, gdy każda chwila z Augustem spędzona wydała jej się droga nadewszystko“.

N. tęskniła do A. i o tej tęsknocie mówiła swojej przyjaciółce Reni, więcej nikomu.

Refleksje i sprzeczności w myśleniu.

1. „Czy on mnie kocha, czy ma pewne zamiary brudne,

które mogą mnie obrazić? Boże, dlaczego ta niepewność ma tak długo trwać? Lecz była bezsilna"...

2. Mogła go nie kochać teraz i nie kochałaby go napewno, gdyby nie wiedziała o jego wzajemności, ale co? On ją też kochał (sądziła), więc poco tłumić tak błogie uczucia? Było jej dobrze. Zdawało jej się, że jest stworzona poto, aby drugiemu szczęście stworzyć. I teraz chciała spełnić swe zadanie dokładnie" (Kindheit und Jugend — II. str. 9 — oddanie się).

Ciekawe, że Ninie domysły starczyły za pewność. W rozważaniach jej o celu istnienia zaznacza się cecha prawdziwej kobiecości: Pragnienie uszczęśliwiania drugich. W rozdz. 14 „N. czuła, że jest stworzona tylko dla Boga i nie może być albo — albo" (? — niejasne to).

Trzecie spotkanie bardziej zbliżyło zakochanych.

„N., dziwnie rozmarzona, położyła głowę na jego ramieniu i stają... Na dworze pięknie. Księżyc jasny, poważny świeci i iskrzą się na śniegu jego promienie. Gwiazdy całemi miljardami zalegają i mrugają przyjaźnie do stojącej parki... Był to ich pierwszy pocałunek... symbol miłości... N. uczuła zię zawstydzona. Jakto ona pozwoliła się pocałować. Lecz to minęło. Miłość jej przezwyciężyła wszystko. Uśmiechnęła się słodko i znów znalazła się w objęciach ukochanego, długo, długo...

Chłopak czuł, że może źle postąpił i ucałował jej ręce: „Nino przebacz — rzekł — uczyniłem to z czystej miłości, nie sądź mnie źle".

N. rzekła, ujmując jego rękę: „August — czy tak długo będzie? I wśród ciszy nocnej rozległo się dobitne „Tak" wypowiedziane przez Augusta".

Wpływ tradycji i wpływ wychowania (Russell: „O wychowaniu") zaznacza się u tej pary zakochanych. Zawstydzenie pozostaje w związku z poglądem na sprawy miłosne jako grzeszne. Wstydzi się tylko dziewczyna, bo wstydzić się „powinna" według ludzkich przepisów (opinji). Następuje zwykłą formułka: „Przebacz i nie sądź źle".

Dziewczyna przebacza, ale chce mieć pewność, że miłość ich będzie trwała. Ta trwałość zależy od chłopca.

...Od trzeciego spotkania upłynął tydzień, a kiedy się zakochani po tygodniu spotkali, zauważyła N. ogromną zmianę, obojętność Augusta. „August powiedział: Ja muszę uważać dobrze, aby wszystko jako tako poszło. Nie wiedziałam o co chodzi, a on nie chciał mi wytłumaczyć". Odtąd A. nie przestał być obojętny a N. cierpiała.

...„N. za mocno kochała A., aby o nim tak prędko zapomnieć, a teraz, gdy on nagle zobojętniał, boleść jej była tak olbrzymia, że nie znalazłaby ukojenia w warjowaniu nawet z Feliksem, do którego miała sympatję szczególną".

N. jest w rozterce i nie może sobie wytłumaczyć obojętności Augusta.

...„Raz sądziła, że A. udawał miłość, drugi raz zaś, że teraz właśnie owa obojętność jest udana".

Nad refleksjami zwycięża uczucie.

...„A jednak ja Augustowi przebaczam".

Tę pobłażliwość N. uzasadnia:

...„A. Nie winien, chociaż mnie teraz nie kocha. Przecież mógł się we mnie bujać tylko przez tydzień, taka sezonowa miłość mogła być, która się właśnie skończyła i koniec".

Po pewnym czasie A. częściowo wyjaśnia swoje postępowanie:

...„Związałem się słowem z pewną osobą, że do pewnego czasu będę tak postępował, jakbym ciebie nie znał. Pa, Nino, do czasu my się nie znamy... niestety, lecz potem szczęście całe będzie nasze".

Stan duchowy wyjaśnia potem Nina w sposób literacki:

...„Czuła, że będzie jak wędrowiec wśród głuchej pustyni bez żadnego ratunku i oparcia. Czuła, że jak ów wędrowiec albo zawczasu wyjdzie z pustyni, a jeśli nie, to w niej zginie napewno".

Nina podejrzewała, że A. przestał ją kochać i tylko udaje, że ma jakąś chwilową przeszkodę. Teraz N. przed sobą udawała, że Augusta nie kocha i że miłość zależy od niej.

...„Dziewczynka się właściwie w Auguście nie kochała, bo jej serce było jak naczynie. Uczucie jej mogło się rozbudzić, gdy chciała, a wtedy to naczynie się otwierało, gdy zaś były

przeszkody i wzajemności nie było, naczynie to zamykało się i koniec".

N. starała się wmówić w siebie, że nie kocha A., ale ciągłe myślenie o nim wskazuje, że go kocha. Rozchorowała się nawet psychicznie z tej miłości, była ciągle zdenerwowana i zapragnęła spokoju. Aby zapomnieć o A., zajęła się pracą w kółku krajoznawczem. Praca dała jej tylko częściowe uspokojenie, bo nie przestała myśleć o A. Miała świetny humor i warjowała, skakała, tańczyła i wszystkich w zachwyt wprawiała. Zawsze okazywała pogodną twarz z uśmiechem na ustach, ale rozmarzeniem w oczach.

...„Te ciemne, głębokie, cudne oczy Niny okazywały zawsze jej uczucie niekłamane. Rzadko jednak kto mógł przy jej wesołej twarzy i srebrnym śmiechu połapać się, co ona czuje".

Oto zalety zewnętrzne a i wewnętrznych jej nie brakowało:

...„Dziewczę okazywało nadzwyczajną inteligentność. Miała ją z urodzenia i z nauki".

Zdawanie sobie sprawy ze swoich zalet i przyznawanie się do nich świadczy o poczuciu pełnowartościowości u Niny. Zalety jej oceniał jej adorator Feliks i nietylko oceniał, ale ją czcił".

...„Czy on tę dziewczynę kocha tak, jak kochankę, kiedy się ma nadzieję, że z niej będzie przyszła żona? Nie, tak nie było. On ją kochał, ale jak Boga, jak jakąś królowę lub istotę niezrównanie od siebie wyższą. On gotów był powiedzieć: „Nino rozkazuj, ja cię będę słuchał, boś ty odemnie wyższa". (Green — Psychanaliza: — Pragnienie hołdu").

Przez kilka dni N. nie myślała o A., bo była zajęta zbliżającą się konferencją i związanemi z nią zdawkami. Szczegółowo opisuje jedną taką zdawkę, przyczem zaznacza nieprzyjazny stosunek do nauczycielek i nauczycieli, a ta niechęć objawia się w wyrazie: „belfer, belferka". Raz tylko użyła N. wyrazu „profesorka", zaznaczając tem chwilową sympatję. Sympatja, z jaką się N. odnosi do nauczycielki wynikła z chwilowego złudzenia.

...„W klasie było znać estetyczność i rękę kobiety".

„N. zdawało się, że przyszła tutaj na wizytę, że nic jej nie grozi, że nie belferka z notesem w ręku siedzi, ale jakaś

pani dobra, która sobie ładnie ubrała klasę poto, aby się N. mogła czystością i smakiem zachwycać. (Green: Psychanaliza — „Marzenia na jawie").

...„Dziewczynka z bijącem sercem czekała na pytanie. Jakie było jej zdziwienie, gdy się zapytano, czem oddycha ryba?

Sądziła, że belferka drwi z niej, ale patrząc na jej poważną minę odpowiedziała: Skrzelami. Powiedziała to takim tonem, że się profesorka roześmiała".

Po chwilowej przerwie z powodu zdawki N. znowu wraca myślami do A. Ninę dręczy niepewność, od której wolałaby usłyszeć przykre: „nie" z ust A. „Potem t. zn. po owym „nie", ona wolna, bez skazy, czysta, niemająca zdrady na swem sumieniu, zrobi z sobą, co zechce".

N. w miłości jest istotą bierną i cierpi, ale to cierpienie sprawia jej rozkosz, toteż nie stara się cierpienia opanować. Wierzy ona, że ulega przeznaczeniu — dobrze jej i rozkosznie w tej biernej roli.

„Chciałabym być niewolnicą Augusta. Jakże słodką byłaby dla niej niewola u... Augusta"...

...„Niestety zdawało się, jakoby ona nigdy do takiej służby nie mogła wstąpić... Idealna N. nigdy nie myślała o małżeństwie z A. Nawet nie mogła o tem myśleć, bo była między nimi zapora, przeszkoda to, co się nazywa „wiara",

Pod wpływem cierpień zwraca się N. do Boga:

...„W nocy też nie spała, ale już nie myślała o żadnym z chłopców, ale dusza jej przeniosła się do Boga".

...„Nina wzrosła, nie wiedząc, że w każdej chwili trzeba się udać do Boga... (Bühler: Kindheit und Jugend — str. 12—15). U niej w domu nikt prócz ojca nie modlił się. Przecież byli żydami, a żydzi w dwudziestym wieku nie byli religijnymi. Rzadko kto modlił się sądząc, że to tak ma być".

Nina teraz właśnie tej nocy zaczęła myśleć o religji. Myślała sobie: ...„Ja powinnam przecież pamiętać o Bogu. Owszem!... To niepisanie w sobotę, niejedzenie wieprzowiny to są bzdury, których ja dawno się nie trzymam. Ale przecież Bóg istnieje! Gdybym ja mogła się modlić. Po hebrajsku mo-

dlić się nie umiem, po polsku nie mogę. Dlaczego to niema świątyni jakiejś, gdziebym ja mogła się wymodlić?... Do kościoła pójść nie mogę, bom się urodziła żydówką, a w synagodze co będę robiła?"

Musiała biedna poprzestać na własnej modlitwie, która składała się z kilku prostych słów, wypowiadanych na łóżku lub gdzieś w kącie pokoiku...

Pomimo biernej roli w miłości N. wymagałaby wierności od swego kochanka.

...„I odpędzała myśl, że A. ją z W. zdradza. Dziewczynka uczuła wstyd i łzy spłynęły z jej oczu. Niestety muszę się w nim durzyć, ale czci swej nie skalam. Ja dumna Nina mam jadać ochłapy? Przecież sobie obiecywałam, że drugą z rzędu nigdy nie będę!"...

N. stacza ze sobą walki duchowe. Rezultatem ich było postanowienie, że będzie czekać aż A. ją zdradzi, a wówczas ona uzyska swobodę. Tymczasem N. spróbuje uszlachetnić Augusta:

...„Pokażę mu, że mi nie trza jego listów ani pocałunków. To go zniży i uszlachetni jak sądzę. Miłość moja idealna będzie trwała, a dla niego to będzie takie lizanie cukierka przez szybę".

N. oprócz celów wychowawczych ma cel poznawczy w rozmyślaniach o ukochanym:

...„Pomyśl sobie, jakie to cudne będzie to badanie Augusta. Ja jego jeszcze nie znam, trzeba go będzie studjować dokładnie — nad wszystkiem się zastanowić, bo to poeta"...

A. jest poetą a N. aktorką, która nie zdaje sobie z tego sprawy.

...„Łzy jej stanęły w oczach, bo sobie pomyślała:

Ja jak Olenka z Potopu Sienkiewicza jestem, a on jak Kmicic".

...„Przez głowę jej przeleciała myśl: Olenka wytrwała tak długo, aż Kmicic wyszlachetniał. Ja muszę też wytrwać, ale aby ten termin był jak najkrótszy, to mu sama pomogę do uszlachetnienia charakteru przez swe postępowanie"...

N. wmawia w siebie, że ofiarę ponosi celowo, w rzeczywistości musi się dostosować do A...

...„Tyle rozkoszy zakazanych, a raczej odebranych sobie dobrowolnie łączyło się z tym chłopcem. Mogła tylko wyciągnąć

rękę, by je mieć, ale nie wyciągnęła ręki, bo chciała pokazać' że jest dziewczyną"... (Kindheit und Jugend — I. str. 9).

N. zależało więcej na szacunku niż na miłości:

...„A. zasnął i śniła mu się N. po zabawie. Taki wieczór cudowny, ona podatna... jak inne i tak jak inne ją cenił. A teraz? Czci ją, bo ona już niepodatna"...

N. (autorka dziennika) we wspomnieniach własnych przeżyć wplata wiadomości szkolne naukowe. (Ch. Bühler, „Quellen und Studien", str. 6).

Któregoś wieczoru N. zobaczyła Augusta w kinoteatrze i udawała wobec niego obojętność.

...„Nadszedł Feliks i znalazł ją już obojętną na wszelkie ciosy...

N., aby zapomnieć o A., zajęła się gorliwie pracą, przygotowując artykuł do gazetki szkolnej, mającej uczcić Marszałka J. Piłsudskiego, z okazji jego imienin. N. napisała nowelkę p. t. „Na łożu śmierci", której bohaterem był legjonista. N. dała mu rysy Augusta chcąc przez to zawstydzić i poniżyć A., który nie był na wojnie, nie był bohaterem...

N. za nowelkę dostała pochwałę, ale to wzbudziło zazdrość u jej przyjaciółki, która z zemsty oczerniła ją i wywołała intrygi. Pod wpływem przykrości, jakie ją spotkały ze strony przyjaciółki, wypowiada N. pesymistyczny pogląd na ludzi:

...„O obłudo, o fałszu, który cały świat opanowujesz! Poddają się tobie i te dzieci — studenci, którzy powinni być czyści, idealni"...

Renia, ta wierna jej przyjaciółka, obecnie z tego powodu, że Nina dostała pochwałę za artykulik, a jej nie został przyjęty, knuje jakieś wściekłe zamiary.

Widząc, że A. odwiedza Ewę dość często, Renia zaczęła z nią gwarzyć o miłości swej przyjaciółki N. i rzekła, że N. jest zazdrosna i zła na Ewę. Mówiła dalej, że N. skarżyła się przed kolegami i koleżankami na E., że ona jej odbije A.

Następują słowa żalu pod adresem koleżanki:

...„O okrutna dziewczyno!

Pocóżeś to zrobiła?...

Poco puściłaś wodze swojej fantazji ujemnej?"...

Zaznacza się w stylu wpływ literatury pseudoklasycznej w użyciu zwrotu: „fantazja ujemna".

Autorka przedstawia skutki tych plotek i okazuje się, że dziewczęta kierują się opinją i „dobrem ogółu".

...„Ewa powiedziała A., że sobie nie życzy, aby on za nią chodził, bo to jest wbrew woli ogółu".

N. zależy na dobrej opinji koleżanki więcej, niż na własnej:

...„Chciałabym, — mówi N. do E. — abyś przynajmniej ty z tego wszystkiego wycofała się".

N. nietylko ulega woli ukochanego, ale sama ma silną wolę:

...„Wkrótce świat ze mnie zrobi szatana — mówi N. Ja też czuję potrzebę zemszczenia się za swe krzywdy i na A. i na innych... Może zwyciężę wszystko i znów będę idealną, ale teraz staję się mściwą... wiem, że mam siłę wszysko zniszczyć...

A oczy jej błyszczały, gdy mówiła. Wacław widział u niej silną wolę, ale to nic".

N. jest przekonana o konieczności istnienia kary:

...„w nocy miotała się na łóżku, chciała się pozbyć tych myśli, ale nie mogła"...

...„O, musi być kara tam, gdzie jest wina!"...

Kara jest u niej utożsamiona z zemstą, a dokonanie zemsty sprawia rozkosz:

...„Ach! jaka to rozkosz patrzeć na owoce swej zemsty!"...

...„Jak to miło obserwować miny i wrażenia, jakie wywierają niby niebacznie wypowiedziane słowa, które jak żądła kłują słuchającego"...

N. wie, że w zemście ludzkiej bierze udział los:

...„tak, ja jestem okrutna, ale to ludzie sami są temu winni... Lecz ją stanowczo los dzisiaj prześladował, a raczej sprzyjał, bo mogła komuś dokuczyć."

Ciekawym rodzajem zemsty u N. jest zmuszanie się do miłości:

R. dostała od niego list oświadczynowy od B. Przyjęła go. Może się nawet poniekąd do tej miłości zmusiła, ale to była zemsta na R."...

N. robi R. w dalszym ciągu zarzut interesowności:

...„Dzisiaj masz lat czternaście, to już nie uznajesz idealnej miłości, ale za korzyścią latasz, a potem, gdy będziesz miała lat dwadzieścia, to wogóle będziesz dla wszystkich mężczyzn"...

N. wyobraża sobie, że jednak sama w przyszłości będzie się śmiała z obecnych swoich uczuć:

...„A jeszcze dłużej... za jakiś czas, to się człowiek z tej zabawy uśmieje, uśmieje się z własnych afektów dziecinnych i z dziecinnej rozpaczy"...

I na tem kończą się dzieje pierwszej miłości autorki pamiętniczka, dzieje zbolałej duszy dziewczęcej, opisane w miniaturowym romansie.

Całość przedstawia się jako pieśń przerwana z konieczności, jako fragment wynurzeń pisanych dla wiadomości ukochanego przez piętnastoletnią dziewczynę — wynurzeń tęsknoty, miłości, marzeń we śnie i na jawie, pragnień, zawodów i rezygnacji a wreszcie ten końcowy autokrytycyzm, to samowolne zniszczenie ułudy i ten rzut oka w przyszłość kończy się dyssonansem ironji dla ratowania podrażnionej ambicji autorki, poniżonej dumy dziewczyny w opinji klasy.

Niema tam ani głębokich uniesień, ani rozpaczliwych załamań duchowych, ale raczej jest to igranie żartobliwe z budzącym się ogniem miłości, które pozwala niepowodzenia chwilowe w miłości zlikwidować w krótkiej drodze i puścić całą historję w niepamięć...

Może N. pisze dalej pamiętnik, ale nie dla ogółu, lecz z potrzeby wewnętrznej, dla siebie wyłącznie a jeśli tak, to napewne ukryje go skrzętnie przed okiem ciekawych...

VI. JEDNOSTKA W WYTWORACH PISEMNYCH.

„Wszelkie nauczanie jest i musi być indywidualne".
B. R. Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły".

Przystępując do szczegółowego omówienia postawionego w tytule problemu, pragnę ująć życie psychiczne młodzieży w uczucia, myślenie i wkońcu poglądy młodych, urabiane przez najbliższe otoczenie, szkołę, lekturę, obserwację i autoanalizę.

Krytyczne opracowanie wytworów pisemnych młodzieży mogło się odbywać indywidualnie albo też grupowo. Wzięłam pod uwagę oba sposoby w tej formie, że najpierw z pomiędzy masy zadań wybrałam wypracowania jednostki i nią się specjalnie zajęłam, chcąc dojść do pewnych konkretnych wyników, badając zaś gromadnie wypracowania szukałam typowych objawów, właściwości i wyniki tych moich spostrzeżeń zestawiłam w dalszych rozdziałach.

W niniejszym rozdziale przedstawię wyniki badań nad jednym uczniem. Nie wzięłam przeciętnego ucznia, lecz wyjątkowego z grupy kolegów, wyprzedzającego w rozwoju psychicznym znacznie ogół klasy niższej, której jest wójtem. Atmosfera domowa gwarantuje naturalny rozwój syna, niezahamowany z winy rodziców żadnemi kompleksami psychicznemi. Rodzice, starsi wiekiem (matka była nauczycielką, ojciec wyższym urzędnikiem państwowym), otaczają syna troskliwą opieką, dbają o jego fizyczny i psychiczny rozwój, interesują się życiem szkoły, oddziaływują etycznie na jego sposób myślenia, urabiają charakter. W zachowaniu chłopca daje się wyczuć zawczesna powaga, brak radości życia, właściwej dzieciom w tym wieku, brak wybuchów temperamentu, silnie wpojone poczucie ambicji, karności i odpowiedzialności.

Z cech ujemnych występują dość silnie wszelkie cechy właściwe jedynakom: pewien egoizm, niwelowany stopniowo przez życie szkolne, separatyzm stanowy, pewna doza zarozumiałości, ton rozkazujący. Z życiem zbiorowem spotyka się dopiero na ławie szkolnej i jako władcza natura zdobywa sobie łatwo wśród gromady mir i posłuch i zostaje wójtem gminy. Pierwotny jego egocentryzm stopniowo przez stosunki koleżańskie (nie przyjacielskie), zaciera się a na jego podłożu wyrastają powoli uczucia społeczne.

Rwie się do nauki, chętnie i bez zmęczenia pracuje i zbiera w klasie najlepsze wyniki. Oto jego sylwetka duchowa!

W opracowaniu zadań tego ucznia byłby ułatwieniem podział tych badań na myślenie, uczucia i wolę i chociaż zauważyłam, że te trzy dziedziny duszy dziecka krzyżują się ze sobą, będę się tego podziału trzymać. Zacznę od uczuć przykrych i przyjemnych, bo te są pierwszym etapem w rozwoju uczuć i ich zróżniczkowaniu.

Uczuciem przykrem, które towarzyszy człowiekowi od niemowlęctwa do starości, jest strach. Rozróżnimy tu:

1. Obawę ciemności (zad. 4 „Fata morgana" i zad. 7 „Raj na ziemi").

2. Obawę śmierci i wszelkiego zniszczenia (zad. 1, 4, 6, 11, 12, 13), obawę drugich osób, nie autora (20).

W związku z uczuciem strachu przed śmiercią i wojną pozostaje pacyfistyczny pogląd ucznia (zad. 1).

3. Obawę przed zwierzętami, które przynoszą śmierć (zad. „Pająk i mucha").

4. Obawę morza (zad. 39 „Podróż okrętem").

Ślady uczuć przyjemnych spotykamy również w jego zadaniach i tak n. p. wielką radość sprawił mu jego udały występ publiczny na scenie, w którym deklamował wiersz: „W rocznicę powstania listopadowego" (zad. 2). W związku z tem przyjemnem uczuciem pozostaje jego uczucie miłości ojczyzny — nadto występ ten zaspokoił jego ambicję i przyniósł mu radość z powodu powierzonej mu władzy nad kolegami, bo uczeń wygłosił na tle chóru chłopięcego deklamację solową, a chór kolegów odzywał się tylko od czasu do czasu...

Chłopiec ten ma naturę władczą, a tu zdobył nad kolegami władzę intelektualną, bo sam jest z natury fizycznie wątły. Dlatego imponują mu siłą fizyczną wodzowie, jak tego dowodzi zad. 11.

Mówiąc o współczuciu możemy odróżnić:

a) współczucie dla zwierząt i przyrody w najszerszem znaczeniu,

b) współczucie dla ludzi, bliskich czy obcych,

c) współczucie czynne jako chęć niesienia pomocy.

Współczucie dla zwierząt spotykamy w zad. 14 szk. na temat: „Ej ty na szybkich nogach". Jak zaznaczyłam poprzednio nie da się ściśle oddzielić uczuć od myśli i n. p. w tem wypracowaniu współczucie łączy się z sądem ucznia o ludziach.

Współczucie dla zwierząt i ludzi wyraża się w zad. 12 (szk.) a w zad. dom. na temat: „Dola i niedola konia".

Współczucie w czynie przebija się w zadaniu szkol. „Pójdźmy za nim".

Współczucie dla przyrody martwej spotykamy w zad. 13: „Pewnego wieczoru" i w zad. 17 „Czego zazdrościmy drzewom".

Jest tu zarazem optymizm w poglądzie na przyrodę i na ludzką niedoskonałość w powiedzeniu: ...„człowiek żyje krócej".

Stosunek do przyrody i optymizm w związku z tem wykazują zadania domowe 15, 17, 29, 33, 37, 39, 46.

Ogólnie dałyby się zadania tego ucznia w ten sposób scharakteryzować:

Jedne z nich wzruszają czytelnika n. p. zad. dom. 22 „Nawrócenie".

Inne starają się przekonywać jak zadanie domowe 27 „Uśmiechnij się".

Jeszcze inne mają charakter nastrojowy n. p. zad. dom. 13 „Pewnego wieczoru".

Spotykamy też w nich pewne właściwości stylistyczne i tak:

1. Autor przenosi niekiedy swoje uczucia na przyrodę (wieczór był smutny").

2. Ożywia przyrodę i personifikuje ją.

3. Wykazuje umiejętność wstawienia się w cudze położenie.

4. Wywołuje refleksje.

O ile chodzi o stosunek ucznia do przyrody, przebija się w zadaniu rozwinięte u niego poczucie piękna. Pisze bowiem na temat: „Krajobraz jesienny“:

...„Widać na polach wokół zgiętych ludzi, którzy zapatrzeni w plon swej pracy, nie widzą tej pięknej przyrody, jakby żałowali czasu, by podnieść oczy i podziwiać cuda natury“...

Patrjotyzm jego oddają następujące zdania. (Temat: Niemczaki — reminiscencje z lektury Konopnickiej):

...„Języka ojczystego mamy się uczyć nie z nienawiści do innych narodów, ale z miłości do swego narodu. Choćbyśmy byli za morzami, wśród cudzoziemców, nie wolno nam zapomnieć swej ojczystej mowy, lecz zawsze mówić swą mową, kochać swój naród i myśleć o swej ojczyźnie“...

Stosunek ucznia do pracy fizycznej i umysłowej określają następujące myśli w zadaniu na temat: „Nauczyciel i rolnik“:

...„Wyszedł nauczyciel w pole i zobaczył pracującego rolnika. Rolnik rzekł: Wy nic nie robicie, tylko spacerujecie. Gdyby nie nasza praca, pomarlibyście z głodu. My w pocie czoła, od rana do nocy na tej roli, od wczesnej wiosny do późnej jesieni pracujemy, by zaopatrzeć w żywność tych, którzy pracować nie chcą.

Nauczyciel rzekł: Wy uprawiacie rolę, a my serca i dusze waszych dzieci — jakże wyglądałaby wioska wasza bez szkoły i gdyby dzieci wasze rosły tak dziko, jak te przydrożne chwasty. Ważną jest wasza praca, lecz i nasza stoi obok waszej pracy i gdyby nie my, którzy pracujemy nad waszemi dziećmi, dużo byłoby w świecie złego bez oświaty“...

Stosunek jego do przyrody szkodliwej uwydatniają myśli wypowiedziane na temat: „Pająk i mucha“.

...„Muchy są porą letnią roznosicielami różnych chorób... Wiemy, że siadają na różne padliny, potem na żywność. Dlatego trzeba strzec żywności przed muchami, bo wiemy, że są też muchy jadowite, które przez ukąszenie wprowadzają jad do krwi i nieraz powodują śmierć“...

W zadaniach jego z kl. II. (r. szk. 1931/32) spotykamy objawy chwalenia się, kiedy to mu imponowało, że w czasie

feryj wielkich jechał „samochodem do Podhorzec“ a dalej, kiedy pisze:

...„w parku przy stole, przy którym siedział Sobieski, zjedliśmy śniadanie“... (Temat: „Moja podróż wakacyjna“).

Altruizm spotykamy u ucznia w temacie: „Cobym zrobił, gdybym był czarodziejem?“ Pisze tam:

...„czyniłbym ludziom dobrze: zamieniałbym różne rzeczy w pieniądze i rozdawałbym je biednym ludziom“...

W zadaniu na temat: „Pójdźmy za nim“ pisze:

...„Jestem mały i nie mam swojego majątku, więc nie mogę dawać jałmużny w pieniądzach. Natomiast mogę inaczej naśladować swego patrona n. p. być zawsze dobrym, pomagać swoim kolegom w lekcjach szkolnych. Gdy wyrosnę, gdy będę już na stanowisku, n. p. doktorem, leczyłbym biednych bez wynagrodzenia i wspierałbym swoich kolegów mniej zamożnych. Ale nie wiem, czy, gdy urosnę, będę mógł wspierać biednych i iść śladem swego patrona, bo jak powiada stare przysłowie: „Szczęście ludzkie jest zmienne“...

Wpływ rodziców zaznacza się w jego zadaniu na temat: „Moje postrzyżyny“:

...„Gdy byłem mały, nie nosiłem długich włosów, ponieważ rodzice moi uważali to za niezdrowe. Bo gdy jest gorąco, głowa się poci, a także czasem włos może się dostać do ust, więc nie mogę napisać o swoich postrzyżynach“...

Stosunek jego do zwierząt charakteryzują dwa zadania. W jednem na temat: „A konik nóżką grzebie mogiłę dla niego“ pisze uczeń:

...„Wiemy, że zwierzęta domowe łatwo przywiązują się do człowieka, jeżeli będziemy łagodnie z niemi się obchodzić i dbać, ażeby nigdy nie były głodne“...

W temacie: „Ej, ty na szybkich nogach, gdzie pędzisz zajączku?“ wypowiada się uczeń w następujący sposób:

...„Ludzie uważają zająca za symbol tchórzostwa, ale nietylko zając, lecz także są ludzie, którzy noszą duszę na ramieniu... Zając żyje z dnia na dzień, w każdej chwili musi być przygotowany do ucieczki przed swoim nieprzyjacielem. Zając widzi w każdym człowieku swego nieprzyjaciela. Nawet i leśne mięso-

żerne zwierzęta, jak lisy i wilki żywią się biednym zajączkiem. Ludzie powiadają, że jest on szkodnikiem. Pewnie, że jest on nim, ale jabym powiedział, że człowiek jest większym szkodnikiem, bo żywi się nawet mięsem tego biednego zajączka i innych zwierząt. Dlatego zakłada się Towarzystwa Ochrony zwierząt..."

Wszelkie szlachetne uczucia mają swoje źródło w miłości matki i dziecka. Z miłości dziecka do matki płynie religijność, bo matka najpierw wychowuje dziecko, oddziaływa umoralniająco i wpaja w nie ducha religijnego.

Stosunek jego do matki objawia się w zadaniach domowych: 9, 21, 22, 38.

Religijność jako wpływ religji znajdujemy w zad. 22, rozszerzeniem zaś miłości rodzinnej jest patrjotyzm, gdyż patrjotyzm wymaga ofiary z miłośni rodzinnej. Wykazują to zadania 2, 13, 26, 36, 48.

Uczeń odczuwa głęboko cześć dla żołnierza, który zdobywa się na tę ofiarę (zad. dom. 26). Patrjotyzm jako wpływ literatury i uroczystości państwowych wykazują zad. dom. 13, 36 i 48.

O ile chodziłoby o sposób myślenia i poglądy tego ucznia, dadzą się następujące zagadnienia w jego zadaniach zauważyć:

1. pogląd pacyfistyczny w zad. 1, 11, 20,
2. pogląd na wychowanie w zad. 28 i 30,
3. patrjotyzm w wypracowaniach: 2, 13, 26, 36, 48,
4. stosunek do matki w zad. 9, 21, 22, 38,
5. charakterystykę ludzi w zad. 3, 7, 27,
6. optymizm ucznia w zad. 15, 17, 33 i 37,
7. zasadę celowości w zad. 32 i 45,
8. religijność ucznia w zad. 22,
9. stosunek do przyrody w zad. 3, 13, 15, 17, 29, 33, 37, 39, 46,
10. stosunek jego do zabaw: zad. 14, 16.

Uczucie przemawia do czytelnika w 25 zadaniach, rozum w 15 a zatem natura ucznia rozwija się normalnie, harmonijnie z przewagą strony uczuciowej, co odpowiada wiekowi ucznia.

Wola ucznia objawia się w pracy nad sobą, w pilności, w dążeniach jego do osiągnięcia stanowiska społecznego w przyszłości. Oczywiście są to tylko zawiązki dążeń, odpowiadające jego rozwojowi duchowemu, plany życiowe, marzenia dziecka w zaraniu młodości.

Możnaby na podstawie zadań scharakteryzować ich autora jako ucznia zdolnego, obowiązkowego, pilnego, kulturalnego.

Szczegółową charakterystykę tego ucznia na podstawie dłuższej obserwacji mojej (trzyletniej), karty indywidualnej i opinji nauczycieli uczących w tej klasie podałam poprzednio.

Zebrane uwagi na podstawie wytworów pisemnych tego ucznia nie są obfite, a jednak dają pewien rzut oka na jego psychikę.

Należałoby je oprzeć na literaturze naukowej i tu oparłam się na dziele Sullyego: dusza dziecka.

O ile chodzi o uczucie strachu u dzieci, należy, zdaniem cytowanego autora dotknąć innego, ściśle z nim związanego przedmiotu t. j. jego szczęścia. Twierdzenie, że dzieciństwo jest szczęśliwym okresem życia a nawet najszczęśliwszym, jest nieuzasadnione niczem, jest to bowiem zagadnienie nierozwiązalne, a może nawet nierozsądne.

„Późniejsze wspomnienia w tym wypadku są najmniej wiarogodne. Dzieci same mają bez wątpienia bardzo jasno określone poglądy na tę kwestję.

Dziecko mówi nieraz z oznakami głębokiego przeświadczenia, że jest ono bardzo nieszczęśliwe... Szukać dokładnego i zadowalającego rozwiązania tej zagadki byłoby rzeczą płonną. Możliwe są tylko ogólne porównania dzieciństwa z późniejszemi okresami życia i w takich porównaniach powinien grać ważną rolę wzgląd na obawy dzieci. Zdaje się, że są ludzie, którzy nawet sobie wyobrazić nie umieją, do jakich strasznych cierpień takie trwogi doprowadzają dzieci".

Może niema w tem wielkiej przesady, gdy Georg Sand powiada: „...trwoga, jest, jak sądzę, najcięższem cierpieniem moralnem dla dzieci". Dzieciom chorowitym, nerwowym i obdarzonym bujną wyobraźnią, może trwoga zatruć niejeden dzień, a zwłaszcza niejedną noc".

Zdaniem Sully'ego obawa ciemności, spotykana często u dzieci, okazuje się wtedy, gdy umysł doszedł już do pewnego stopnia rozwoju. Przybiera ona różne formy jako zwyczajne zaniepokojenie, a czasem jako wyraźne uczucie grozy. Znaną odmianą tej grozy jest gra wyobraźni, która wypełnia ciemność potwornemi kształtami. (Sully: Dusza dziecka str. 219).

Uwaga: U naszego ucznia zad. 4 i 7.

Czasem pojawienie się w polu widzenia dziecka przedmiotu nieznanego, wielkiego i bardzo uderzającego budzi lękliwość u dziecka. Najlepszych dowodów dostarcza obserwowanie przeciętnych dzieci w czasie ich pierwszego pobytu nad morzem. Rozległa przestrzeń ruchliwej i niespokojnej fali łatwo budzić może w wyobraźni dziecka niepokój i trwogę. (U naszego ucznia zad. 39 i 13).

Podobne uczucia wywołują wyobrażenia dziecięce, odnoszące się do śmierci. Widzimy tu dziwaczną łataninę myśli, a pozór łataniny nadaje im rozmaitość źródeł, z których dziecko czerpie informacje. Gra tu rolę jego własna obserwacja widzialnego świata z jednej strony i pojęcia czerpane z nauki religji z drugiej. Zarówno jak początek życia, tak i koniec jego, śmierć, jest dla dziecka nierozwiązalną zagadką. W tym razie tajemnica robi tem większe wrażenie i silniej oddziaływa na świadomość, że łączy się z nią pierwiastek grozy. (U naszego ucznia zad.: 1, 4, 6, 11, 12, 13 i 20).

(Sully: Dusza dziecka str. 129).

W wieku wyobraźni myśl dziecka rozpływa się w mitach, bujna fantazja prowadzi za rękę rozum chwiejny i słaby i wskazuje mu drogę. Śledząc starannie fantastyczne ścieżki wyobraźni przekonywamy się, w jaki sposób moralne wychowanie przez sugestję, podsuwając dziecinnej imaginacji jakąś szlachetną rolę, może potężnie oddziaływać na jego niewyrobioną wolę, skłaniając ją w kierunku obowiązku. Istotę zabawy stanowi właśnie odgrywanie roli i tworzenie nowej sytuacji. Chęć zostania czemś każe dziecku zapominać o rzeczywistem otoczeniu. Ślady tego widzimy w zadaniu 2 naszego ucznia. (Sully: Dusza dziecka — str. 36, 45, — Green: „Psychanaliza

w szkole" str. 169, Russell: Nowoczesne wychowanie — str. 216).

O ile chodzi o stosunek dziecka do zwierząt, wiadomo, że obawa przed zwierzętami, właściwa małemu dziecku, ustępuje miejsca zainteresowaniu i przywiązaniu. Można twierdzić, że do pewnego stopnia dziecko należy do społeczeństwa zwierząt, jak to zauważył Kipling w swym pięknym opisie puszczy. Czyż nie więcej więzów łączy dziecko z psem, koniem, zającem i innemi zwierzętami, niż z dorosłem ludzkiem społeczeństwem, tak całkowicie oddanem sprawom przechodzącym jego pojęcie i przybierającym niekiedy względem niego tak nieprzyjazną postawę. Nic też dziwnego, że dziecko przez to zbliżenie do przyrody, zwłaszcza żywej, współczuje z nią silniej, niż człowiek dorosły (zad. 12, 13, 14). (Green: Psychanaliza str. 177 i 178).

Litość dziecka rozciąga się także na przedmioty martwe, lekceważone przez starszych n. p. opadające liście, kamienie, zmuszone do nieruchomego leżenia w jednem miejscu i t. p. Współczucie to dla martwej przyrody świadczy o tem, jak subtelnie dziecko chwyta smutną stronę zewnętrznych przedmiotów (zad. dom. 13).

U dziecka widać czasem oznaki fatalistycznego myślenia i wówczas usiłuje złożyć odpowiedzialność na zewnętrzne czynniki. Widzimy to w zad. 13: „Pódźmy za nim".

Jeżeli chodzi o ustosunkowanie się do rodziców, którego przewodnią tendencją jest protest przeciw ich zarządzeniom, to w tej przedwczesnej krytyce rodzicielskich rządów nie mieści się bynajmniej dążność do obalenia wszelkiej władzy, ale przekonanie dziecka, że ona nie opiera się na uznaniu prawa. Dziecko bowiem protestuje przeciw temu, co w jego oczach jest bezprawiem i niekonsekwencją (zad. dom. 28: „Urojenie").

U dziecka istnieje poczucie prawa, przepisu, ale nie narzuconego wbrew woli, lecz uznanego przez dziecko. Bardzo starannie wychowane dziecko, któremu wpojono pewne przepisy, znajduje w tem przyjemność, gdy może innych informować o przestrzeganych przez siebie przepisach. Możnaby wskazać

tutaj u dzieci oznaki świadomości swego znaczenia, uczuć małego władcy, będącego celem licznych starań, mających na względzie jego dobro. Takie postępowanie albo wyrażenie się świadczy także o instynktownym szacunku dla rodzicielskiej władzy (n. p. zadanie szkolne „Moje postrzyżyny" lub zadanie domowe 9: „Odmowa").

Jak wiadomo rodzicom, sam zakaz może wywołać w dziecku chęć dopuszczenia się zakazanych uczynków. Nasz uczeń jest posłusznem dzieckiem, dobrze wychowanem, a jednak wypowiedział swój pogląd na formę wychowania negatywną, czyli zakaz w słowach: „Owoc zakazany smakuje..."

Pewnego razu rozmawiał ze mną o książce Makuszyńskiego: „Wspomnienie niebieskiego mundurka", a kiedy go zapytałam, czy pozwoliłby palić uczniom papierosy, gdyby był dyrektorem szkoły, zamilkł i nic nie odpowiedział.

Nasuwa mi się tu uwaga w związku z poruszaną kwestją:

Uczeń nasz uznaje władzę — sam słucha rodziców, a w klasie jest wójtem, wybieranym przez 4 lata, od I gimnazjalnej. On sam uważa i koledzy uważają, że mu się to z prawa należy, a prawem dla nich jest tradycja. Oto co o tem pisze Sully:

„...Oprócz przykładu postępowania drugich, stanowiącego uprawnienie danej czynności w oczach dziecka, wpływa tu także stałe powtarzanie się pewnych postępków. Jest to w całem tego słowa znaczeniu potęga zwyczaju, siła, która w pierwszym rzędzie przyczynia się do wytworzenia w umyśle dziecka pojęcia słuszności. Dzieci mają wrodzoną cześć dla zwyczaju, dla tego, co im się wydaje stałem prawidłem postępowania. Nie jest to wywołane jedynie naśladownictwem prawidłowego zachowania się drugich..., lecz samo życie społeczne, regularne następstwo codziennych czynności w domu, połączone z systemem rodzicielskich rządów przyczyniają się do ustalenia porządku i prawidłowości w umyśle dziecka" (str. 284).

Wreszcie należy wspomnieć, o budzących się uczuciach estetycznych w duszy dziecka. Sully, mówiąc o pierwszych wrażeniach piękna w przyrodzie stwierdza, na podstawie swoich badań, że tylko pewna ograniczona ilość tworów przyrody

posiada dla dziecka estetyczne znaczenie. „Rozumie ono piękność kwiecistej, wiosennej łąki oraz promieni słonecznych, tajemniczą grozę lasu, a czasem i spokojny urok błękitnej przestrzeni nieba. Znaczy to, że posiada ono pewną ilość kiełkujących popędów, które rozwiną się potem w poczucie piękna przyrody". Widzimy to w zad. dom. 15, 17 — dziwne jest 16, gdy się je porówna z zad. 39 — nadto zad. 29, 37 (dźwięki dają wrażenie życia) 46.

Różnorodne uczucia objawiają się w jego zadaniach w związku z przyrodą, jak strach, podziw, zachwyt, radość, smutek, współczucie, a także i refleksje: przyroda lepsza w porównaniu z ludźmi!

Sully w swojem dziele przedstawia rozwój uczuć estetycznych w duszy dziecka od zarania życia, poprzez dalsze etapy rozwojowe, mówi o zaczątkach upodobań estetycznych dziecka w otoczeniu domowem, gdzie zachwyt wywołuje płomień ognia, lampy, gra słonecznych promieni na szkle, połysk wody, łąka kwiecista, śnieg — potem księżyc, gwiazdy stanowią pierwsze objawienia piękna w przyrodzie.

„...Sama wielkość i wspaniałość krajobrazu nie przemawia wcale do duszy dziecka, gdyż poczucie rzeczy wzniosłych wymaga już skomplikowanej działalności wyobraźni, leżącej poza zakresem jego uzdolnień.

O ile wogóle działa na niego ogrom n. p. widoku nieba, budzi on raczej pewien stopień obawy wobec rzeczy nieznanej, a jakkolwiek to poczucie jest pokrewne poczuciu wzniosłości, jednakże różni się od niego.

Niema w niem tego radosnego poczucia bezmiaru, które budzi się w duszy w latach późniejszych"... (str. 309). U naszego ucznia przejawia się to w jego zad. dom. 33 na temat: „Wieczny dzień".

W tem stadjum rozwojowem, kiedy uczucia estetyczne nie są jeszcze skrystalizowane należycie, lecz kształtują się stopniowo w miarę nabywanego doświadczenia, opartego na coraz to dokładniejszej obserwacji, spotykamy całą skalę różnorodnych stanów uczuciowych, występujących przygodnie i w nieładzie.

Poniżej podaję wytwory pisemne tego ucznia, w dosłownem brzmieniu lub w skrótach, zależnie od potrzeby, jako ilustrację wypowiedzianych dotąd uwag:

Nr. 1. „Złoty róg“:

Gdybym miał złoty róg i mógł na nim zatrąbić tak głośno, by usłyszały go wszystkie narody, wtedy głos rogu sprawiłby, że powstałaby na całym świecie zgoda i porozumienie wszystkich narodów i zapanowałaby miłość. W spokoju mogłyby narody pracować nad kulturą swych krajów. Niszczycielka — wojna zostałaby na zawsze pogrzebaną, a gazy trujące i armaty przestałyby być postrachem ludzkości. (Pacyfizm).

Nr. 2. „Moja ulubiona piosnka“.

Do moich ulubionych piosnek należy pieśń: „Oto dziś dzień krwi i chwały...“ Piosnka ta przypomina mi nasz poranek w rocznicę powstania listopadowego, na którym j a d e k l a m o w a ł e m.

Pieśń ta, to wspomnienie z chwil powstania listopadowego. Wyraża ona wielką miłość ojczyzny, wiarę w zwycięstwo narodu, wiarę, że Orzeł Biały wzleci nad Polską i ogłosi jej wolność“.

(Pewność siebie i radość stąd — duma narodowa).

Nr. 3. „Czego nie znają zwierzęta?“

Zwierzęta nie znają mowy, jednak umieją się ze sobą porozumiewać. Ponieważ nie umieją mówić, więc nie znają plotek. Nie znają fałszu, kłamstwa, pieniędzy, pracują bezinteresownie, nikt im za to nie płaci...

Natomiast ludzie znają mowę, porozumiewają się ze sobą, plotkują i pracują tylko za pieniądze...

(Mowa jest nieszczęściem dla ludzi — charakterystyka ludzi).

Nr. 4. „Fata morgana“ (Złudzenie).

Są różne złudzenia na świecie. Mogą to być złudzenia wzrokowe np. jadąc gościńcem nocą, zdaleka widzę coś czarnego — myślę, może jakiś zły człowiek czeka, by mnie o b r a b o w a ć lub zamordować. Ze strachem zbliżam się do tej czarnej postaci i ku mej wielkiej radości poznaję zbliska, że to drzewo.

Nr. 6. „Bożek słońca".

Apollo był synem Zeusa. Posiadał on największą liczbę wyroczni i przez usta kapłanów i kapłanek wygłaszał wolę swego ojca Zeusa. Był on bogiem muzyki i poezji. Na złotej lirze wygrywał cudne melodje i śpiewał hymny. Miał on też wielkie znaczenie w sprawach życia i śmierci. Miał on łagodną strzałę śmierci a miał też gniewny srebrny łuk, który strzałę po strzale ciskał w zbrodniarza i szerzył zarazę morową i śmierć z okropnemi męczarniami. Gdy tylko przyszedł na świat, otrzymał od bogów w darze złotą lirę i srebrny łuk ze strzałami...

Nr. 7. „Raj na ziemi".

Raj na ziemi, to chyba szczęścia wszystkich ludzi.

Gdyby nie było na ziemi ludzi biednych, głodnych, gdyby wszyscy byli dobrzy, gdyby nie było złodziei, morderców! Gdyby można spać przy otwartych oknach, a nie przy zamkniętych drzwiach.

Gdyby chętnie jedni drugim przychodzili z pomocą.

Raj na ziemi byłby też wtedy, gdyby wszyscy ludzie wzajemnie się szanowali i czynili jeden drugiemu dobrze.

Nr. 9. „Odmowa".

Bardzo często dziecko o coś prosi rodziców, o coś takiego, czego mu rodzice dać nie mogą. Dziecko chwilowo czuje żal do rodziców, że odmówili jego prośbie.

Np. w szkole zapowiedziano wycieczkę w góry. Chłopak prosi rodziców, by mu pozwolili wziąć udział w wycieczce. Rodzice odmawiają prośbie stanowczo, z różnych przyczyn. Nie mają pieniędzy i boją się dziecko puścić w dalszą drogę bez swej opieki. Odmowa jest przykrą, bo rodzice czują, że dziecko ma żal do nich, jednak dla jego dobra muszą być stanowczymi.

Nr. 11. „Rozmyślania".

Rozmyślam czasem, jak straszna musi być wojna, gdy staną naprzeciw siebie dwa narody i myślą o tem, by jak najszybciej zniszczyć wszystko to, naco nieraz składała się praca ludzka przez setki lat. Wojna niszczy wszystko, co stoi jej na drodze. Niszczy kulturę, niszczy budownictwo, niszczy

życie rodziny a życie ludzkie nie przedstawia dla niej żadnej wartości.

Rozmyślam nieraz o tych wielkich wodzach narodu, którzy prowadzili naród do chwały i sławy... (Imponują mu silni fizycznie wodzowie).

Nr. 12. „Wybuch kotła fabrycznego".

Ja wybuchu kotła fabrycznego nigdy nie widziałem. Wyobrażam sobie jednak, że musi to być chwila straszna i groźna. Wiem, że setki ludzi obsługuje taki kocioł. Gdy z jakiegoś powodu coś się w nim popsuje i wybucha nazewnątrz, staje się piekłem dla tych, którzy obok niego się znajdują.

Jedni ponoszą śmierć na miejscu, inni są ciężko poparzeni.

Wybuch kotła powoduje wstrzymanie ruchu pracy w całej fabryce. Wszyscy skierowują swą pracę na naprawę kotła, co musi być rzeczą trudną i ciężką do wykonania.

Tak sobie to wyobrażam, bo w rzeczywistości nigdy tego nie widziałem. (Obawa śmierci).

Nr. 12 a. „Maszyna jako nieprzyjaciel człowieka".

Dawniej maszyn wcale nie było — ludzie wykonywali wszystko rękoma i tak krawcy szyli ręcznie całe ubrania, a szewcy robili buciki rękoma.

Wiek XIX stał się wiekiem wynalazków, maszyn. Zaczęto budować maszyny, które stały się groźnym rywalem człowieka.

Dość wspomnieć o maszynach rolniczych: sieczkarniach, młócarniach, o motorach w młynach — ile one niszczą życia ludzkiego.

Najmniejsza nieuwaga, a już maszyna urwie rękę, nogę, a często nawet zmiażdży człowieka. (Obawa śmierci).

Nr. 13. „Pewnego wieczoru..."

Był to wieczór listopadowy, ciemny, smutny...

Deszcz bił o szyby, a wiatr wył za oknami i uderzał gałęziami drzew o mury przyległego domu. Smutna i zapłakana przyroda, jakby pogrążona w żałobie za minionym, pięknym wieczorem letnim....

Tego wieczoru siedziałem w pokoju nad książką i czytałem nowelę Sienkiewicza „Za chlebem": Tam opis burzy na

morzu, lęk wszystkich podróżnych, wysiłek całej załogi okrętu nad ratowaniem go przed zagładą...

Może to też u niejednych wywołało uczucie lęku i tęsknoty do swego ojczystego kraju...

Myślałem tego wieczoru: Poco ludzie tak z lekkiem sercem opuszczają swoją ojczyznę i idą na tułaczą, nieznaną dolę?... (Personifikacja przyrody — uczucia patrjotyczne).

Nr. 14. „Rozrywki".

Do najprzyjemniejszych rozrywek należą te, które odbywają sią na wolnem powietrzu. Każda pora roku ma odpowiednie rozrywki dla tych, którzy ich pragną. Zima, chociaż sroga w mrozy, chociaż śniegiem zasypie wszystkie drogi i ścieżki, jednak bogata jest w rozrywki.

Saneczkowanie, ślizgawka i jazda na nartach, to są jej rozrywki.

Wiosną, gdy cała przyroda budzi się do życia, gdy łąki pokrywają się bujnem kwieciem — gdy lasy głuche ożywia śpiew ptaków, wtedy najchętniej śpieszymy na przechadzkę... w las lub za miasto na łąki zrywać piękne kwiaty.

Gdy upały letnie nużą nas, wtedy chętnie idziemy się kąpać, pływamy, jeździmy łódką i to są rozrywki letnie.

Jesienią idziemy chętnie w pole piec kartofle, rozkładamy ogień a przytem bawimy się wesoło.

Takie mniej więcej rozrywki dają nam pory roku. Prócz tych do przyjemnych rozrywek należą przedstawienia w teatrach i kinach. (Zmysł systematycznego ugrupowania).

Nr. 15. „Jak działa przyroda na człowieka".

Piękno przyrody działa na każdego człowieka. Gdy znajdujemy się w jakiej pięknej okolicy wśród lasów i gór, mimowoli działa na nas to piękno. Chcielibyśmy jak najdłużej napawać wzrok pięknemi widokami, zachować w duszy niezatarty obraz danego widoku, by jeszcze długo mieć ten obraz przed oczyma. Człowiek przywiązuje się do tej pięknej przyrody i, urodzony w górach, nigdyby nie zamieszkał w dolinach.

Pogoda, słońce, jasne niebo działają na nas dodatnio, jesteśmy też wtedy weseli i żwawi i ochotni do życia...

Deszcz, zachmurzone niebo, dzień dżdżysty, słotny działa wprost przeciwnie. Jesteśmy wtedy też bez humoru, ociężali i gnuśni. (Odczuwanie piękna przyrody).

Nr. 16. „Płyń łódko...“

Łódkowanie należy dzisiaj do bardzo przyjemnych rozrywek i sportu. Jest to bardzo przyjemnie płynąć łodzią po szybie wody i oglądać szybko zmieniający się krajobraz. Jadąc n. p. łódką po Wiśle można oglądać wioski i miasteczka nad nią leżące. Jazda łódką skraca nieraz drogę, bo, jadąc przez rzekę lub staw, nie potrzebujemy okrążać drogi. Jazda łodzią w noc księżycową po morzu lub rzece ma swój wspaniały urok, o którym ci mogą mówić, którzy sami taką podróż odbywali.

Nr. 17. „Czego zazdrościmy drzewom?“.

Drzewo wyrasta z ziarnka zasadzonego w ziemię...

Drzewo szybko rośnie, kwitnie i wydaje owoc. Trzyletni szczep już staje się drzewem...

Człowiek bardzo powoli się rozwija.

Drzewa jesienią jakby umierały, tracą liście, tylko nagie gałęzie szumią, poruszane jesiennym wiatrem, lecz sen ich nie jest wiecznym, bo gdy zabłysną pierwsze promienie wiosennego słońca, one jakby zmartwychwstały... Okrywają się znów zielenią a potem bujnem kwieciem. One żyją dłużej niż ludzie, bo są drzewa jak lipy, które mają czasem setki lat... (Użyteczność i piękno — umiłowanie i przywiązanie do życia — „Sen, to brat śmierci“).

Nr. 20 „Broń ognista“.

Broń ognista to broń różnego rodzaju jak: floberty, dubeltówki, karabiny maszynowe a wreszcie armaty. Broń palna jest wynalazkiem XVI. wieku. Gdy wynaleziono proch strzelniczy, zaczęto używać go do strzelania. Bertold Schwarz był wynalazcą prochu strzelniczego, od tego czasu rozpoczęto używać broni ognistej.

Ognista broń to narzędzie śmiercionośne, które w minucie kładzie kres życiu ludzkiemu. (Pacyfizm).

Nr. 21 „Przy studni“.

W dawnych czasach, gdy ludzie jeszcze nie znali wodociągów, budowano studnie prawie że przy każdej ulicy,

a ludzie zmuszeni byli dźwigać wodę w wiadrach do swoich mieszkań.

Bardzo często w różnych utworach czyta się o studniach i różne chwile przy studni ujęte są w historji. Pamiętam np. jak opisany jest ustęp p. t. „Oko matki". Matka bierze wodę przy studni — wtem nadchodzi jakiś nieznany mężczyzna i pyta o mieszkanie kobiety.

Matka tylko okiem rzuciła na nieznanego mężczyznę i poznała w tej chwili swego syna, który jako młody chłopak wyjechał ze wsi do miasta uczyć się rzemiosła. Po latach trzydziestu matka w tej chwili swe dziecko poznała. (Stosunek do matki).

Nr. 22. „Nawrócenie".

Matka Janka była pobożną kobietą i tak wychowała syna. Zawsze rano i wieczór wraz z matką klęcząc odmawiał modlitwy i zawsze pamiętał o tem, by Bogu dziękować za wszystko dobre i złe, które od Niego mamy. Janka wszyscy lubili — lubili go koledzy, nauczyciele i ks. katecheta. I tak doszedł do lat dwudziestu, gdy musiał pożegnać się z matką i pójść do wojska. Tu znalazł się wśród wielu swych rówieśników, którzy szybko chwycili Janka do swego towarzystwa. Razu pewnego, gdy zobaczyli, że Janek podczas dzwonu w południe na Anioł Pański zdjął czapkę i ukląkł, by odmówić modlitwę, zaczęli koledzy naśmiewać się z niego. Zawstydził się Janek i począł ukrywać się ze swą modlitwą. A później zczasem coraz rzadziej modlił się, bo bał się, że koledzy go wyśmieją.

I tak zapomniał ten pobożny Janek o tem, czego matka wyuczyła go, by zawsze z Bogiem dzień rozpoczynał i kończył. Przez 12 lat służył przy wojsku, wreszcie wrócił do domu. Matki już nie zastał, bo od trzech lat leżała już za wioską na wiejskim cmentarzu. Pierwsze swe kroki skierował Janek na grób matki i tu w jednej chwili stanęły mu przed oczyma czasy jego dzieciństwa, jak razem z matką odmawiał pacierze. Załkał, z oczu padło kilka dużych łez na grób matki, a Janek szeptał: „Matko, od dzisiaj przyrzekam Ci, że znów będę tym samym Jankiem, jakiegoś Ty mieć chciała. Wprawdzie przez

lat dwanaście nie modliłem się, lecz dzisiaj czuję, że źle robiłem i tu na Twej mogile przyrzekam Ci nawrócenie... (Uczuciowe).

Nr. 26. „Wyprawa".

Mogą być różnego rodzaju wyprawy np. matka wyprawia syna do szkoły, wyprawa uczonego w celach naukowych. Może też być wyprawa żołnierza na wojnę i o tej będę pisał.

Gdy ma się rozpocząć wojna, Ministerstwo wojny wzywa wszystkich mężczyzn do wojska. Każdy musi w jak najkrótszym czasie stanąć w swoim pułku, gotów każdej chwili do dalszych rozkazów. Wyprawa na wojnę trwa bardzo krótko, każdy żołnierz dobrze wie, co ma się znajdować w jego plecaku. Dostaje przepisaną ilość zapasowej suchej żywności i na dany znak o oznaczonej godzinie wyrusza tam, gdzie go władze przydzielą. Z piosnką na ustach, choć żal szarpie serce, maszeruje „borem lasem, przymierając z głodu czasem". Niema żołnierz czasu na czułe pożegnanie z rodziną, na żal i tęsknotę za swoją wioską, bo trud wojenny pochłania go w zupełności... (Pisze, jakby człowiek dojrzały).

Nr. 27. „Uśmiechnij się".

Uśmiech to oznaka radości, zadowolenia i szczęścia. Śmieje się dziecko, gdy wyciąga rączkę po zabawkę, śmieje się także, gdy psotę wyrządzi jak np. wyleje wodę lub złamie zabawkę.

Śmieje się uczeń, gdy mu się dobrze powiedzie w szkole. Śmieje się też starzec, gdy patrzy na rozweselone swe wnuczęta. Różne zatem są uśmiechy na świecie. Jest uśmiech szczery i prawdziwy, radości i zadowolenia. Lecz jest często w życiu uśmiech nieszczery, udany a konieczny np. uśmiech aktora na scenie. Niezawsze życie mu się układa, by mógł się ciągle śmiać, lecz musi zamknąć duszę swoją i śmiać się, bo tego wymaga jego rola. Są uśmiechy szydercze, złośliwe, które należy sobie wręcz przeciwnie tłumaczyć, lecz na takich uśmiechach trzeba się już dobrze rozumieć. (Znajomość ludzi).

Nr. 28. „Urojenie".

W „Anielce" Prusa występuje matka Anielki i jej brat Józef. Matka, kobieta chora, lecz nie fizycznie, ale moralnie, uroiła sobie, że Józio jej syn jest chory, trzyma go więc ciągle

przy sobie, nie pozwala mu, by pobiegał sobie lub zabawił się ze swą siostrą Anielką, lecz ciągle karmi go lekarstwami, wyszukuje w nim różne choroby i dziecko nie mówi, jak tylko o tem, co mu wolno a czego nie wolno, bo dziś ma taką chorobę a jutro inną. Widzimy, że gdy matka z dziećmi przeniosła się na wieś i tam chora, nie mogła ciągle myśleć o Józiu, chłopak goni po lesie, jada wszystkie wiejskie potrawy, zapomina o swych chorobach i doskonale się czuje.

Urojenie jest to jakby choroba, która pochłania człowieka. (Pogląd ucznia na wychowanie).

Nr. 29. „Kwiecie pachnie".

Gdy wiosenne promienie słońca i wiatr stopią resztki śniegu tej zimowej szaty ziemi, wnet okaże się zielona trawka a tu i ówdzie pierwsze zwiastuny wiosny, śnieżyczki i pierwiosnki. Cieszymy się widokiem tych kwiatów, bo one budzą w nas nadzieję, że wnet nastanie w całej pełni, w swem bogactwie różnorodnego kwiecia, piękna, ukochana wiosna... A w krok za nią bogate w plony i kwiecie lato.

Gdy wejdziemy do ogrodu w maju lub czerwcu, gdy kwitną bzy, tulipany, hiacynty, woń tych kwiatów napawa nas dziwnie przyjemnie. Z radością pozostajemy w tym ogrodzie jak najdłużej, przyglądamy się tym pięknym wonnym kwiatom i chcielibyśmy, by one zawsze były z nami.

Kwiat to symbol piękna i miłości przyrody.

(Optymizm — umiłowanie przyrody).

Nr. 30 „Przemienienie".

Człowiek bardzo często, zwłaszcza w młodym wieku, ulega przemianie. Dziecko jest dobre, posłuszne i nigdy nie kłamie. Rodzice cieszą się jego zaletami, lecz gdy poszło do szkoły, zetknęło się tu z dziećmi dobremi i złemi i rodzice wnet zauważą przemianę w swojem dziecku. Szuka ono wykrętów, staje się nieposłuszne i traci swe dawne zalety, a w miejsce tych nabywa wiele wad. Trzeba znów pracy ze strony rodziców, by dziecko nakłonić do tych straconych.

(Pogląd pesymistyczny na kolegów i szkołę).

Nr. 32 „Gdzie oczy poniosą..."

Franek, chłopak, który — jak to mówią — nigdzie miejsca nie zagrzał, u każdego rzemieślnika próbował pracy, lecz wszędzie było mu źle.

Pewnego dnia przyniósł kawał płótna, siadł na podwórzu i szył torbę. Nadszedł jego kolega Józek i pyta:

„A cóż ty, Franek, robisz? — już odbierasz chleb dziewczętom, bo widzę, że szyjesz jakąś sukienkę..."

— „E, bredzisz swoje, to nie jest żadna sukienka, ale torba".

— „A nacóż ci tej torby?..."

— „Wybieram się w świat!" — brzmiała odpowiedź chłopca.

— „A dokąd pójdziesz?..."

— „Gdzie mnie oczy poniosą..." — i wstał Franek, strzepnął torbę, którą sam uszył, przyjrzał się jej dokładnie i był z dzieła swego zadowolony. Wszedł do swej izby, zdjął ze ściany już dobrze zniszczone ubranie, włożył na spód torby. Potem włożył tam kilka swoich narzędzi rzemieślniczych, jakie posiadał. Torbę zarzucił na plecy i szedł przez wieś. Gdy go ludzie pytali, dokąd idzie, nikomu nie dał odpowiedzi innej jak: „Gdzie mnie oczy poniosą..." Sam Franek nie wiedział, dokąd idzie. Idąc, myślał nad tem, gdzie się zatrzymać, czy w najbliższej wiosce, czy dążyć do miasteczka. Szedł bez planu, bez wytkniętego naprzód celu, a więc słusznie mówił, że idzie tam, „gdzie go oczy poniosą..." (Pogląd na życie ze stanowiska zasady celowości).

Nr. 33. „Wieczny dzień".

Wieczny dzień byłby, gdyby słońce nie zachodziło, gdyby nie było zmroku i nocy, nie moglibyśmy się zorjentować, kiedy jeden dzień się kończy, a drugi nastaje. Ludzie musieliby pracować bez wytchnienia, bo któżby ułożył się do snu, gdyby słońce jasno świeciło? Noc ma przecież też swój urok. Niezliczona ilość gwiazd, które otaczają księżyc, daje ludziom tyle pola do pracy. Nauka astronomji uczy czytać z gwiazd różne przepowiednie astronomiczne.

Noc w swym majestacie ciemności, nastraja ludzi poważnie. Każdy myśli, by jak najprędzej słońce rozprószyło ciemności nocne.

Nr. 36. „Na obcej ziemi".

W literaturze naszej jest bardzo wiele powieści i poezyj, których treścią jest właśnie temat „na obcej ziemi“ np. „Pan Balcer w Brazylji“ Konopnickiej, „Wspomnienia z Maripozy“ Sienkiewicza i wiele innych. Na obcą ziemię wyjeżdżają ludzie często. Jedni szukać zarobku, drudzy kształcić się, inni przyjmują tam jakieś stanowiska np. prace w konsulatach. Inni często zmuszeni są opuścić swoją rodzinną ziemię przed ściganiem przez zaborców. Mickiewicz, Słowacki, Krasiński opuszczają Polskę, wyjeżdżają do Francji, Szwajcarji i tam, zdala od swoich, tęsknią do swojej ziemi ojczystej i wtedy tworzą swe najpiękniejsze dzieła. Każdy, choćby mu się najlepiej powodziło na obcej ziemi, tęskni np. górnicy, którzy wiele zarabiają w kopalniach, robotnicy we Francji, emigranci w Ameryce. Chociaż byt ich materjalny jest możliwy, chociaż żyją w wyższej kulturze i patrzą nieraz na piękniejszą przyrodę, aniżeli ich ziemia ojczysta, jednak wszystkich tych ogarnia jedna i ta sama tęsknota do swoich stron rodzinnych i każdy chętnie porzuca piękne kamienice, by wrócić pod słomianą strzechę.

Nr. 37. „Gdy dzionek zaświta“.

Z zachodem słońca wszystko odpoczywa, nastaje cisza w przyrodzie, milkną ptaszki, milknie gwar dzieci, nie słychać turkotu wozów ani nawoływań pastuszków na bydło. Cisza zalega wszędzie. Wszystko strudzone całodzienną pracą spoczywa...

Gdy dzionek zaświta, znów wszystko budzi się do życia jakby tknięte różdżką czarodziejską. Życiodajne promienie budzą ptaszęta, rozchylają stulone kielichy kwiatów. Cała przyroda wstaje wraz z nastającym dzionkiem.

Człowiek też po wypoczynku nocnym, pokrzepiony snem, żwawo i radośnie wstaje, by znów zabrać się do swej codziennej pracy.

Gdy dzionek zaświta, wszędzie panuje ruch i życie, gwar ptasząt napełnia powietrze. Na polach i łąkach słychać śpiew i rozmowy pracujących tam ludzi. Wszędzie wre życie i radość... (Optymizm).

Nr. 38. „Życzliwe przyjęcie“.

W deszczowy, jesienny dzień wszedł do państwa, zamieszkałych we wsi we dworze, podróżny zziębnięty i głodny.

Z lękiem otwierał bramę myśląc, że i tu znajdzie nielitościwe serca, które, nie wsparłszy go, każą mu iść w tę szarugę dalej. Jakież było zdziwienie podróżnego, gdy po krótkiej chwili wyszła do niego pani domu, osoba o łagodnem wejrzeniu i życzliwie zaczęła z nim rozmawiać. Dowiedziawszy się wszystkiego o podróżnym, kazała go zaprowadzić do dobrze ogrzanego pokoju, wydać mu ciepłą kolację i pozwoliła mu pozostać tu, aż się zmieni powietrze i biedny podróżny będzie mógł dalej ruszyć w drogę. Życzliwe przyjęcie wzbudziło podziw u biednego podróżnego. (Stosunek do matki).

Nr. 39. „Podróż okrętem".

Podróż okrętem, to podróż po morzu. Wyobrażam sobie, że taka podróż nie jest tak urozmaiconą. Brak tam pięknych krajobrazów, bo okręt tygodniami mknie po błękitnej tafli wody morskiej. Nie widać brzegu, nie widać żadnego życia w naturze, chyba czasem zwierzęta morskie podpływają bliżej okrętu. Monotonne poruszanie okrętu czasem przybiera groźny widok, gdy zbliża się burza lub ulewny deszcz. Straszną musi być ta chwila, gdy okręt walczy z rozszalałym żywiołem i stara się zwyciężyć burzę. Używa wszystkich możliwych środków, by uratować wszystkich jadących okrętem.

Nr. 46. „W lesie".

Las jest najpiękniejszy w swej letniej szacie. Kiedy wszystkie drzewa okryją się piękną zielenią, a ziemia trawą i pięknem kwieciem, gdy letni wiatr zaszumi, pochylają się wszystkie stare i młode drzewa uroczyście, jakby oddawały pokłon Bogu za piękno lata. Szumem swym jakby modliły się i prosiły, by jak najdłużej lato trwało. Rozśpiewane stada ptaków z radością przelatują z jednego drzewa na drugie i też świegotem swym jakby modliły się. Pięknie jest w lesie porą letnią. Z radością wszyscy opuszczamy zakurzone ulice miasta a spieszymy do lasu, by tam pełną piersią zaczerpnąć świeżego powietrza i nacieszyć się pięknem lasu.

Nr. 48. „Rozwiane sztandary".

Rozwiane sztandary można widzieć podczas procesyj kościelnych, gdy naród wyrusza w pole a ksiądz święci polne plony.

Rozwiane sztandary można widzieć w czasie uroczystości narodowych, gdy wszystkie stowarzyszenia biorą udział w uroczystości i niosą swe sztandary, na których widzimy napis wraz z godłem danego towarzystwa.

Rozwiane sztandary widzi też każdy uczestnik bitwy w czasie wojny. Sztandary pułków niesione przez chorążych, są godłem siły, męstwa i wierności dla swego Państwa.

Raczej życie stracić, aniżeli dać sobie wydrzeć sztandar przez wroga!! (Uczucia patrjotyczne).

VII. SFERA UCZUCIOWA MŁODZIEŻY
NA PODSTAWIE UTWORÓW PISEMNYCH GRUPY.

Pojmować zaś obce uczucia możemy jedynie wówczas, kiedyśmy sami podobne przeżyli...
Uprawiajmy świadomość tylko jako grunt do rozwoju uczucia, które jest motorem działania...
St. Karpowicz.

W poprzednim rozdziale zajęłam się wyłącznie jednostką w rozwoju trzyletnim, podając na podstawie zadań, jakie w niej budzą się uczucia, jakie myśli się tworzą, jakie poglądy zaczynają się krystalizować.

W niniejszym rozdziale uwzględniam młodzież szkolną jako grupę klasową i to młodzież starszą wiekiem, starając się z wypracowań pisemnych wydobyć schemat typowych stanów uczuciowych.

Charakterystykę życia uczuciowego młodzieży w okresie dojrzewania zacznę od uczuć nieszlachetnych. Wiadomo, że młodzież w tym wieku, o ile ma zaufanie do nauczyciela, a niezależnie od tego, gdy ma możność wypowiedzenia się bez dalszych z tego konsekwencyj np. w czasie urządzania ankiet anonimowych, chętnie i szczerze się wypowiada. Weźmy np. uczucie zemsty: Jedna z uczenic kl. VI. gimn. wypowiada się w ten sposób:

„...dość często odczuwałam chęć zemszczenia się na kimś. Zresztą wątpię, czy istnieje gdziekolwiek człowiek, któryby tego uczucia nie doznał. Wiem, że zemsta jest bardzo podłem uczuciem, tembardziej, jeżeli człowiek zdaje sobie sprawę z tej podłości. O mojej zemście nie mogę pisać jako o rzeczy dokonanej, gdyż uczucie to trwa u mnie i dotychczas. Prawdę mówiąc,

nie pisałabym o niej, gdyby nie można było pisać anonimowo...

...Zdarzyło się to niedawno. Jeszcze wtedy nie chodziłam do gimnazjum, lecz uczyłam się w domu prywatnie. Nie przyjmowano doniedawna dziewcząt do tej szkoły tylko mały procent, a więc nie było mowy o tem, żebym między temi szczęśliwemi wybrankami mogła się znajdować. Kto uczy się prywatnie, jest zdany na los szczęścia, gdyż bardzo łatwo może paść przez zapomnienie jednego ustępu z łaciny lub pomylenie zadania matematycznego...

...W tym roku zdawałam do klasy VII. Koleżanka, dawna przyjaciółka od serca, zdawała też. Akademik, który ją uczył, był lubiany przez jednego z profesorów, u którego się załamałam przy egzaminie. Wystarczyło jej powiedzieć akademikowi, by się wstawił za mną i obiecał profesorowi, że przerobię przez wakacje braki w przedmiocie! Nie uczyniła tego jednak pomimo, że wiedziała w jakich warunkach materjalnych się znajduję. Widocznie chciała ta moja „przyjaciółka" zatriumfować nade mną. Wiem, że trzebaby jej to przebaczyć, jednak nie mogę. Każde jej niepowodzenie raduje mnie ogromnie. Próbuję się nawet wyzbyć tego uczucia, lecz silniejsze jest ode mnie..."

Inna uczenica tej klasy w ten sposób pisze:

„...Miałam wtedy lat około 13 czy 14. Wystąpiwszy ze szkoły powszechnej zapisałam się do gimnazjum jako prywatystka. Będąc jeszcze w szkole powszechnej, nieraz zazdrościłam gimnazjalistkom, nawet tym najmłodszym, młodszym ode mnie. Zdawało mi się, że są czem innem, wyższem, bo ile razy zabierałam głos wśród ich grona, odzywały się pogardliwie do mnie: „Co ty wiesz?? Ty jeszcze smarkata..."

Ach! Jak mnie to bolało! Byłabym się nieraz rozpłakała z żalu, ale było mi wstyd... Natomiast ile razy wracałam do domu, męczyłam rodziców prośbami: „Mamuś zapisz mnie do gimnazjum — ja nie chcę być prywatystką!"

Na to otrzymałam odpowiedź: „Jesteś jeszcze dziecko — nie mogę dać cię do obcych — zawsze opieka w domu jest inna..."

I wtedy myślałam: „Poczekam jeszcze rok, ale jak pójdę do gimnazjum a potem wrócę do domu, to też będę dokuczać byłym moim koleżankom..."

Tak się jednak nie stało. Oprócz mojej wiedzy i wychowania dzięki staraniom moich pp. Wychowawców, nic się we mnie nie zmieniło... Czem byłam, zostałam, więc dlaczego mam gardzić i mścić się na nich?..."

Uczenica Z., dziewczyna z natury łagodna, przypomina sobie, że koleżanki — królewiaczki ośmieszały jej sposób mówienia „galicyjski". Długo znosiła te przykrości, ale raz wreszcie „wybuchła" i poskarżyła się profesorowi „Galicjakowi". Poskutkowało to i autorka kończy swoje refleksje słowami: „Dobrze jest czasem zemścić się..."

Uczeń tej klasy J. wspomina, że w czasie przedstawienia szkolnego kolega suflujący mylnie mu podpowiedział, aby go zasypać. Następny raz tenże J. zemścił się na koledze w ten sposób, że mu posmarował krzesło olejną farbą tak, że sufler zniszczył ubranie.

Inny uczeń P. opowiada, że silniejszy kolega uderzył go, on zaś jako fizycznie słabszy zemścił się na nim w ten sposób, że tamtego ośmieszył i skompromitował w towarzystwie.

Instynkt walki, tak często występujący u młodzieży, uwidacznia się dość często w wytworach pisemnych w różnej formie.

Np. uczeń S. nie lubi bijatyk, chociaż ma „dość siły", ale uważa, że bójki były dobre dla ludzi pierwotnych. Zresztą — dodaje — ludzie słabi fizycznie byli nieraz olbrzymami ducha, genjuszami... i kończy swoje rozważania maksymą: „W życiu trzeba być raczej wilkiem, niż lwem..."

Inny uczeń K., średnich zdolności, uważa, że w bójkach chłopców ujawnia się rycerski charakter i przez bójki chłopcy przygotowują się do obrony ojczyzny. Mężczyźni, którzy bronią państwa, spełniają większe obowiązki, niż kobiety... „mają zatem większe prawa..."

Dobry i spokojny uczeń S. kieruje się dobrem państwa i uważa, że bijatyki nie powinno być wśród młodzieży „uczonej". Przyczyną bowiem bijatyki jest niezgoda, a państwu potrzeba zgodnych obywateli...

Jedyny uczeń B. wypowiada w zadaniu swój własny sąd, przyznaje się bowiem, że lubi się bić z kolegami, ale prędko się pojednywa z nimi.

Uczeń B. uważa, że bijatyki młodzieży szkolnej mają inny charakter, niż młodzieży niewykształconej i nieucywilizowanej starszyzny. Bijatyki uczniów kończą się zazwyczaj pojednawczo dzięki ingerencji nauczycieli.

Zdaniem ucznia K. bijatyki uczniów są niewinnem wyładowaniem energji, są dowodem energji młodzieńczej i zdrowia fizycznego.

Spokojny uczeń S. uważa za przyczynę bijatyk kolegów upór, gdy jeden drugiemu nie chce ustąpić.

Dziewczęta, u których ten popęd walki jest wychowaniem tłumiony, wyrażają się o bijatykach kolegów ujemnie i tak np. uczenica W. uważa bójki za odpowiednie dla ludzi niekulturalnych, gdyż człowiek wykształcony panuje nad sobą, hamuje się.

Uczenica M. widzi w bijatyce brutalny czyn, ale napadnięta czynnie, „podejmuje energicznie obronę“ — dotknięta słownie, w inny sposób dochodzi swych krzywd i często reaguje na nie dłuższem gniewaniem się na koleżankę.

Uczenica J. pisze o bijatykach młodzieży szkolnej w sposób literacki i zestawia je z burzą w przyrodzie.

Uczeń S. wspomina, że pobił swego kolegę za oszczerstwa na niego rzucone. Gdy mu to uszło nasucho, zyskał u kolegów wyższych klas poważanie za dowody siły i bohaterstwa.

Uczeń P. przyznaje się do uczucia zemsty, nurtującego w jego sercu przeciw niesprawiedliwemu profesorowi. Pod wpływem tego ujemnego uczucia przychodzą mu myśli zrealizowania zemsty, pobicia a nawet zabicia nauczyciela, ale wkrótce refleksje go odwodzą od tych planów, bo toby mu zaszkodziło, podczas kiedy dwójkę można poprawić.

Uczenica T. chciałaby w głowę niesprawiedliwego nauczyciela rzucić kałamarzem, ale reflektuje się, że mogłaby „wylecieć“ z gimnazjum i dlatego opanowuje się w takich chwilach.

Jeden z uczniów dojeżdżających opowiada, jak to wracając do domu prosił towarzysza podróży, starszego pana, aby go obudził na jednej ze stacyj. Ten przeoczył stację i obaj zajechali do Lwowa. Ów pan był zmuszony wziąć go do restauracji na obiad. „Jadłem obiad z takiem zadowoleniem, gdyż wiedziałem, że go narażam na niepotrzebne wydatki, że go niszczę. Na

stacji udałem, że zachorowałem i pan ten musiał kupić dwa bilety i odwieźć mnie zpowrotem. W ten sposób zemściłem się na człowieku całkiem niewinnym".

Uczeń A., z ludu pochodzący, uważa za złą stronę młodzieży, że zapomina ona często o zemście. Zdaniem jego „o zemście nikt nie powinien wiedzieć, a dokonywać należy jej w nocy..." Pisze o zemście na śmierć lub życie, w czem przejawia się jego natura pierwotna.

Jeszcze inny uczeń tej klasy M. przyznaje się, że zna to uczucie, obmyśla zemstę planowo, na dłuższy czas i wciąga do niej kolegów.

Z przytoczonych powiedzeń okazuje się, jak dziwaczne formy przybierają w sercu dorastającej młodzieży uczucia zemsty, jak brutalnie przejawia się w jej życiu instynkt walki, nacechowany złośliwością i wyrafinowaniem, jak budzi się do czynu mściwość zbrodnicza, hamowana najczęściej refleksjami, ale nie na temat wartościowania takich postępków ze stanowiska etyki, lecz z obawy przed konsekwencjami, ze strachu przed wykluczeniem z zakładu.

(Nie należy mieszać odwagi z brutalnością, która polega na przyjemności narzucania w formie pierwotnej innym ludziom swojej woli, podczas kiedy odwaga jest obojętnością wobec osobistego niebezpieczeństwa. Odwagę fizyczną należy ćwiczyć, o ile to możliwe, ucząc zręczności w manipulowaniu i panowaniu nad materją a nie przez zapasy fizyczne z innemi istotami ludzkiemi. (Russell).

O ile chodzi o miłość i współczucie, uważa Russell (O wychowaniu — str. 152), że począwszy od 10—12 lat aż do okresu dojrzałości chłopcom często brak uczciwości i nie osiągniemy nic, starając się gwałcić ich naturę. Młodość daje mniej okazyj do współczucia, niż wiek dojrzały — zarówno dlatego, że ma się mniej siły, aby dać skuteczny wyraz, jak i dlatego, że osoba młoda musi myśleć o swem własnem przygotowaniu do życia w dużym stopniu kosztem tego, iż pomija interesy innych ludzi.

Wedle Baleya (Psychologja wieku dojrzewania str. 190) młodzi w okresie dojrzewania żądają przyjaźni idealnej, wysuwają pewien jej program i pewne obowiązki przyjaźniane daleko idące, od którego to ideału w tym czasie odstąpić nie chcą i nie mogą. Jest to powodem, że wielu, mimo gorąco odczuwanej potrzeby, nie znajduje przyjaciół. Zeznania młodych zdają się wskazywać na to, iż w większej ilości przypadków zawierają ze sobą przyjaźń jednostki psychicznie podobnie. Zgodność natury i zapatrywań wysuwa się jako warunek przyjaźni.

Nierzadko spotykamy w wytworach pisemnych młodzieży poczucie samotności, pustki, wywołanej przykremi doświadczeniami życiowemi.

I tak np. pisze uczenica S.:

„...Od czasu, gdy mię spotkało nieszczęście, złamana jestem na duchu i inaczej usposobiona względem świata. Jakże mię teraz bolą te słowa. Jak mogę się pogodzić z myślą, która krwawi jeszcze niezagojoną ranę mego serca, że to, co było dla mnie najdroższe..., że... najukochańszą osoba... odeszła... że już nie... wróci..."

W dzienniczku ta sama uczenica obszernie pisze o swoim wstręcie do ludzi. W cytowanem zadaniu niema o tem wyraźnej wzmianki, zaznacza tu tylko autorka, że jest inaczej ustosunkowana do ludzi, którzy nie rozumieją jej nieszczęścia.

Inna uczenica pod wpływem przykrości życiowych pisze: „...Oto znalazłam się w raju... Nie czułam cierpień ani raniących kolców, mogłam odetchnąć! Pozostałam tam na zawsze po długich wędrówkach, tułactwie...

Nie wróciłam na ziemię, bo poco?... Czyż tych łez na tym padole płaczu mało jeszcze?? Nie wróciłam, bo poco? Czyż zasługuję na to, aby ktoś przemówił do mnie?... Niema nikogo, ktoby ze mną podzielił się cierpieniem mojem, nie mam koleżanki, nie mam ojca, jestem sierotą, więc któż mnie pocieszy, któż zbada moje uczucia??...

Jeden był człowiek, ale Bóg go zabrał do Siebie...

Czy świat mnie zrozumie kiedy — nie wiem... Łzy żalu cisną mi się do oczu, bo nie mam nikogo, niczego, więc czegoż żądam więcej. W Tobie, Boże, jedyna otucha..."

(Zadanie na temat: „Bez powrotu").

Wedle Baleya (Psychologja wieku dojrzewania str. 138) ustosunkowanie się dojrzewających do samotności przechodzi przez pewne fazy. Z początku młody człowiek ucieka przed ludźmi, bo ma do nich wstręt. Młodociany czuje się źle w towarzystwie ludzkiem i ta ucieczka w samotność ma wówczas odruchowy charakter.

Na dalszym stopniu rozwoju u pokwitających samotność spełnia pewne zadanie, umożliwia rozmyślanie, marzenie o przyszłości. Ważną czynnością w takiem osamotnieniu jest autorefleksja, t. j. zastanawianie się nad sobą samym, które wymaga skupienia myśli, samotności.

Wedle Ch. Bühler tęsknota i melancholja należą do siebie i są specyficznemi uczuciami pokwitającego. W miarę dojrzewania, gdy przeminie negatywna faza rozwoju, ustępuje na drugi plan apatja i znużenie, a natomiast występuje na pierwsze miejsce nieokreślony smutek i tęsknota bez wyraźnego przedmiotu. Dotąd całe przeżycie miało dla młodocianego charakter ujemny, obecnie zaś „w gorycz smutku miesza się pewna niejasna satysfakcja z tego powodu, iż się także ciemne stany duszy przeżywa".

Charakterystyczne są ze względu na ten smutek zadania uczenicy klasy III. dawnego typu, Jadwigi. Nigdzie u młodzieży w zadaniach nie spotkałam się z taką tęsknotą i łagodnym smutkiem jak u niej. Pisze ona na temat: „Zwycięzca" zadanie o charakterze opisowym temi słowy:

„...Dzień to był jasny i pogodny. W powietrzu unosiły się blade listki... Polną drogą szedł ubogi człowiek, zmęczony długą drogą... Idzie samotny w głąb lasu, ażeby tam znaleźć dla siebie miejsce i zamieszkać tam. Słyszy w lesie śpiew ptasząt. Są one wesołe i mają wszystko, a ten samotny człowiek nie ma nikogo i jest bardzo smutny. Stara się zwyciężyć ten smutek, lecz nie może...

Po jakimś czasie zbudował sobie mały domek i żywił się miodem i żył tu samotnie. Nieraz wieczorem siadał na dużym kamieniu i tam było mu trochę weselej. W wolnych chwilach słuchał śpiewu słowiką tak długo, że czasem zasypiał...

Starał się ten smutek zwyciężyć i wreszcie go zwyciężył..."

W innem opracowaniu na temat: „Skąd jesteś?" pisze:

„Dniało — wstał świt. Jasna smuga rozszerzała się dalej i dalej... W mgłach rannych stał zamek dziwny, tajemniczy. Pomimo, że było tak ładnie, zamek był szary i bardzo dziwny, lecz gdy zbliżał się piękny wieczór majowy, zamek budził się z dziennego uspienia. Gdy księżyc wypłynął na niebo i pozłacał wierzchołki drzew, zamek lśnił się cały w księżycu. Po jakimś czasie rozwarły się drzwi i wyszła piękna dzieweczka, ubrana w piękną suknię, a warkocze spływały jej na plecy. Szła wolnym krokiem w kierunku altany, siadła i czesała swoje warkocze przy blasku księżyca. Po chwili przyszła do niej piękna syrena. Dziewczynka bardzo się ucieszyła, siadła przy niej, a syrena opowiadała jej o morzu, o falach morskich, o nocach księżycowych, o życiu podwodnem i o tem, że buja wśród fal, jak łódka wśród burzy... Wtem usłyszała szum fal i musiała odejść...

Dziewczynka zaczęła tęsknić do tych fal morskich i gdy wracała do domu, księżyc, drzewa, rzeki i cała przyroda pytały: „Skąd ty, dziewczyno, ach skąd, powiedz nam..." — a dziewczynka milcząc odeszła... (Autorka lubuje się w opisach nocy tajemniczej, a tu zaznaczyła swoją niechęć do dnia).

Jeszcze w innem zadaniu opowiada o dziewczynie, która zetknąwszy się z tęsknotą, przyniosła jej dary do domu, a potem opuściła dom rodziców i udała się na wieczną wędrówkę...

O ile chodzi o uczucia religijne, można w wytworach pisemnych młodzieży sporo materjału znaleźć i to dość zróżnicowanego. Psycholodzy słusznie zwracają uwagę na pewne analogje rozwoju indywidualnego z rozwojem religji wogóle jako pewnego ogólno-ludzkiego zjawiska.

Wedle Baleya (str. 213 Psychologja wieku dojrzewania) „na niższym szczeblu rozwoju Bóg jest władcą surowym i groźnym, jest on „tremendum", czemś, co powoduje lęk, grozę, przerażenie. Takie uczucia względem Boga łatwo dostępne są dziecku, jak o tem świadczą autobiografje. Nie jest to dziwną rzeczą, skoro się zważy, że lęk jest specyficznie dziecięcą reakcją, znajdującą w dzieciństwie bez porównania częstsze zastosowanie,

aniżeli w wieku dojrzałym. Niepodatne jeszcze na uczucia wzniosłe, dziecko łatwo reaguje na groźby kar piekielnych, które w imieniu Boga zapowiadają starsi na wypadek dopuszczenia się grzechów..."

W tem pierwszem stadjum występuje Bóg jako: Jehowa-Mściciel (widoczne to w zadaniach, gdzie chodzi o stosunek do Balladyny Słowackiego i do pani z Lilij Mickiewicza).

Następuje potem inna faza, wywołana często spotęgowaniem życia religijnego, albo samym rozwojem indywidualnym, a jest to faza krytycyzmu, kiedy młody człowiek stara się przeniknąć rozumem to, w co dotąd wierzył bezkrytycznie. I im głębiej stara się przeniknąć rozumem to, co było przedmiotem jego wiary dziecinnej, tem łatwiej może się zachwiać w dogmatach wiary. „Przypatrując się światu, widzi w nim wiele zła, widzi tylu ludzi nie trzymających się boskich przykazań i zaczyna mu się wydawać dziwnem, że wszechmocny Bóg takim świat stworzył. Wrażliwy na cierpienia drugich (i swoje), widzi nędzę i dusza jego buntuje się przeciw takiemu porządkowi świata..." (B a l e y str. 217).

Fazę sceptycyzmu, zachwiania wiary, przechodzi niemal każdy młody człowiek w różnym stopniu, jak to widoczne z zadań, zależnie od środowiska.

Kiedy porównywałam wypowiedzi młodzieży dwóch średnich zakładów, zauważyłam większą bezpośredniość i szczerość uczniów gimn. w Ł., niż w R. Szczerość ta zaznaczyła się w zadaniach szkolnych, gdy w R. młodzież nawet domowe wypracowania pisała bardzo ostrożnie. Nie mogło to być wypływem większego zaufania do mnie, ponieważ ustosunkowałam się w obu zakładach jednakowo do młodzieży, lecz następstwem wpływu środowiska. I istotnie młodzież w gimn. Ł. pochodzi w znacznym procencie z ludu wiejskiego, jest bardziej otwarta, szczera, chociaż rubaszna, podczas gdy młodzież w R., typowo małomiasteczkowa, z sfer urzędniczych i handlowo-kupieckich, jest ostrożna w słowach i umie się maskować.

W zadaniach domowych gimn. R. temat był ściśle określony: „Przeżycia religijne". Był to rodzaj ankiety, a zatem zgóry bardziej krępował piszących, natomiast w zadaniach szkolnych w Ł.

dowiedziałam się o przeżyciach religijnych przypadkiem w opracowaniu tematu: „Cofnąć się już niepodobieństwo...“ Temat wyrażał tragizm człowieka pod wpływem bolesnych przeżyć i uczeń za swój tragizm uważał utratę wiary.

Okazuje się też, że lepiej stosować tematy, pozwalające na swobodne skojarzenia, niż rodzaj ankiety: przy I. temacie uczniowie dali najczęściej bezbarwne sprawozdanie — przy II. swoje przeżycia.

Gdyby chodziło o uczucia religijne młodzieży, dziewczęta więcej kierują się w religji uczuciem i wiarą, uzewnętrzniają ją większą nabożnością, chłopcy są natomiast raczej obojętni dla spraw religijnych, a zachowują zbyt często tylko pozory, bo muszą. W fanatyźmie religijnym chłopców objawia się jaskrawo instynkt walki do tego stopnia, że dręczyliby i zabijali innowierców.

W związku z fanatyzmem religijnym występuje u nich antysemityzm. Niepodobna go zbadać w wypracowaniach, do wyjątków jedynie należą jego objawy w zadaniach. O wiele łatwiej o jego objawy w życiu młodzieży, co jest następstwem środowiska i nastrojów domu. Na porządku dziennym w życiu szkolnem są objawy nienawiści rasowej do żydów, które szkoła musi niwelować, zaczepianie starozakonnych, obrzucanie wyzwiskami, wrogie nastawienie do kolegów żydów i t. p. a nawet w szkole zdarzyło mi się, że uczeń wzorowy, czytając wiersz „El mole rachmim“ starał się deklamować akcentem żydowskim i sparodjował piękny wiersz. W gminie klasowej powstały bójki, ponieważ chodziło o sprawę wójta klasowego, na którego chciał kandydować uczeń wyznania mojżeszowego.

Tak więc subjektywne nastawienie odgrywa tu decydującą rolę, a kiedy dałam temat: „Dlaczego j a żyję?“ — tematu nie opracowano subjektywnie, lecz uczniowie pisali o innych ludziach, o postaciach w literaturze, a tylko jeden z uczniów P. napisał, że żyje, aby spełnić obowiązek względem Boga, ojczyzny i siebie.

A teraz przyjrzyjmy się na podstawie wytworów pisemnych przeżyciom religijnym młodzieży w R.:

Uczeń U., pochodzący z ludu, za przeżycie religijne uważa dzień, w którym do R. przyjechał biskup. Była wówczas uroczystość „okazała i wspaniała“. Przy tej sposobności uczeń

bierzmował się i żałuje, że to jest możliwe tylko raz w życiu. Do duszy tego młodzieńca przemawia tylko zewnętrzna strona religji, jej wystawne, okazałe obrzędy.

Uczenica P., wybitnie zdolna, wspomina o wierze w św. Mikołaja. Nie lubi ona mówić o swoich uczuciach, jest zamknięta w sobie, to też niewiadomo, jakie miała przeżycia w okresie dojrzewania.

Uczeń J. napisał zadanie, niemające zupełnie związku z tematem i niewiadomo, czy to zrobił tendencyjnie, czy też z niezrozumienia tematu. Prawdopodobnie było to celowe, bo to gorliwy katolik i sądził, że w temacie chodziło o jakieś herezje.

Podobnie pisali i inni uczniowie, podając, że albo pod wpływem lektury, albo towarzystwa kolegów zaczęli powątpiewać w dogmaty katolickie, lecz po spowiedzi uspokoili się i uzyskali dawną wiarę.

Jeden z uczniów K. wykazał w zadaniu nawet fanatyzm religijny. Powiada bowiem: „...gdyby teraz wolno było, tobym takich, którzy występują przeciw wierze, powiesił bez sądu, a nie chował w więzieniach, aby, później wyszedłszy, swoje znowu robili na większą skalę i sprytniej...“

Uczenica Z. ma szczególniejszą cześć do Matki Bożej i prosi ją o pomoc w nauce. Uczenica J. wstawia się w położenie Chrystusa, w Jego cierpienia i dzięki temu rozumie je.

Na ogół u uczenic zaznaczyło się silniej uczucie religijne, chłopcy natomiast więcej pisali o wątpliwościach. Zwierzenia uczniów mają raczej charakter urzędowy, nakazany przez „temat zadania“.

A teraz kilka uwag o przeżyciach religijnych uczniów wyznania mojżeszowego:

Uczeń L. pod wpływem książki naukowej stracił wiarę w istnienie Boga, ale szybko ją odzyskał przez własne rozumowanie — innego ucznia M. nawrócił człowiek religijny, zachwianie zaś wiary wyniósł z domu, gdzie ojciec jego przed rokiem popełnił samobójstwo.

Uczeń R. powiada, że doświadcza Boga, wzywa Go przez swoje złe uczynki, ale Bóg na nie nie reaguje. Dopiero nau-

czyciel religji wytłumaczył mu, że Bóg karze później za grzechy, a nie natychmiast.

Uczenica H. uznaje potęgę niszczącą Boga i widzi ją w przyrodzie — inna uczenica T. prosi Boga, aby ją zabrał do matki, która umarła. Znajduje ona pociechę w modlitwie. Jeszcze inna uczenica L. współczuje z Bogiem żydowskim, który w wiosce polskiej nie ma świątyni.

A jak się przedstawiają ideały życiowe młodzieży w zadaniach?

Na całą klasę VI. (40 ucz.) jedno tylko zadanie uczenicy S. zawiera kilka zdań subjektywnych — pozatem wypracowania były gołosłowną reprodukcją lekcji.

Ciekawym przyczynkiem do charakterystyki dwu uczniów: D. i P. jest, że podpisali się pod zadaniami, które opracowały koleżanki.

Oto ich moralność uczniowska, polegająca na przeświadczeniu, że nauczycielkę można oszukać.

Poniżej załączam omówione wytwory pisemne młodzieży:

Uczenica S. pisze na temat: „Ideały".

„...Ideały rozmaicie pojmujemy... Przeważnie, gdy o nich mówimy, wzorujemy się na ludziach większej miary, np. Prus odróżnia trzy ideały: doskonałość, użyteczność i szczęście. ...U mnie doskonałość nie stoi na pierwszem miejscu — u mnie górą szczęście, kocham je wprost. Doskonałość?... Wierzę w nią, ale wątpię, czy jest ona dla mnie do osiągnięcia. Użyteczność?... Różnie ją ludzie pojmują, a ja szczególnie, nie rozumiem jej..."

Wybitna jednostka tej klasy pisze na ten sam temat:

„...Życie ludzkie — to pogoń za szczęściem, jak je określają niektórzy. I istotnie szczęście, które według Prusa jest ostatnim ideałem, ludzie jednak stawiają na pierwszem miejscu.

Różne jest szczęście. Jedni za nie uważają: piękność, inni pieniądze, inni zdrowie, a wreszcie inni spokój (Szarzyński). Doskonałość rzadko osiągamy: specjalizujemy się przez całe życie w jakiejś rzeczy i umieramy, nie dochodząc do pożądanej doskonałości.

Pierwszy ideał (doskonałość) daje nam wstęp do społeczeństwa, drugi każe mi być czynną jednostką w społeczeństwie, ludzie jednak, uważając to za ideał, nie dbają wcale o to, by być komuś pożytecznym. Szczęście jedno jest najbardziej przez udzi poszukiwane...

Człowiek nie jest nigdy szczęśliwym przed śmiercią — jak powiedział Sokrates. Mając wszystko, pragnie czegoś innego i to sprawia, że nigdy nie możemy być szczęśliwi!..."

Podaję obecnie wypracowanie ucznia kl. VIII. W. z Ł., obfitujące w metafory przesadne, istotne przeżycia na tle autoanalizy na temat: „Cofnąć się — już niepodobieństwem!..."

Temat ten, w związku z ubiegłem niedawno „Świętem Umarłych", narzuca mi wiele, wiele myśli. Szczególne rozmazgajenie ducha i wrodzony sentymentalizm osób histerycznych, czy nerwowych popycha mą myśl po linji roztrząsania swego „ja" na tle wrażeń i uczuć wyniesionych z dnia Święta Zaduszek.

Dekadenckie wyrafinowanie analizy swej duszy, zbyt wybujały samokrytycyzm — co w przystępach lepszego humoru nazywam cierpieniem Wertera — każe mi podświadomie podciągnąć siebie pod osobowość innych, (czy tych Umarłych, czy tych, co zostali — nie wiem) i przeżywać ich wrażenie, przesiane przez mą indywidualność.

Po wytworzeniu tego „smętnego" nastroju zastanawiam się nad człowiekiem, który jest niby mną, nosi moje nazwisko, a którego mam właśnie pod objektywem aparatu mej uwagi i wyciągam zwykle nielogiczne wnioski.

To jeszcze nie byłoby wielkiem nieszczęściem, ale do tych wniosków przychodzi krytyka krytyki i tak... „wkoło Macieju".

Urodziłem się, — a więc jestem i cofnąć się już niepodobieństwem. Bo cóż pomoże myśl samobójcza?: z jednej strony wstręt do siebie, z drugiej myśl o rzezi, jaką jest samobójstwo, obraza uczucia estetyki...

Urodziłeś się człowieku — kazali ci żyć — dźwigaj więc to jarzmo, „sługo wieczny!"

Musisz przebywać w społeczności. Tą pierwszą społecznością jest rodzina i musisz, nieszczęsny, wymagania stanu szanować, do nich się dostosować. Osiągniesz stanowisko —

musisz go pilnować, bo ani się spostrzeżesz, a już po stanowisku. (Ha! tylko materja. Gdzie przekonania?).

„...Kein Mensch muss müssen!...“ To nieprawda! Od urodzenia do śmierci człowiek musi! „Cofnąć się — już niepodobieństwo...“

Czasem może nawet zostać bohaterem... Ha! Wolno mu i to! „Cofnąć się jednak — już niepodobieństwo“. O tak!...

A pokuta?

Trzeba jednak wierzyć. Podobna myśl o pokucie, czy też sama pokuta jest słodka. Ba! Ale kto winien? Znajdźcie winowajcę! Mówią niektórzy: Winy niema!... Winowajcami jesteśmy wszyscy, a nie ten, którego sądzimy! Winowajcą jest ten straszny kompleks przyczyn, który wytwarza życie!... Dobrze — ale cóż jest życie?

Czy jest Molochem, który pochłania nas bezbronnych, jak jagnięta prowadzone na rzeź? Czy my tworzymy to życie? Jeśli tak, to powinno od nas zależeć! A tak nie jest!!

Człowiek — (myślę nieprzerwanie o sobie, bo jakże trudno oderwać myśli od powłoki, w której się ukrywa, zjawiwszy się raz na tym „łez padole“) — dostaje się w tryby tej maszyny — potwora, zmontowanej z tych przyczyn i skutków. Ile tam krzyżuje się apetytów, żądz, namiętności, ile krzywd, ile zła, ile łez...

I ty, niedoświadczony, dążysz ślepo jakby do szczęścia... jednak cofnąć się — już niepodobieństwo.

Jak słodką jest nauka Chrystusa. Słoneczność, pogoda ducha, altruizm, to najwięcej wartościowe pobudki, dla których nauka ta cieszy się uznaniem w całym świecie. Można przyznać, że to wszystko piękne — ale tu trzeba wiary, bo inaczej jest wszystko obłudą...

Wszystkie te rozmyślania — igraszka nerwów — mają udowodnić słuszność sentencji, zamieszczonej w tytule. Śmieszne to dowody, a jeśli nie wystarczą, to wystarczy pewność mej duszy (może zbytnia patetyczność), nie poparta zresztą logicznemi wywodami.

Ale przecież i Słowacki rozumiał marzeniem księgi ciemne. (Co za porównanie, co za pretensja). Dlaczego ja, zwykły

śmiertelnik, „zjadacz chleba“, nie mam sobie pozwolić tej przyjemności?

A jeśli to wolno tylko genjuszom?... Błędne kolisko!

Na temat: „Człowieku, sługo wieczny“ pisze uczeń W. tak:

„...Myślą przewodnią religji jest, że życie na ziemi jest tylko wędrówką do celu, leżącego gdzieś w zaświatach. Człowiek, nieuznający rzekomo żadnej religji, wymyśla sobie własną religję, którą są jego namiętności i tym namiętnościom służy „sługa wieczny“ aż do ostatniego tchu...

„...Musimy przyznać — chcąc niechcąc — słuszność Chrystusowi, że szczęście, owe królestwo, które obiecywał, nie jest z tego świata...“

Na temat: „W nieznane“ — pisze ten sam uczeń:

„...Istnieją rozmaite religje, systematy filozoficzne mniej lub więcej popularne, istnieją poglądy, ideje, jednak idziemy w nieznane.

Może nie? Ależ wszystko da się udowodnić!

A więc jedźmy — przemądrzały wiek XX. bardzo temu sprzyja — jedźmy! A czy nie skręcimy karku — nie nasza rzecz sądzić — niech się martwi tem historja...

A więc w nieznane — głową nadół — jednym skokiem!“

Uczenica kl. VII. W. przeciętna w nauce, mająca łatwość pisania a zdradzająca zdolności rymotwórcze, pisze na temat zadany: „Dwa na krańcach swych przeciwnych bogi“ (Beniowski — Słowackiego) w następujący sposób:

„...Nasza religja uznaje Boga jednego, pana całego świata, dobrego, litościwego, który jako jasny duch opiekuje się swemi stworzeniami. Takim Go uznają ludzie cisi, w murach klasztornych, których świat ogranicza się do otoczenia. Takim Go widzą ci, których życie jest tak spokojne, jak wiosenny dzień, skąpany w majowem słońcu...

Znam kogoś, kto też czuł Boga takiego, jak Go określa katechizm: Była to mała dziewczynka, otoczona najtkliwszą miłością matki. Była jak stokrótka biała, co świeżo wyrósłszy, nie miała jeszcze czasu poznać nóg, co depcą niemiłosiernie...

Lecz nadszedł czas poznania. Prawdę świata, tak okrutną, co nie szczędzi nikogo, poznała przypadkiem i to poznanie zraniło duszę dziewczynki do głębi...

Ciemno się zrobiło w tej duszy jasnej, którą Bóg, stworzywszy do słońca, pchnął w ciemny smutek — ból bez wyjścia.

I dojrzała dusza pod wpływem bólu i nie mogła jak dawniej o wieczornej godzinie rozmawiać z Bogiem, a Bogiem dla niej był dawniej wszystek świat, bo we wszystkiem widziała Boga...

A teraz? Teraz poznała, że Bóg to nie ten jasny, dobry duch, co kwiatom deszcz zsyła i rosę i chroni je od burz i wichrów. O! On nie uchronił jej duszy od burz, co jej duszę porwały w strzępy.

I czy mogła teraz kochać tak Stwórcę jak dawniej? To grzech, to straszny grzech, ale ona go znienawidziła, bo się Go bała, bo poczuła Moc Jego niszczącą nad sobą, poznała, straszną Jego potęgę...

O! On jest okrutnym tyranem — myślała dziewczynka — co, siedząc na swym wysokim tronie na zachmurzonem niebie, urąga ludzkim cierpieniom, ludzkim łzom... Czyż Go obchodzi zdeptany kwiat stokrótki, z którym tak nielitościwie się obszedł los?

Dziś dziewczyna nie jest już dzieckiem, już weszła w życie. Świat obchodzi się z nią względnie przychylnie, lecz Boga-Ojca uznać nie może, uznaje tylko Boga-Pana najwyższego, Sędzię groźnego, samowładnego króla. Lecz ciężko jej z tem. Wolała Mu polecać swe troski dziecinnego serduszka, miło jej było, kiedy On, taki cichy, mały jak ona sama, przychodził do niej i rozmawiał z nią. A gdy już raz nie zrozumiał jej prośby, to może teraz jej nie wysłucha. I nie prosi Go o nic dla siebie, tylko o to, by mogła znów być tą białą stokrótką, co życie swe spędzała na łonie Boga. Czy Bóg-Król zrozumie tę prośbę cichej duszy, czy znowu przyjdzie jako Ojciec dobrotliwy, aby uciszyć jej łzy?... Wszak ona czeka!...

(Najprawdopodobniej przedstawia autorka tych słów własne przeżycia pod postacią tej dziewczynki, własne załamania duchowe i uzasadnienie przejścia od wiary dziecinnej, naiwnej do rozumowej pod wpływem twardego losu).

Podaję poniżej wypowiedzenia się młodzieży szkolnej na temat własnych przeżyć religijnych, o których była poprzednio mowa.

1. „Pamiętam, miałam wówczas lat 10 i byłam w czwartej klasie szk. powszechnej. Na początku roku zarządzono spowiedź młodzieży.

Udałam się więc z mojemi koleżankami i przygotowywałam się do spowiedzi. Klęczałam przed ołtarzem, na którym znajdował się Ukrzyżowany. Patrzyłam nań i mimowoli zaczęłam myśleć, coby to było, gdybym się znalazła na Jego miejscu. W tej chwili, gdy myślałam o bolu, jakiby mi sprawiły rany od gwoździ i dzidy, doznałam uczucia, jakby mi ktoś niewidzialnem narzędziem przebił serce. Wzdrygnęłam się cała, gdyż sprawiło mi to dotkliwy ból. Zrozumiałam, jak bardzo cierpiał Chrystus za nasze nieprawości. Zrobiło mi się przykro niewymownie i postanowiłam od tego czasu poprawić się i nie być tak złą, jak dotychczas". (Ucz. W.).

2. „...Nie pamiętam już dokładnie, ile lat mogłam wówczas mieć, ale w każdym razie do szkoły jeszcze nie chodziłam. Mieszkałam na wsi, więc wszystkie moje koleżanki były to katoliczki. Było to podczas Świąt Wielkanocnych i koleżanki moje, pięknie wystrojone, szły do kościoła, wołając i mnie. Jakież było moje zdumienie, gdy matka, która zawsze była dla mnie bardzo pobłażliwa, nie pozwoliła mi pójść do kościoła, tłumacząc mi, że mnie do kościoła chodzić nie wolno. Nie mogłam tego zrozumieć, nie wiedziałam jeszcze wtedy, co to chrześcijaństwo, a co wyznanie mojżeszowe. Wiedziałam tylko, że u nas na wsi mój Bóg nie ma swej świątyni. Wyobrażałam sobie, że Bóg mój jest bardzo, bardzo biedny i nieraz płakałam z tego powodu". (Ucz. I.).

3. „...Będąc jeszcze małym chłopcem chodziłem do szkoły żydowskiej t. zw. hedery i tu często nauczyciel po skończonej lekcji opowiadał nam różne legendy, które tyczyły się życia pozagrobowego. Mówił więc, że po śmierci dusze ludzi bogobojnych t. zw. kadyków idą do raju, gdzie wiodą szczęśliwy żywot, zaś dusze grzeszników wchodzą w dusze zwierząt...

Razu pewnego popełniłem jakiś zły uczynek, a chcąc się przekonać, czy Pan Bóg naprawdę mię ukarze, popełniłem to samo kilkakrotnie. Ale gdy mi się nic nie stało, poszedłem do nauczyciela i opowiedziałem mu wszystko a ten dopiero wy-

tłumaczył mi, w jaki sposób Pan Bóg karze za grzechy..." (Uczeń P.).

4. „...Byłam już na tyle duża, że rozumiałam, że trzeba się modlić z własnej potrzeby a nie dlatego, że starsi każą. Zbliżało się święto u nas bardzo uroczyste: „Sądny dzień". Wówczas pościmy cały dzień a starsi modlą się w bożnicy. Ponieważ nie mam matki, byłam również w synagodze, bo miałam odmówić modlitwę za umarłych „jisker". Gdy mówiłam modlitwę, rozpłakałam się przypomniawszy sobie moją ukochaną matkę. I nie wiem czemu, cały dzień o niczem nie myślałam tylko o Bogu i czy moja matuchna jest u Niego. Ze smutkiem moim nikomu się nie zwierzyłam. Położyłam się spać, ale nie mogłam zasnąć — łzy płynęły mi obficie z oczu i myślałam, że byłoby bardzo dobrze, gdyby mnie Pan Bóg zabrał z tego świata i połączył z matką. I nagle uspokoiłam się i miałam takie uczucie, jakby mnie Pan Bóg pocieszył. I znów powstał w myślach obraz z dzieciństwa, obraz staruszka z długą brodą, ubranego w powłóczystą szatę, z rękoma wzniesionemi nad moją głową tak, jak sobie wyobrażałam Boga jako dziecko. Smutek mój zniknął i pomodliwszy się zasnęłam...

Od tego czasu zawsze, gdy mi bardzo smutno lub, gdy mam przykrości w domu lub w szkole, pocieszam się sama, że Pan Bóg mi pomoże..." (Opowiedziała własne przeżycia uczenica K.).

5. „...Od najmłodszych lat wpajano we mnie pobożność, mówiono wiele o Bogu, który wszystko stworzył i wszystkiem rządzi. Jednak mój mały umysł nie mógł pojąć potęgi Boga, którego nie mogłam widzieć. Raz, pamiętam, był to wieczór, zaczęło strasznie błyskać i grzmieć a w pewnej chwili gdzieś blisko nas uderzył piorun. W jednej chwili cały dom stanął w ogniu a ja widziałam całą grozę pożaru. I wtedy pomyślałam, że Bóg naprawdę jest silny i potężny a zarazem i groźny i uznałam Jego potęgę..." (Uczenica H.).

6. „...Często zastanawiałem się nad istotą Boga i zawsze dochodziłem do wniosku, że Bóg musi istnieć. A jednak napotkałem raz dzieło, w którem autor twierdzi, że świat sam przez się powstał i że jest wcale niezależny od Boga, że ludzie pocho-

dzą od zwierząt i wcale nie zostali stworzeni przez Boga. Wówczas znalazłem się na bezdrożu i pomyślałem sobie, że życie ludzkie jest w takim razie marne i nie przynosi człowiekowi żadnego pożytku. Nie mogłem się jednak z tem pogodzić, że ludzie po śmierci przestają się różnić od zwierząt. Rozumowałem, że człowiek musi mieć duszę nieśmiertelną, która podlega jakiejś istocie nieśmiertelnej, a nią może być tylko Bóg. I tak rozumując doszedłem do wniosku, że świat nie powstał z siebie, lecz że stworzył go Bóg". (Ucz. L.).

Takie i tym podobne przeżycia religijne podała młodzież wyznania mojżeszowego. Podaję jeszcze kilka wypowiedzeń młodzieży chrześcijańskiej.

7. „...Pamiętam, gdy jeszcze byłem małem dzieckiem, miałem dziwne przeżycia religijne. Przyniosłem raz złe świadectwo do domu i naturalnie nie ominęła mnie burza. Pogniewałem się wtedy bardzo na rodziców i na szkołę a nawet zbuntowałem się przeciw Bogu, który dozwolił, abym dostał takie złe noty. Pamiętam, że tego wieczoru nie modliłem się, bo sądziłem, że Bóg mię opuścił. W nocy śniło mi się, że z obrazka, który wisiał nad mem łóżkiem, zeszedł Pan Jezus w cierniowej koronie i powiedział, że, gdy nie poddam się woli bożej, to mię ciężko ukarze... I od tego czasu nigdy nie buntowałem się przeciw Bogu..." (Uczeń P.).

8. „Gdy miałam 5 albo 6 lat, największą uciechę sprawiały mi podarki od św. Mikołaja. Od najmłodszych lat byłam bardzo ciekawą, bo też musiałam się dowiedzieć, w jaki sposób św. Mikołaj podarki rozdaje. Wtedy to opowiedziała mi nasza stara służąca, że przyjeżdża z nieba na białym koniu i chodzi po domach patrząc, czy dzieci są grzeczne i mówią pacierz. Grzecznym rozdaje podarki a niegrzecznym rózgi od djabła, który towarzyszy św. Mikołajowi. Byłam święcie przekonana, że tak istotnie się dzieje, a z listami, w których umieszczałam moje życzenia, załatwiałam się za radą mojej służącej bardzo prosto. Przyklejałam je na odwrotnej stronie szyby i z niespokojem śledziłam ich zniknięcie, byłam bowiem święcie przekonana, że w niebie jest poczta a listonoszy zastępują aniołowie. W wigilję św. Mikołaja starałam się czuwać mimo, że udawałam,

że śpię. Św. Mikołaj nie dał się jednak podejść, bo nigdy nie mogłam go zobaczyć, jak wkładał mi podarki pod poduszkę. Moje wierzenia były w tym względzie bardzo silne, to też, gdy przeczytałam legendę o św. Mikołaju, o mało co nie wybuchłam płaczem. Nie wiem jednak, czy dlatego, że dałam się tak długo naciągać, czy też dlatego, że moje przekonania musiały teraz pierzchnąć". (Uczenica P.).

9. „Do jednego z najsilniejszych moich przeżyć religijnych należało przystąpienie do pierwszej Komunji. Z wielką radością chodziłam na przygotowanie do spowiedzi, a gdy się zbliżył ów dzień, w którym miałam przystąpić po raz pierwszy do Stołu Pańskiego, byłam w nabożnem a zarazem radosnem skupieniu. Cieszyłam się nietylko, że otrzymałam łaskę, ale że będę się odtąd zaliczała do starszych. Cieszyła mię też myśl, że będę ubrana w białą sukienkę i wspaniały welon, który w życiu można ubrać tylko podczas dwóch uroczystości.

Pamiętam dokładnie, jak, mając już przyjąć św. Komunję, trzęsłam się ze strachu, czy nie zapomniałam jakiego grzechu i błagałam ze skruchą o przebaczenie. A potem, gdy udałam się do szkoły, gdzie otrzymałam obrazek od ks. katechety, który przechowuję do dziś, byłam nietylko uradowana, ale czułam się ogromnie spokojną i pogodną.

Chwile wolne od zmartwień i rozterek należą u mnie do najprzyjemniejszych". (Uczenica P.).

10. „...Było to w piętnastym roku mego życia. Pożyczyłem sobie wówczas książkę o sektach religijnych i niektórych zasadach wiary. Tego wieczoru prędko poszedłem spać, ale do późna nie spałem, rozmyślając nad przeczytaną książką. W tych rozmyślaniach przychodziła mi ochota zapisania się do jakiejś sekty. Myśl ta tak dalece zaprzątnęła mój umysł, że do niczego nie mogłem się zabrać i chodziłem jakiś niespokojny... Dopiero poszedłszy na odpust zostałem przy spowiedzi uspokojony przez spowiednika i utwierdzony w wierze, że odtąd już nic nie umniejszyło mojej wiary, chociaż od tego czasu czytałem niejedną podobną książkę i rozmawiałem z ludźmi innej wiary na tematy religijne". (Uczeń K.).

11. „...Wychowany w domowej atmosferze, wysoce religijnej, nie zastanawiałem się nigdy nad problemami wiary, nie

mając najmniejszej wątpliwości co do ich prawdziwości, gdy od młodości słyszałem tylko, że tak jest a nie inaczej.

Toteż gdym chodził do III. kl. gimn., przyszedł kolega, który pomimo swego młodego wieku był zupełnym ateistą i zacięcie dyskutował nad tem, że Boga niema. Te teorje zachwiały moją dawną ślepą wiarą i przejęły mnie głęboko i dopiero nauki naszego katechety uspokoiły moje duchowe rozterki..." (Uczeń Z.).

12. „...Moje przeżycia religijne sięgają lat, kiedy chodziłem do klas niższych gimnazjum. Było to w związku z komunizmem, o którego celach się dowiedziałem... i wtedy do mojej duszy wkradła się myśl, czybym i ja nie mógł zostać takim komunistą, bo przecież tam niema grzechu. Z tem skojarzyły się inne myśli, że Boga niema i t. p.

Ale jeszcze tego samego dnia, kiedy położyłem się do łóżka i zacząłem się nad tem zastanawiać, ogarnął mnie nagle wielki strach, że ja, taki młody, a już o tem myślę i że mnie teraz spotka kara Boża. Zacząłem się zaraz modlić do Boga o przebaczenie i myśleć nad tem, co zrobiłem i jakie z tego mogą być następstwa... i wśród tego zasnąłem...

...Na drugi dzień obrałem sobie za pokutę modlitwę o przebaczenie, którą codziennie odmawiałem. Po kilku takich modlitwach nabrałem takiego wstrętu do tego... a teraz, gdyby wolno było, tobym takich, którzy występują przeciw wierze, powiesił bez sądu..." (Uczeń K.).

13. „...Zastanawiałem się często nad kwestjami religijnemi a zwłaszcza nad tem, czy wywoływanie duchów ma jakiś związek z życiem pozagrobowem... Nie byłem jednak zdecydowany, czy informować się u osób duchownych bojąc się, ażeby mnie nie uważano za odstępcę od wiary. Zastanawiając się nad tą kwestją, dochodziłem do innych mylnych poglądów i coraz to więcej powątpiewałem w dogmaty wiary...

Raz w czasie spowiedzi spytałem się księdza o to i... on mnie te kwestje wyjaśnił..."

Inne wypracowania na ten temat są zbyt banalne, nie odpowiadają tematowi, albo powtarzają podobne przeżycia religijne.

O ile chodzi o uczucia estetyczne, to one są w okresie pokwitania dopiero w zarodku i zaznaczają się w tym okresie rozwojowym wyjątkowo u młodzieży wcześnie dojrzewającej seksualnie.

Stwierdza to Baley w cytowanem dziele powołując się na Ch. Bühler, wedle której pokwitanie jest skierowane przeważnie na etyczne sprawy, podczas kiedy postawa estetyczna jest dopiero rzeczą adulescencji. To poczucie estetyczne pozostaje w genetycznej zależności od dojrzałości płciowej. Dojrzenie seksualne bowiem przynosi ze sobą potrzebę podobania się i zdobienia i to jest właśnie ta droga, na której budzi się w człowieku zainteresowanie tem, co jest piękne...

Przykład takiego rozbudzonego typu chłopca spotykamy w wypracowaniu ucznia A. z klasy VII. na temat: „W sieci pająka“: Pisze on w ten sposób:

„...saksofon chichotał dźwiękami rozszalałej rumby... Zapalone światła kinkietów nurzały się w silnym dymie cygar i papierosów niby muszek, świecąc wśród błękitnej fali...

...Pośrodku czarne fraki mężczyzn i długie suknie danserek gięły się w takt oszalałego tanga, tworząc bezładną gromadę, ślizgającą się z wdziękiem po szkle gładko wypolerowanej posadzki...

Wokół, przykryte cieniem seledynowych abażurów, czaiły się stoliki i miękkie fotele... Za jednym z nich usiadł właśnie młody, elegancki mężczyzna i, połykając dym miętego w palcach papierosa, patrzył błyszczącym wzrokiem w różnobarwny tłum tańczących par. Wiedział doskonale, że przegrał, może już po raz setny sumę pieniędzy, lecz mimo to zdawał sobie z całą świadomością sprawę, że niema siły, by zaprzestać gry (chociaż nawet jej nie lubił).

Zebrał więc siły, przyciął z pasją kształtne usta i ruszył nerwowo ku wyjściu. Już był w garderobie, gdy nagle uderzyły go błyszczące jak dwa węgle czarne oczy danserki — czuł, że się stanowczo nie oprze. Światła kinkietów ruszyły dookoła jego głowy szaleńczym korowodem tanga... Szampan błysnął w kryształach różową pianą...

A smagłe ręce kabaretowej dziewczyny owinęły mu szyję jak sieci pajęcze...“

Widzieliśmy zatem, że wypracowania pisemne otwierają przed czytelnikiem ostrożnie podwoje sfery uczuciowej. Najsilniej zaznaczają się uczucia ujemne, jak nienawiść, pragnienie zemsty, złośliwość. Z dodatnich wybija się na pierwszy plan uczucie religijne pod wpływem wpojonych przez dom i szkołę zasad religijnych.

W okresie dojrzewania pojawia się u jednostek intelektualnych, skłonnych do refleksji, sceptycyzm, jako wynik przekory, atakującej wszelki autorytet.

Inne uczucia jak miłość, współczucie, altruizm w zadaniach dochodzą rzadko do głosu, są bowiem zbyt intymne i młodzież wstydzi się je wyjawiać.

Przyjaźń zawierają w okresie pokwitania jednostki o podobnych cechach psychicznych, w okresie młodzieńczym natomiast inaczej się uzewnętrznia, bo przeciwieństwa charakterów szukają wzajemnie uzupełnienia.

Najsłabiej występuje uczucie estetyczne, albowiem na niższym stopniu rozwoju dziecko niezdolne jest do wyczucia piękna, w okresie dojrzewania zaś powstaje ono, lecz młodzież nie posiada wyrobienia językowego, aby poczuciu estetycznemu nadać odpowiednią formę. W podanem powyżej zadaniu ucznia klasy VII. zaznacza się wpływ nowoczesnej formy stylistycznej.

VIII. MARZENIA NA JAWIE MŁODZIEŻY
UJĘTE Z PUNKTU WIDZENIA WYPRACOWAŃ PISEMNYCH.

„...Marzenia na jawie są zawsze egoistyczne, dotyczą zdobywania uznania lub władzy, z czysto egoistycznem panowaniem nad innymi dla doznawania osobistej przyjemnnści..."
Green: Psychanaliza w szkole.

Według psychologów młodzież dojrzewająca buntuje się przeciw starszemu pokoleniu, nie uznaje autorytetu, odwraca się od tradycji i pędem wewnętrznym niesiona, szuka zmian, nowości i dąży w nieznane...

Czem wobec tego wytłumaczyć sobie przychylne stanowisko młodzieży w odniesieniu do tradycyjnych metod nauczania (werbalizmu, zmechanizowania nauki), które podawały młodzieży gotowe wiadomości, wyniki badań i uwalniały od wysiłków myślowych i samodzielnego dociekania prawd? Da się to chyba wytłumaczyć niechęcią młodzieży do myślenia poważnego, które siłą faktu eliminuje gorszy materjał ze szkoły, przynosi selekcję w skutkach.

Kreutz w „Rozwoju psychicznym młodzieży" zaznacza, że można młodzież porwać, o ile przemawia się do jej zainteresowań i uczuć.

Teza ta, zapewne słuszna, natrafia w praktyce szkolnej częstokroć na nieprzezwyciężone trudności, jeśli się zważy, że nauczyciel staje w tej trudnej sytuacji, iż konstatuje brak wszelkich zainteresowań młodzieży, że sfera emocjonalna leży odłogiem, a zatem, że dopiero trzeba stopniowo te zainteresowania u dzieci budzić do życia, że trzeba powołać do aktywności struny uczuciowe. Aby zaś po tej drodze dojść do pewnych minimalnych wyników w grupie szkolnej, musi nauczyciel

najpierw znaleźć kontakt z psychiką dziecka, zbliżyć się do niego, musi się zainteresować psychanalizą.

Jest to system zabiegów, wytworzony na gruncie leczenia chorób nerwowych dzięki odkryciom Zygmunta Freuda. Psychanaliza wskazuje nam, że materjału psychologicznego może nam dostarczyć w dowolnej ilości samo życie szkolne.

Zdaniem Greena (Psychanaliza w szkole str. 13) wszelkie czynności dzieci, pomyłki przez nie robione, ich ruchliwość i niespokojność, mimowolne wypowiadanie się, „dziwolągi" wypisywane i rysowane, błądzenie uwagi, zamiłowania i odrazy — wszystko to są dokumenta, z których nauczyciel powinien się uczyć. Znamy zasadę pedagogiczną, wedle której winien czuwać nad dziećmi a powstrzymywać się od mieszania się do nich. Czy się na to godzimy, czy nie, faktem jest, że od nowoczesnego nauczyciela wymaga się obecnie znacznie więcej. Niemniej jest oczywiste, że obserwowanie dzieci należy do zasadniczych postulatów stawianych nauczycielowi, jeżeli ma on rozumieć materjał żywy, który ma urabiać na przyszłych i wartościowych obywateli swego państwa.

Zrozumienie siebie i swych uczniów przez nauczyciela musi wpłynąć znacznie na zmianę charakteru owej walki między nimi, jaka się toczy nieustannie w szkole — walki, której wynikiem jest zmarnowanie energji, zniechęcenie do pracy, nieporozumienia i obniżenie rezultatów nauczania.

Wedle Greena (Psych. w szkole str. 169) „...wypracowania, o ile są swobodne, dają pole do utożsamiania się. Dzieci bardzo pociąga pisanie autobiografij różnych ludzi, zwierząt lub nawet rzeczy. Takie autobiografje są naprawdę tem, naco wskazuje ich nazwa, bo czy przedmiotem będzie: grosz, koń, korsarz, czy kropla wody, to zawsze dziecko pisze w nich o sobie".

Na dowód przytoczę dwa wypracowania:

1. pisał w r. 1931 uczeń kl. I. dawnego ustroju, Tad. na temat „Legenda o gwiazdach śnieżnych":

„Motto": „Gdyby mi gwiazdeczką w skałach ponad zdrojem..."

Ludzie mówią, że gdy święci trzepią pierzyny, puch z nich w postaci gwiazdeczek, które ledwie możemy zobaczyć, leci na ziemię, aby tam okryć rośliny od mrozu.

Ja chciałbym, aby jakaś potężna wróżka (jeżeli ona wogóle istnieje na ziemi) przemieniła mię w gwiazdeczkę śniegu. Myślę, że to jest bardzo przyjemnie lecieć zgóry na ziemię. Gdybym ja tak leciał, widziałbym zgóry miasta i wsie. Wiedziałbym, jak wygląda ziemia zgóry. Myślę, że podróż w postaci płatka śniegu jest przyjemniejsza, niż w aeroplanie lub balonie, chociaż bałbym się, żebym się nie roztrzaskał, gdy spadnę na ziemię. Ale myśl, że jestem płatkiem, który jest bardzo lekki i nie może rozbić się, uspokoiła mię. Starałbym się zlecieć na boisko szkolne, ażeby prędzej opowiedzieć chłopcom o podróży w powietrzu. (Naturalnie wtedy, gdyby wróżka odmieniła mię). Później opisałbym mą podróż w książce, a dałbym jej tytuł: „Podróż nadpowietrzna w postaci gwiazdki śniegu". Myślałbym, że ludzie chętnieby ją przeczytali".

2. pisała ucz. Irena kl. II. w r. 1933 na temat: „Szczęśliwa gwiazda":

„...Jedna dziewczynka lubiła bardzo patrzeć na gwiazdy a ludzie od tego nazwali ją Zoryną. Zawsze patrzyła na gwiazdę, która zachodzi aż rano. Pewnego razu, kiedy patrzyła na tę gwiazdę, szepnęło jej coś do ucha, aby poszła śladem gwiazdy. Zoryna poszła jej śladem. Gwiazda zaprowadziła ją do innej wsi. Dziewczynki i chłopcy nieznanej wsi spostrzegły Zorynę. Napewno dziewczynka nie podobała się im i zaczęli ją bić, a Zoryna zaczęła płakać. Kiedy spostrzegła to ranna gwiazda, zeszła na ziemię i zabrała Zorynę i poniosła ją wysoko do nieba. W niebie patronka przemieniła ją w zorzę — tam było jej bardzo wesoło i była zawsze a zawsze szczęśliwa".

Do pewnego stopnia mogą dziecko krępować nabyte wiadomości a krępowana będzie tu właśnie postawa wewnętrzna, która jest wynikiem pierwszych zetknięć się dziecka z rzeczywistością.

„Im bardziej — powiada Green — „swobodne" jest wypracowanie, im mniej jest krępowane tem, co my nazywamy faktami, tem wyraźniej przejawia się ta postawa. W świecie

pozaszkolnym spodziewamy się niewątpliwie bardziej osobistego wypowiedzenia się w jakimś utworze poety-autora. W pracy dziecka naogół łatwiej jest znaleźć tę cechę, którą niektórzy nazywają „szczerością", aniżeli w dziełach ludzi dojrzałych, których wychowanie zmierzało w znacznym stopniu do wyrobienia zdolności ukrywania swych odczuwań. Ale to, co się ukrywa, istnieje mimo wszystko i nietylko istnieje, ale i walczy o wydobycie się najaw". (Str. 169).

Niezrozumiałe jest często przez starsze pokolenie zachowanie się dzieci wobec śmierci swoich najbliższych (członków rodziny, nauczycieli, wychowawców) i tłumaczy się fałszywie brakiem serca.

Zdaniem Greena każde prawie dziecko pragnie kiedyś śmierci któregoś z rodziców, co brzmi strasznie, jeśli nie zdamy sobie sprawy z tego, że dla dziecka śmierć znaczy dłuższy sen, nieobecność, wyjazd i stąd dzieci mówią o śmierci obojętnie, a nawet bardzo wesoło.

Przejawia się to w wypracowaniach pisemnych również i tak np. pisze uczenica Marja w kl. III. gimn. na temat: „Pierwsza gwiazdka" (wigilijna) całkiem spokojnie jako o rzeczy zwykłej w następujący sposób:

„...Przetarła oczy, myśląc, że to sen — zobaczyła jednak, że męża niema.

Na łóżku leżała kartka: „Nie bój się, jestem w boju".

Tego samego dnia miała być gwiazdka, lecz jakaż to gwiazdka bez ojca?

Wieczorem nadeszła wieść o śmierci ojca pod Warszawą.

Zamiast Nocy Wigilijnej pojechały pod Warszawę na pogrzeb ojca i męża".

Niema tu ani słówka współczucia dla sierót i wdowy, śmierć nie pozostawia po sobie pustki w domu, niema rozpaczy, ni łez...

Green wspomina o pewnej znajomej, która wierzyła w to, że ludzie kładą się do ziemi, aby zamienić się w ptaki (zmarli ludzie to ptaki) a dalej o chłopcu, który powiedział: „Wiem, że ojciec zmarł, ale nie rozumiem, dlaczego nie przychodzi na śniadanie?"

Przypomina to poglądy ludów pierwotnych o śmierci bohaterów, gdzie podobnie, jak u dzieci upodabnia się śmierć do odejścia. Dziecko nie pojmuje śmierci jak my i z naszego stanowiska nie ma żadnej moralności. Życzenie śmierci wyraża ono zazwyczaj jako życzenie nieobecności tej osoby (zwłaszcza, gdy dziecku czegoś zakazujemy).

Zupełnie inaczej oddziaływa śmierć bliskich osób z rodziny na młodzież dojrzewającą i dojrzałą. Czytałam np. dzienniczek uczenicy kl. VII. gimn., napisany pod wrażeniem, jakie wywarła na niej śmierć ukochanej matki. W dzienniczku tym (na 50 stronach zeszytowych) analizuje autorka, wprawdzie w sposób prymitywny, stan swojej duszy po utracie matki. W zadaniu jej szkolnem także są wzmianki o śmierci matki i o smutku autorki.

Pod wrażeniem niedawnej śmierci ojca pisze niesamowite zadanie uczeń klasy VIII. W. Tu już jest zrozumienie należyte faktu i wywołane tem silne wrażenie.

Inny problem psychanalityczny zdradza zadanie uczenicy klasy III. M. z r. 1933 na temat: „Podpalacz" następującej treści:

„...Pod numerem 43 zamajaczały dwie postacie. Byli to dwaj chłopcy z VI. kl. gimn. — mieli na kołnierzach po trzy paski. Jeden był ubrany w zwyczajny kożuch i buty, a drugi po pańsku. Stanęli pod oknem podsłuchując. Chłopiec, ubrany w kożuch, uciekł z domu i poszedł na Ukrainę i stamtąd przyjechał do tego miasteczka i chodził do VI. kl. gimnazjalnej. Nie znając ani ojca, ani matki, ani swego domu, ani też swej wioski, postanowili obydwaj zemścić się na profesorze i spalić mu dom, że dał im dwóję na świadectwie.

Pod tym numerem mieszkał profesor. Nie miał własnego domu, lecz był lokatorem. Trzymali oni w ręku 4 paczki zapałek i dużo słomy. Już mieli podpalić, lecz, gdy wybiegły psy, poczęły na nich szczekać. Po chwili zobaczyli na podwórzu latarkę i jakiś cień zamajaczył się. Myśleli, że to pan profesor i pouciekali...

Na drugi dzień w szkole dano im znać, że to był trzeci jakiś „podpalacz".

Charakterystyczny jest tu prosty styl, krótkie zdania, niekonsekwencje np. na początku jest ów chłopiec w kożuchu

bezdomny, a drugi „pański syn", a nieco dalej są obaj chłopcy na jednym poziomie społecznym. Całe opowiadanie jest wymysłem dziewczyny lub posłyszane, jak również powiązanie faktów podpalenia ze środowiskiem szkolnem (uczniowie — profesor, przedstawieni jako dwa skrajne bieguny skojarzone wspomnieniem dwójki i uczuciem zemsty ze strony młodocianych zbrodniarzy).

Uczucie zemsty zostaje zaspokojone, bo przypadkowo znachodzi się ten „trzeci", który mimowiednie uczniów wyręczą w dokonaniu zemsty. Uczenica chłopców nie potępia a zatem staje po stronie ich, wyczuwa możliwość nienawiści przeciw nauczycielowi, sympatyzuje z nimi i ma pełne zadowolenie, że cel został dokonany bez współudziału kolegów starszych, a więc bez ich kompromitacji. W zakończeniu niema słówka potępienia czynu, owszem słowa „spojrzeli po sobie" należy rozumieć z dodatkiem „znacząco i z zadowoleniem", że zemsta się powiodła (nienawiść do nauczyciela z powodu jego represji).

Uczenica ta w rozmowie ze mną wyjawiła mi, że do niedawna lubiła się bawić w podpalanie — a zatem całe opowiadanie było wypływem specjalnego zainteresowania w tym kierunku.

Zadanie to wprawdzie nie ściśle, lecz tylko pośrednio odpowiada pewnemu cytatowi z Greena, który na str. 176 podanego dzieła powiada:

„...Jak błędnie dziecko pojmuje pierwsze nakładane sobie więzy dyscypliny, to się okazuje z obserwacji upartych jego pragnień, jego snów i marzeń. Ogień np. jest taką pociągającą rzeczą a niedobra matka nie pozwalała go dotykać. Doprowadzając do ostateczności zastosowanie zasady naturalnych konsekwencyj, należałoby pozwolić dziecku sparzyć się aż do uszkodzenia ciała. Ale jest jeszcze droga pośrednia, polegająca na tem, żeby pozwolić dziecku sparzyć się tylko tyle, ile potrzeba dla przekonania się, że ogień nie jest takim, jakim się wydaje. Dziecko odczułoby wówczas przymus rzeczywistości, ucząc się przytem ostrożności wobec ognia, a nie nienawiści względem matki. Nie nauczyłoby się też tego, do czego dochodzą dzieci w wyniku represyj mianowicie, że, gdy się

chce robić to, do czego się ma ochotę, to trzeba to zrobić zgrabnie, poza plecami starszych".

Inne zadanie tej samej uczenicy na temat: „Zwycięzca" — zostało w następującą formę ujęte:

„...Żyli na świecie dwaj rywale. Kochali się oni w pięknej Polce. Polka ta miała zamożnych rodziców i nazywała się Stella. Była ona bardzo piękna i dlatego nazywali ją „piękną Stellą".

Stella ta miała dwóch chłopców Francuzów, Kazika i Manka. Lubiła obu, ale nie wiedziała, kogo najbardziej lubi. Więc postanowiła wyjść zamąż, ale nie wiedziała za kogo... Myśląc bardzo długo nad tem, wzięła się na sposób. Otóż rodzice „pięknej Stelli" mieli obszerny zamek oraz podwórko. Na tym dziedzińcu stała altanka, przysłonięta bluszczem. „Piękna Stella" poprosiła ojca, ażeby zrobił ucztę na znak zaręczyn. Ojciec zrobił ucztę i zaprosił gości oraz tych dwóch kawalerów. Po uczcie wszyscy wyszli na dziedziniec, posiadali na ławki a „piękna Stella" usiadła na fotelu.

W tem wystąpili dwaj rywale i na znak dany zaczęli się bić. Bili się zaciekle a widzowie bali się i wychodzili.

Wtem Kazik runął na ziemię a Maniek stanął nogą na jego martwem ciele na znak, że zwyciężył.

Wówczas zbliżyła się „piękna Stella" i włożyła mu na głowę wianek z róż i wsunęła mu na palec pierścionek.

Maniek tymczasem wyciągnął drugi pierścień i włożył jej na palec serdeczny. Po krótkich oklaskach odbyło się wesele i pogrzeb.

Kazika pochowano, a Maniek wziął ślub z „piękną Stellą" i oboje żyli długo, długo i wspominali nieraz Kazika".

Cechy stylu przypominają w zupełności poprzednie wypracowanie tej autorki. Treść częściowo z lektury, częściowo wzięta z fantazji. Szczęście sprzyja Mankowi, co nie jest przypadkiem, bo autorce na imię Marja i jemu w całem opowiadaniu widocznie sprzyja, dla drugiego ma tylko wspomnienia.

Mamy tu przykład t. zw. przez Greena „marzenia na jawie". Trzeba je uznać za idealne urzeczywistnienie dążeń instynktowych, które są tłumione w rzeczywistości z najrozmaitszych

przyczyn. Wzruszenia, które im towarzyszą, są takie same, jakieby towarzyszyły pomyślnemu dokonaniu się czynności instynktowej. Pogrążenie się w marzeniu jest przeto ucieczką od „rzeczywistości", a skierowaniem się ku przyjemności.

W marzeniach na jawie, zawsze egoistycznych, przejawia się pewna postawa wobec otoczenia, „protest" przeciw rzeczywistości, połączony z pewnym sposobem atakowania życia, który ma doprowadzić do powodzenia i przewagi. (Green str. 40).

Wymieniona uczenica pochodzi z domu mieszczańskiego, ma bardzo zamożnego ojca. To stanowisko odbija się w jej marzeniach na jawie oraz w wypracowaniu. Zaznacza się instynkt pokazania się, pragnienie hołdów, uznania dla swej piękności (naprawdę jest ładną dziewczynką), erotyzm. Bohaterka zadania, to niewątpliwie ona sama, jaśniejąca wśród bogactwa a więc gwiazda: Stella. Chłopca, starającego się o nią, w marzeniach nazwała swojem imieniem, dodała mu sił, sławy zwycięzcy, a siebie przeniosła ta dziewczynka do sfer jej niedostępnych — do starej arystokracji rodowej na zamek, nadto uczyniła siebie przedmiotem pożądania ze strony dwóch młodych rycerzy, którzy stawiają na szali swoje życie, byle ją zdobyć.

Green wspomina (str. 27) o pewnym chłopcu, którym w domu nie zajmowano się tak, że często był osamotniony. Pod wpływem tego osamotnienia wymarzył sobie jakąś nieokreśloną osobę „Manię", którą w wyobraźni swojej prosił, o wykonanie takich rzeczy, których sam nie mógł dokonać, czasem zaś ta urojona „Mania" była mniejszą dziewczynką, która się z nim bawiła i wogóle wypełniała jego polecenia.

Wśród badanej młodzieży znajduję ucznia J. (z II. kl. w r. 1931/32), który nie marzy, ale ukrywa swoje marzenia, czując się osamotnionym jako jedynak. Dla kontrastu cytuję poniżej jego zadanie, napisane jako sprawozdanie z lektury szkolnej (Orzeszkowa: A. B. C.): na temat: „Mańka, Mańka, takaś miła mi":

„...Mańka, córka ogrodnika, przychodziła do Joanny Lipskiej na lekcję. Kiedy J. Lipska została oskarżona o utrzymywanie

tajnej szkoły polskiej, sąd rosyjski wydał wyrok, skazujący J. Lipską na trzy miesiące więzienia lub 200 rubli kary.

Brat Joanny Mieczysław pożyczył 200 rubli i zapłacił karę za swoją siostrę. Tegoż samego wieczora, gdy Joanna siedziała w kuchence, otwarły się drzwi i do kuchni weszły dwie małe postacie: byli to Kostuś i Mańka. Mańka odrazu wskoczyła Joannie na kolana, wyjęła swój brudny elementarzyk i zaczęła czytać ...A...B...C...

Wtem dał się słyszeć głos brata Joanny: Kto... tam?

„To Kostuś i Mańka", rzekła Joanna.

W tej chwili do kuchni wszedł Mieczysław i szorstko rzekł: „Precz stąd..." Kostuś zaraz uciekł, a Mańka schowała się pod łóżko.

Gdy Mieczysław odszedł do pokoju, Mańka wyszła z pod łóżka i wskoczyła prędko na kolana swej nauczycielki. Joanna uścisnęła serdecznie Mańkę i rzekła: Mańka, Mańka, takaś miła mi..."

W tych słowach Joanna Lipska wyraziła przywiązanie i miłość do Mańki, swojej uczenicy".

(Z powodu tego tematu miałam wiele przykrości ze strony społeczeństwa nieżyczliwie nastawionego i spotkałam się z zarzutem, że demoralizuję młodzież podsuwając jej dziwaczne tematy, jakkolwiek ten miał charakter tematu sprawdzającego przeczytaną lekturę).

Marzenia na jawie dają się zaobserwować u dzieci lat najmłodszych i w wieku pokwitania. Dowodem, jak silnie te przeżycia młodości utrwalają się w psychice, jest wspomnienie ucz. kl. VIII. S. J. zawarte w jego zadaniu, które poniżej podaję w skróceniu:

„...Przypominam sobie te chwile z mojego dzieciństwa, w których matka czytała straszne historje i bajki. Były to opowiadania o czarodziejskich olbrzymach, o karłach, o złych i dobrych duchach. Te książki wywierały na mnie silne wrażenie. Oczami duszy widziałem ten czarodziejski świat i pytałem matkę, gdzie on jest, bo chciałem go zobaczyć. A matka odpowiadała: Synku, to są tylko bajki! — dla mnie jednak nie było różnicy między bajką a prawdą. Szukałem tych ka-

rzełków, olbrzymów i duchów najpierw w pokoju, a potem w lesie, gdzieśmy mieszkali...

I tak w tym zaczarowanym świecie upłynęło mi moje dzieciństwo..."

Tego rodzaju zwierzenia, których treścią jest nawrót myślowy do lat dzieciństwa, ma swoje psychologiczne uzasadnienie. Człowiek sięga chętnie do swojej przeszłości, gdy teraźniejsza sytuacja, owa rzeczywistość, przygniatająca ciężarem trosk nadmiernych, zmusza go do ucieczki w krainę marzeń i dziecinnych snów.

IX. MYŚLENIE FORMALNE MŁODZIEŻY

NA PODSTAWIE WYPRACOWAŃ PISEMNYCH.

„...Im dalej człowiek dorosły posuwa się w swej indywidualnej pracy umysłowej, tem bardziej zdolny jest stawać na punkcie widzenia innych ludzi i być dla nich zrozumiałym.

...Dorosły człowiek myśli społecznie nawet wówczas, gdy jest sam, a dziecko myśli i mówi w sposób egocentryczny nawet wówczas, gdy jest w towarzystwie..."

Dr. J. Piaget: „Mowa i myślenie u dziecka".

Niezaprzeczone zasługi na polu badań nad logiką dziecka położył Dr. Piaget w swem dziele dwutomowem, gdzie mówi o mowie, myśleniu, a wreszcie o sądach i rozumowaniu dziecka. Słusznie Claparède robi dawnym psychologom z tego zarzut, że badając mowę i myślenie dziecka, zbierali tylko wszystkie błędy, omyłki i niejasności, analizowali powiedzenia dzieci, wykazywali nielogiczności, lecz brakło syntezy ich badań, podania przyczyny tej nielogiczności, wykazania, „dlaczego dziecko myśli i wyraża się w taki właśnie sposób".

A jest to zasługą Piageta, że poddał nam myśl popartą dowodami, że myślenie dziecka stanowi przejście od myślenia autystycznego czyli symbolicznego do myślenia logicznego człowieka dojrzałego.

Piaget też w swoich badaniach klinicznych doszedł do wniosku, że mowa dziecka nie służy do komunikowania swych myśli. Również na podstawie wypracowań pisemnych można przyjąć tę samą zasadę, że młodzież nie wyraża z reguły swych myśli, lecz myśli cudze, posłyszane od nauczyciela, otoczenia, przyswojone pamięciowo z lektury — własne myśli przychodzą

stopniowo z rozwojem duchowym, zależnie od dojrzałości umysłowej, zdobytego doświadczenia.

Inna jest kwestja wzajemnego zrozumienia się na niskim stopniu rozwoju. Utrudnia je wrodzony egocentryzm, a stwierdzają to wypracowania pisemne t. zw. reprodukcyjne, gdzie łatwo stwierdzić można, o ile uczniowie zrozumieli wykład, czy objaśnienie tematu ze strony nauczyciela, który dokłada starań przecież, aby być zrozumianym. Spotkałam się też nieraz u dziewcząt klas wyższych z narzekaniem na niezrozumienie u koleżanek podczas kiedy u chłopców, gdzie natura nie jest tak skomplikowana i bardziej uspołeczniona, łatwiej następuje porozumienie i zrozumienie wzajemne.

Dzieci są przekonane, że rozumieją i są rozumiane i stąd pochodzą te nieporozumienia, gdy rozmawiają między sobą. Nadto zdaniem Piageta dzieci mają wrażenie, że ktoś czyta w ich myślach a nawet w wypadkach skrajnych, że ktoś im ich myśli kradnie i taka postawa umysłu jest powodem, że dzieci nie starają się wysławiać jasno w mowie i piśmie.

Po tych ogólnych uwagach na podstawie Piageta, wracam do postawionego problemu t. j. do wypracowań szkolnych.

W kl. II. r. szk. 1932/33, zbadałam zadania szkolne dwu uczenic, należących do odmiennych typów. Według Elzy Croner uczenica L. to typ erotyczny, ucz. Sp. to typ intelektualny. Wprawdzie typologja p. Croner odnosi się do młodzieży starszej, ale z zachowania się obu dziewczynek można przewidzieć, że takiemi typami zostaną.

Zadania ucz. L. wykazują stadjum przedprzyczynowości i wszystkie mają charakter opowiadania, natomiast zadania ucz. Sp. z początku miały formę opowiadania a późniejsze wykazują równowagę między opowiadaniem a opisem, a jedno ma przewagę opisu (od zad. 4. zaznacza się wzrost liczby przymiotników).

Dla orjentacji podaję poniżej dwa zadania tej uczenicy: Zad. 2. — „Gość w dom — Bóg w dom".

„Na wakacjach poszłam pewnego dnia z koleżankami na przechadzkę. Wróciłam do domu wieczorem. W domu czekała mię bardzo miła niespodzianka. Przyjechała do nas moja kole-

żanka ze swoją matką. Cieszyłam się bardzo, bo przez cały rok szkolny jej nie widziałam. Sama nie wiedziałam, co mam z nią zrobić. Chodziłyśmy codziennie na przechadzki, chciałam jej w ten sposób okazać moją radość z powodu jej przyjazdu. Ale nie długo była u nas, bo tylko jeden tydzień. Odjeżdżając prosiła mnie, bym do niej przyjechała. Z początku odmówiłam, ale już po kilku dniach zaczęłam za nią tęsknić i pojechałam do niej. Takiej gościnnej dziewczynki jak ona nie widziałam jeszcze nigdy. Gdy odjechałam, ona aż płakała.

Ona i ja (nie chcę się chwalić, że jestem gościnna) kierujemy się starem przysłowiem: „Gość w dom — Bóg w dom".

Uwaga: 15 czasowników (czynność) — 6 czas. (stan) — 3 przymiotniki — wybitnie opowiadający charakter).

Zadanie 4. „Na siwym koniu".

„W Polsce po śmierci Ludwika Węgierskiego było przez jakiś czas bezkrólewie. Było źle, bo nie miał kto prowadzić Państwa. To też niecierpliwie wyczekiwano młodej królewny z Węgier, która miała dostać koronę królewską. Ale jakoś długo nie przyjeżdżała aż nareszcie przyszedł tak dawno oczekiwany dzień. W stronę Krakowa jechał orszak królewski. Królowa jechała na wspaniałym siwym koniu. Koń jechał tak poważnie i dobrze, jakby wiedział, że na swym grzbiecie niesie tak dostojną osobę, królowę Jadwigę. Wszyscy patrzyli na siwego konia, na którym jechała młodziutka królowa. Może dlatego jechał tak poważnie, że wiedział, że królowa, choć tak młoda, nie zechce swego szczęścia i odda rękę Jagielle. Ludzie mówili, że takiego pięknego siwego konia nigdy nie będzie i nie było. Zdaje mi się, że to prawda".

(Zadanie ma charakter opisowy. Autorkę zasugerował przymiotnik w temacie. Spotykamy 11 czasown. (czynność) — 6 przysłówków — 10 przymiotników jak królewski, wspaniały, dostojny, młodziutki, piękny).

Przypatrzmy się drugiej dziewczynce L.:

Na I. zadanie szkolne były dwa tematy do wyboru:

1. W piekarni (gdzie chodziło o czynność — formę opowiadania).

2. Klejnoty domowe (gdzie chodziło o opis).

Uczenica wybrała temat II. i w ten sposób go opracowała: „...W małem miasteczku, niedaleko Lwowa, żyła sobie biedna wdowa. Miała chatkę maleńką i jedną małą córeczkę, która nazywała się Andzia. Obie były bardzo poczciwe. Do tego miasteczka przyszli jacyś dwaj nieznajomi i nikt nie chciał ich przyjąć na nocleg aż przyszli do biednej wdowy i ona ich przyjęła. Dwaj nieznajomi przespali się i skoro świt, wstali i obdarzyli biedną wdowę drogiemi klejnotami. Wdowa bardzo im dziękowała a oni również jej za takie dobre serce. Nieznajomi poszli w dalszą drogę. Wdowa klejnoty schowała pod podłogę w domu i nazwała je klejnotami domowemi".

W zad. 2. (Gość w dom...) uderza u niej, że nie zastanawiała się nad tem, dlaczego goście nie przyjechali a na drugi dzień wogóle o nich zapomniała. (Piaget str. 83).

W 3. zad. na temat „Tadzio i Urszulka" — wykazuje nieumiejętność rozumowania. Powiada tak: „...Babcia uczyła wnuczkę Urszulkę wierszy, ale Tadzio nie lubił się uczyć, a więc nikt go nie zmuszał".

(Wniosek „a więc..." jest tu nieoczekiwany). Gdyby Tadzio lubił się uczyć, nie trzebaby go zmuszać... — a tymczasem uczenica L. rozumuje w ten sposób: „Ponieważ T. nie lubił się uczyć, przeto go nikt nie zmuszał". W tem zdaniu wykazuje stadjum przedprzyczynowości.

Na podstawie Piageta uważam, że chodzi tu o „ponieważ" psychologiczne, a nie logiczne (autorka nie napisała „ponieważ", ale go się domyślamy).

Z tego zadania cytuję:

„...Wieczór był bardzo ciemny, a więc dzieci bały się iść do domu". Charakterystycznem zjawiskiem jest brak wyrazu „ponieważ".

Uzasadnienie jest tu znowu psychologiczne, a nie logiczne. Logicznie byłoby, gdyby dzieci bały się zostać w lesie.

W 4. zadaniu: „Na siwym koniu" pisze ta uczenica:

„...Kiedy przyjdzie uroczysty dzień św. Mikołaja, to wtedy dzieci cieszą się, ponieważ z nieba przyjedzie na siwym koniu Św. Mikołaj". Pojawia się tu pierwszy raz: „ponieważ", „bo", które wskazują w tem zadaniu na motywację.

W 5. zadaniu: „Ucieczka“ — pisze uczenica:

„...Eliza tylko uciekła nad morze Śródziemne, ale ponieważ morze zamarzło, to Eliza mogła biegać. Japończycy nie byli takimi odważnymi jak Eliza, a więc Eliza z dzieckiem uratowała się...“

Ucieczkę Elizy zalicza autorka do odwagi, której brakowało Japończykom.

W zadaniu 6. na temat: „Szczęśliwa gwiazda“ spotykamy powiedzenie:

„...dziewczynka zawsze patrzyła na gwiazdę...“ Określa ono stosunek jej do czasu.

Stosunek jej do zjawisk przyrody uwidaczniają słowa: „Zoryna poszła śladem gwiazd“. Nie zdaje sobie ona sprawy z tego, że człowiek patrzący na gwiazdy, nie ma złudzenia ruchu, wędrowania gwiazd. Może zatem spotykamy tu wpływ opowiadań biblijnych, reminiscencje gwiazdy betlejemskiej, która prowadziła trzech króli ze wschodu do stajenki.

Uczenica obrała sobie do opracowania tematu legendę, osnutą na imieniu bohaterki Zoryny (zorza), co było następstwem specjalnego zainteresowania w tym kierunku, odznacza się bowiem zamiłowaniem do tworzenia legend osnutych na imieniu albo nazwisku np. napisała raz zadanie bardzo pomysłowe na temat powstania własnego nazwiska.

W zadaniu 11. na temat: „Zaczarowane źródło“ powiada:

„...Ponieważ miał sześciu synów a dwie córki, to nie chciał nikomu zrobić krzywdy i dał każdej córce i każdemu synowi po jednej parze butów...“

Nieoczekiwane jest to zdanie przyczynowe!

Ciekawe jest tu ustosunkowanie się jej do występujących osób:

Przy objektywnem wyliczaniu daje pierwszeństwo chłopcom, przy obdarowywaniu dzieci wylicza najpierw dziewczynki. Zadecydowała tu przynależność płci prawdopodobnie, większa sympatja do dziewcząt, umożliwienie im większego wyboru lepszych przedmiotów.

W zad. 10. na temat: „Powracam z podróży“ pisze ona:

„...Ponieważ mieliśmy dużo pakunków, mamusia nie mogła udźwignąć, a tego tragarza nie było...“

Uczenica nie wyczuła w zdaniu głównem braku przedmiotu.

Naogół zadania pierwszego typu, intelektualnego, nasuwają czytelnikowi znacznie mniej uwag; jest tu bardziej skupione myślenie, zrównoważone, prawidłowe. U drugiej uczenicy, o cechach erotycznych, spotykamy myślenie nierozwinięte, sporo błędów, nielogicznych powiązań myśli, brak skupienia, wybujałość temperamentu, bujną wyobraźnię i zdolności twórcze.

Dla ilustracji myślenia formalnego dzieci słabo rozwiniętych podaję jeszcze wypracowania uczenicy B., najsłabszej w klasie:

1. Zad. na temat: „Przy świetle naftowem", opracowane jest ze stanowiska zasady użyteczności (Piaget str. 62) [1]), zawiera wyjaśnienia przyczynowe, przypuszczenia: „gdyby..." (Piaget str. 237) [2]), krytykowanie w słowach: „...dzieci w dzień bawią się, zamiast się w dzień uczyć" (Piaget str. 43) [3]), powtarzanie (Piaget str. 28) [4]), zaimek „to" (Piaget str. 122) [5]).

Zad. 2. na temat: „Dzieje pastuszka" — ma charakter uczuciowy, a mianowicie autorka współczuje z bohaterem swoim a nadto zaznacza się u niej pesymizm w przekonaniu, że człowiek dobry zawsze cierpi.

---

[1]) „...Są dwa podstawowe sposoby myślenia: myślenie kierowane albo rozumowe i myślenie niekierowane, czyli autystyczne... Myślenie kierowane podlega prawom doświadczenia i logice..., myślenie autystyczne podlega pewnym specjalnym prawom (np. prawu zaspokojenia bezpośredniego...) Dla autyzmu np. woda jest interesująca tylko przez swój stosunek do zaspokojenia potrzeb organicznych...

[2]) „...Meinong nazwał supozycjami zdania, na których osobnik opiera rozumowanie, nie wierząc w nie. Z pochodzenia swego — powiada Meinong — jest to owe „gdyby" zabaw dziecięcych, twierdzenie, na którem dziecko dla przyjemności buduje dedukcję urojoną..."

[3]) „...Uspołecznione mówienie dziecka, poza jego stroną intelektualną i po odrzuceniu pytań i odpowiedzi, można podzielić na dwie bardzo łatwe do rozróżnienia kategorje: rozkazy z jednej strony, a k r y t y k o w a n i e i drwiny z drugiej".

[4]) „...Wiadomo, jak dziecko w pierwszych latach swego życia lubi bardzo p o w t a r z a ć wyrazy, które słyszy, naśladować sylaby i dźwięki, chociaż nie mają dla niego wielkiego znaczenia..."

[5]) „...Zaimki, rozmieszczone na chybił trafił, są pewną cechą stylu, a nie dowodem niezrozumienia..."

Do dalszych cech należą:

a) Motywacja: „...musi odcierpieć, bo on jest bardzo cichy..."

b) Zaimki na chybił trafił np. „...bo on jest bardzo cichy, to on mu nigdy nic nie powie..." (Piaget str. 122).

c) Negatywne wyjaśnienie pojęcia dobroci i określenie zapomocą przykładu, co to jest dobry człowiek.

d) Realność wydarzeń, przyczem nasuwa się tu uwaga następująca: Jest mowa o maleńkiem dziecku, a ileż mogło mieć lat, kiedy potrafiło zawołać: „pomóż mi!"

e) Zdanie imiesłowowe o typie staropolskim.

Zadanie 3. na temat: „Złote litery", nasuwa następujące spostrzeżenia:

a) Uzasadnienie (Piaget str. 190) [1]), a w zadaniu jest podana intencja tych, którzy chcą uczcić zmarłych.

b) Powtarzanie — odnośnie do formy stylu.

c) Motywacja odnosząca się do samej autorki w słowach: „...tak ładnie wygląda taka książka, bo ma ona ozdobne okładki też złotym paskiem naokoło..." Tu autorka wyjaśnia, dlaczego jej się ta książka podoba, jest to zatem odpowiedź na urojone pytanie.

d) Motywacja pragnień kolegów.

Ciekawie przedstawia się zadanie ucznia tej klasy G. na temat już znany: „Przy świetle naftowem" — podał bowiem w zadaniu w nieudolnej formie z „W pustyni i puszczy" Sienkiewicza tę chwilę, kiedy brakowało wody. Może autor czytał tę powieść przy świetle lampy, może nafty zabrakło w domu a sceny o braku wody silne wrażenie wywarły na nim i tak się skojarzyły w jego duszy, że brak nafty zastąpił brakiem wody podświadomie i nie zdawał sobie sprawy, że jego opracowanie nie odpowiada tematowi.

Do właściwości najbardziej typowych należy w tem zadaniu powtarzanie.

---

[1]) „...Motywacją nazwiemy ten rodzaj wyjaśnienia, który nie wyjaśnia zjawiska materjalnego..., ale czynność lub stan psychologiczny.

Dziecko poszukuje tu nie przyczyny materjalnej w ścisłem znaczeniu, ale intencji, motywu, który kierował działaniem, czasami także przyczyny psychologicznej..."

Zad. 3. (Złote litery) ma już związek z podanym tematem. Tutaj pewien młodzieniec w dowód uznania otrzymał od Napoleona medal z napisem złotym: „Dzielnemu Polakowi" — opracowanie nie jest oryginalne, lecz oparte na lekturze.

W zad.4. na temat: „Gdybym był niewidzialnym" — chciałby autor być szlachetnym złodziejem, a więc zabierać pieniądze bogatym i rozdawać biednym. Było to w r. szk. 1932, a zatem nie znał czytanek szkolnych Balickiego i Maykowskiego („Złodziej z Memfisu) i pisał z siebie. Kiedyśmy w r. szk. 1933/34 w kl. I. nowego ustroju czytali wspomniany ustęp, kilkoro dzieci zauważyło na lekcji: „On te pieniądze rozdawał, ale zawsze to złodziej..."

U naszego ucznia zaznacza się w codziennem życiu szkolnem specjalne zamiłowanie do filantropji odnośnie do współkolegów, a na ogół zadanie jego w porównaniu z zadaniem ucz. B. wykazuje znaczniejszy rozwój umysłowy.

W zad. 6. na temat: „Dobry przykład" uważa G. rozstrzelanie szpiegów wojennych za dobry przykład, zaś uczenica B. pisze o wyratowaniu dziecka, w czem zaznaczył się odmienny sposób myślenia związany z płcią.

„Chcemy żyć!" — zawołały chórem dzieci kl. II. gimn. po odczytaniu w klasie zdań:

„...Widok tego zaczarowanego pałacu śmierci przenikał duszę dziwnem uczuciem smutku i zachwytu..."

Zastanawiałam się później nad tą odruchową reakcją dzieci na smutek, płynący z cytowanych słów i postanowiłam zbadać pogląd na świat młodzieży. Zajęłam się psychiką uczenicy kl. VII. D., która wyraziła się, że jest przedstawicielką młodzieży żeńskiej. Stwierdziłam u niej optymistyczny pogląd na świat (o czem w następnym rozdziale), a za tem poszło badanie jej sposobu myślenia, które poniżej przedstawię.

W sądach przez nią wypowiedzianych stwierdziłam:

a) powtarzanie sądów obcych (poetów i uczonych),

b) wypowiadanie własnych.

Pominę tu obce sądy jako nieciekawe, a zajmę się jej własnemi.

W zadaniu na temat: „Jak pojmuję doskonałość?" pisze w ten sposób:

„...Doskonałość jest dla każdego inna, zależnie od okoliczności, w jakiej się człowiek dany znajduje. Tak więc dla głodnego jest doskonałością pożywienie, dla chorego zdrowie, dla zdenerwowanego spokój. Jednak doskonałość nie jest czemś stałem, doskonałość jest dążeniem..."

Zadanie wykazuje walkę z trudnościami. Między jednem a drugiem określeniem doskonałości zachodzi sprzeczność, bo raz doskonałość jest u niej czemś osiągniętem, drugi raz tylko dążeniem, a więc czemś nieosiągniętem.

Drugi błąd wynika z nieznajomości terminów naukowych. Nie rozumiejąc doskonałości jako pojęcia przedmiotowego, identyfikuje je ze szczęściem, które ma charakter subjektywny.

Na pytanie: Czy takt jest wrodzony, czy nabyty, nie daje odpowiedzi alternatywnej, lecz niezdecydowaną:

„...Przeważnie takt jest wrodzony. Nabycie taktu jest zależne od charakteru i woli człowieka..."

W cytowanem powiedzeniu zaznacza się również nieznajomość terminów: „takt", „charakter" i „wola", z czego wynikło nielogiczne powiązanie myśli.

W porównaniu wiersza Morsztyna, poety z XVII wieku p. t. „Do trupa" z „Upiorem" Mickiewicza miała autorka wykazać, że u pierwszego są tylko literackie frazesy, u drugiego zaś przeżycia, uczenica jednak nie podała logicznie tego przeciwieństwa i ujęła myśl w nieudolną formę:

„...U Morsztyna jest tylko p o r ó w n a n i e autora z trupem, u Mickiewicza mamy r z e c z y w i s t ą tragedję..." Byłaby przekonaną, że podobieństwo nie jest tożsamością, gdyby chodziło np. o podobieństwo, czy przystawanie trójkątów. Tej formy myślenia logicznego nie umie jednak zastosować w rozumowaniu pozamatematycznem.

Podobne uwagi nasuwają się przy opracowaniu zadania na temat:

„Poemat dla Boga" — pisze bowiem:

„...Piękne zwroty i frazesy, któremi posługują się poeci, czy wogóle autorzy dzieł, mogą zastąpić w życiu człowieka czyny.

Z życia możemy stworzyć piękny poemat i tem piękniejszy, że piszą go nie słowa, lecz czyny, których nie może zniszczyć ogień czy inne żywioły, a które nieraz przetrwają wieki.

Zycie jest jak notatka, białe kartki papieru i na nich należy pisać..."

Pod rozwagę wezmę zadania, w których uczenica rozmyśla nad czynami. Wie, że do dokonania ważnych czynów potrzebna jest silna wola, to też pisze:

„...Człowiek bez silnej woli nie dokona ważnego czynu. Jest zależny od swych wad, nie umie się ich pozbyć. Nie ma wyrobionego zdania i jest zawsze pod wpływem innych..."

Na temat: „Zaklinacze wężów", który nasunął się przy lekturze „Króla Ducha" Słowackiego, uczenica wypowiedziała się w ten sposób:

„...Postępy na polu opanowania przyrody są o wiele większe, aniżeli na polu pokonywania własnego „ja". Wprawdzie niektóre jednostki umieją hypnotyzować, ale to marny wysiłek, nieposiadający większego znaczenia. O wiele lepiej byłoby, gdyby każdy z nas zrobił z siebie zaklinacza własnego „ja", a zamiast wzroku, którym zaklinacze ujarzmiają węży, użył do tego swej s i l n e j w o l i..."

Tę silną wolę akcentuje uczenica również w zadaniu na temat: „Módl się i pracuj" — słowami:

„...Pracować powinniśmy nietylko dla siebie, t. zn. dla zarobku, ale też nad sobą..."

Z jakim trudem połączona jest ta praca nad sobą wykazuje zadanie na temat: „Sen o sławie":

„...Marzymy o rozgłosie, o dokonaniu epokowego odkrycia, o pobiciu rekordu... Zdaje nam się, że nie jest to trudne, a tymczasem z trudem przychodzi nam wypełnianie codziennych obowiązków. Niektórzy ludzie całe życie uganiają się za sławą i nietylko nie osiągają jej, ale tracą własne siły i szczęście, które mogli znaleźć, pracując uczciwie. Nikt jednak w młodości nie jest wolny od tego snu o sławie, a nawet każdy ma tę różową nadzieję, że może przecież jest wybrańcem l o s u..."

Tu już pojawia się przy końcu zdania wiara w p r z e z n a c z e n i e, niepokrywająca się z przekonaniem o silnej woli.

W związku z tem pozostaje do rozpatrzenia zagadnienie o d p o w i e d z i a l n o ś c i człowieka.

Oto jak się na to zapatruje uczenica w zadaniu: Wrażenia z Balladyny Słowackiego:

„...Dla Balladyny odczuwam najwyższą pogardę, uważam tę karę a raczej śmierć dla niej za łagodną. Była przyczyną tylu gorżkich cierpień, wśród największych powinna sama zginąć. To wikłanie się akcji i pociąganie za sobą ciągłych ofiar daje nam taki smutny obraz życia ludzkiego, w którem nieraz tak wielką rolę odgrywają przypadki..."

Spotykamy tu zatem sprzeczne sądy w słowach: „Balladyna była przyczyną tylu cierpień". Autorka zapomina, że, gdy się stwierdza przyczyny i skutki czynów, musi się sięgać w przeszłość, bo przyczyny i skutki w rytmicznem następstwie stanowią nierozerwalny łańcuch. Uczenica uznaje wielką rolę przypadku czyli losu w życiu ludzkiem. Pomimo tego obarcza Balladynę wielką odpowiedzialnością i uważa, że śmierć jest dla niej za łagodną karą.

A teraz zapytajmy się: Czy naprawdę rola przypadku zawsze jest ujemna i wywołuje w nas smutek? Kwestję tę stara się uzasadnić uczenica w zadaniu na temat: „Przykłady nawróceń":

„...Mamy wielu świętych jak Ignacy Lojola. Najpierw był rycerzem, gdy jednak otrzymał ciężką ranę, umysł jego skierował się ku religji. Następnym jest św. Augustyn. Na rozdrożu walcząc z pokusą, słyszy jakby głos, który mu każe czytać..."

Uczenica przytoczyła zatem przykłady dodatniej roli przypadku, popełniła przytem błąd chronologiczny (najpierw żył św. Augustyn, później Ignacy Lojola) — a w zadaniu: „Sen o sławie" zauważyła, że życie może być niewesołe, chociaż czyny ludzkie są zależne od woli („całe życie uganiają się niektórzy za sławą i nietylko nie osiągają jej, ale tracą własne siły i szczęście...")

W szeregu przytoczonych powyżej wypracowań pisemnych spotkaliśmy się z nielogicznem myśleniem młodocianych autorów.

Czemby to można wytłumaczyć?

Najbardziej znamienną cechą młodzieńczego myślenia jest ścisła zależność jego od zawsze zmiennej postawy nastrojowej.

W tem myśleniu niedojrzałem, w którego skład wchodzi materjał wrażeniowy ze świata zewnętrznego, percepowany raczej niż apercepowany, — zaznaczają się pod wpływem silnych zainteresowań wahania życia emocjonalnego, które wykazują wysokie amplitudy. To niespokojne falowanie uczuć hamuje normalny tok myślenia — myślenia na zimno — i w rezultacie jest powodem tych licznych niejasności, sprzeczności, zakłóceń myślowych, innemi słowy — nielogicznego myślenia pokwitającej i dojrzewającej młodzieży.

X. POGLĄDY MŁODZIEŻY

OPARTE NA WYTWORACH PIŚMIENNYCH.

„...Pogląd na rzeczy jest koniecznym fundamentem wszelkiego poznania..."

Pestalozzi.

Poglądy młodzieży tworzą się pod wpływem środowiska albo lektury. Środowisko może narzucać poglądy tradycyjne albo liberalne, które młodzież przyjmuje bezkrytycznie.

W wypracowaniach pisemnych mało znajdzie się materjału w tym zakresie, ponieważ młodzież, licząc się z kontrolą, niechętnie się wypowiada, o ile poglądy jej są skrajne, do tradycyjnych natomiast przyznaje się.

Młodzież niechętnie odnosi się do lektury obowiązującej, to też nie wywiera ona na młodzież wpływu, o ile chodzi o problemy; rozwija tylko umysł i wzbogaca wiedzę.

Nieliczne jednostki interesują się poważnemi zagadnieniami, szukając ich rozwiązania w lekturze nieobowiązującej. W tych wypadkach przemycają w wypracowaniach swoje poglądy. Opierając się na przepisanej lekturze, poruszałam zagadnienia krzywd społecznych a mianowicie:

a) wyznaniową,
b) rasową,
c) chłopsko-robotniczą (sprawy proletarjatu),
d) kobiecą.

W tych sprawach wypowiedziała się młodzież w wypracowaniach.

Przejdziemy te problemy pokolei:

a) Kwestja wyznaniowa:

Z tej dziedziny jedyne zadanie uczenicy kl. VII. Kr. może dostarczyć szczupłego materjału. Podaję je poniżej:

„...I dzisiaj na każdym kroku spotykamy się z krzywdą społeczną, chociaż to już wiek dwudziesty i ludzie bez względu na wyznanie mają równe obowiązki względem państwa.

Chociaż w państwie jest wolność wyznania, to niejednokrotnie odgrywa ono ważną rolę. Jakże często człowiek uczony nie może się wybić tylko przez wyznanie...

Może jednak nadejdzie czas, kiedy wszyscy ludzie będą równi i będą naprawdę miłowali bliźnich jak siebie samych...“

Z powyższego zadania dadzą się wysnuć następujące cechy:

a) postulat równouprawnienia obywatelskiego w życiu praktycznem, poparty logicznem uzasadnieniem.

b) wpływ przeżyć bliskich osób na przekonania autorki.

c) niepewny optymizm autorki („...może jednak nadejdzie czas...“)

d) wpływ dekalogu w ostatniem zdaniu.

Autorka tego wypracowania jest żydówką; w zadaniach katolików spotykałam przygodnie albo wprost wyrażony albo między wierszami wyczuty antysemizm, który w życiu szkolnem zbyt często bardzo jaskrawo się zaznacza.

b) Problem rasy.

W tej materji wypowiedziała się młodzież dość obszernie pod wpływem tematu: „Krzywdy społeczne“. Ciekawsze zadania w skróceniu podaję niżej:

1. Uczeń Fr. pisze:

„...upośledzeni byli ludzie o innej barwie skóry i stojący niżej pod względem kulturalnym od ludzi nibyto kulturalnych. Była to jednak tylko kultura zewnętrzna, duch bowiem tych ludzi był czarniejszy od barwy skóry niewinnie gnębionych...

Idealnej sprawiedliwości niema i dzisiaj, a gdy przez tyle wieków krzywdy w społeczeństwach istniały, to wątpliwe, czy kiedyś ustaną“.

2. uczeń tej klasy VII. M. podaje:

„...czytałem książkę, w której znalazłem przykład upośledzenia człowieka przez społeczeństwo z powodu różnicy rasowej...

Teraz jednak etyka chrześcijańska nie pozwala nam nietylko tak postępować, ale nawet wierzyć w to, aby barwa skóry miała mieć wpływ na miejsce w społeczeństwie... Nie krzywdzimy moralnie ludzi czarnych, czy innych ras, ale postępujemy gorzej, upośledzając ludzi nam równych, mających te same prawa...

Możemy powiedzieć śmiało i z radością, że sytuacja polepsza się..."

3. Uczenica tej klasy T. powiada:

„...bardzo palącą kwestją są różnice rasowe. Tu już występuje w całej pełni krzywda jednej rasy na korzyść drugiej, która z niewiadomych powodów chce być rasą uprzywilejowaną...

Człowiek taki z innej rasy cierpi niezasłużoną karę swego pochodzenia. A przecież to krzycząca niesprawiedliwość, uważać jednego człowieka za przedmiot, z którym można postąpić jak tylko się podoba, nie ponosząc żadnych konsekwencyj za to. A wszystko tylko dlatego, że dana jednostka ma inne ubarwienie skóry..."

W podanych zadaniach problem rasowy skoncentrował się koło kwestji murzyńskiej i został potraktowany na chłodno, co się da uzasadnić zbytniem oddaleniem geograficznem. Pojawił się on pod wpływem lektury. Ujęcie tematu pod względem rzeczowym u trzech autorów jest podobne, współczucie dla murzynów konwencjonalne.

c) Kwestja chłopsko-robotnicza
(sprawy proletarjatu).

Podaję opracowania uczniów kl. VIII. gimn. w Ł. na temat: „Szary dom":

1. Uczeń K. Jan pisze:

„...Dom rodzinny i gnieżdżąca się w nim nędza natchnęły go siłą i wytrwałością w szarem i złośliwem życiu... Nie dbał o siebie, lecz myślał o tych, którzy tak żyją, jak on dawniej...

Z przestarzałym światem gotował się do walki o lepsze jutro dla tych maluczkich, biednych, sponiewieranych braci-

Cierpiał, bo czuł całą ohydę twierdzeń „lepszej sfery", że chłop i tak czuje się szczęśliwy, że mu wystarczy minimum wszystkiego...

Był z ludu — rozumiał go i cierpiał za niego. Pragnął walki i czuł siłę do niej... Danem mu było tylko patrzeć, gdy inni się bawili. On nie miał na to środków, delektował się tylko wyobrażeniami... Przyjdą czasy, w których z szarych domów wieśniaczych usunie się nędza a zagości względny dobrobyt..."

2. Uczeń Henryk pisze:

„...Poznać dokładnie życie mieszkańców szarych domów, to nie przyjemne odwiedzanie salonów, ale przykre obserwowanie ludzi bladych, chudych, często suchotniczych. To przykre chodzenie po brudnych norach pełnych dzieci. W szarych domach dzieci biją się na kupie, by zapomnieć o głodzie, by wytworzyć nieco ciepła. Rodzice zapracowują się, aby otrzymać 60 groszy dziennie, a często muszą czekać na wypłatę całemi miesiącami. Nic też dziwnego, że zwiększa się liczba bandytów i innych mętów społecznych, potępionych przez prawo i opinję ludzką... Potępionych często bez namysłu — bez zastanowienia się nad przyczyną tego upadku".

3. Uczeń Aleksander zwierza się:

„...biała, płacząca brzoza, tak zrosła się z szarym domem, jak rzadko zrastają się dwa kłosy zboża, szczęśliwe, rozkochane.

Szary, rodzinny dom... kolebka marzeń dziecinnych, kraina piękna i szczęścia...

Siadałem często na małej ławie pod szarym domem, wpatrzony w oszałamiający cud natury. Dusza bezwiednie rwała się ku szczytom niebieskim, wdzięczna za wszystko Stwórcy...

O! kolebko miłości! — kraino marzeń i snów...

Bądź pozdrowiona..."

4. Uczeń Tadeusz pisze:

„...Szare chaty —

...nędzne chłopskie chaty...

Jak się z wami zrosło życie moje...

Jak wy proste — jak wy bez rozkoszy...

Tak śpiewał syn Kujaw, jeżeli śpiewem możemy nazwać ten wylew Prometejskiego serca. Dziwnem zrządzeniem Boskiej

Opatrzności skojarzyła się u niego szarość i prostota chałup z ich nędzą...

I miał prawo zupełne, by krzyczeć wniebogłosy przed Bogiem i światem w imieniu tych chat, bo wyszedł z mroków ich izb, gdyż małe okienko bielmem szronu się zasnuło, bo wyszedł z rdzenia tej ziemi.

...Ja — cóż ja — stoję ciągle na rozdrożu...

Nie wiem, czy pragnę pisać o tej nędzarskiej krzywdzie z rzeczywistego jej odczuwania, czy tylko dlatego, że ma to w sobie swój powab...

Z drugiej strony nie mogę się oprzeć wstrętowi, jaki czuję do deklamowania wzniosłych tyrad na temat krzywdy i nędzy.

Dlaczego wpatrzeni w zło, jak wrona w gnat, twierdzimy, że tak musi być?...

Dlaczego nie budujemy tych „szklanych domów" nowego życia?..."

Cechą wspólną wszystkim zadaniom jest współczucie z chłopską dolą, ujęcie tematu natomiast jest we wszystkich zadaniach odrębne, oryginalne i tak:

1. zadanie cechuje objektywizm pozorny, autor bowiem przedstawia chłopa, a czytelnik wyczuwa wyraźnie, że jest nim sam uczeń.

2. objektywizm rzeczywisty w formie sprawozdawczej: uczeń przedstawia środowisko wiejskie, jakby je badał, pisze jak obserwator.

3. czysty subjektywizm o charakterze lirycznym.

4. subjektywizm intelektualny.

Przejdźmy do szczegółów:

Autora 1. zadania można scharakteryzować jako młodzieńca o żywym temperamencie, żądnego walki, wierzącego we własne siły i pełnego optymizmu. Z cech ujemnych wybija się zazdrość i nienawiść do sfer wyższych. Uderza nas w stylu jego parafraza słów Marszałka („Przyjdą czasy...") jako człowieka czynu, — czynu, który jest jego marzeniem.

Drugi uczeń przedstawia nam się zupełnie inaczej. Początek zadania ma charakter sprawozdawczy.

2. Wykazuje poczucie sprawiedliwości społecznej (prawo i opinja ludzka potępia niewinnych).

3. Cechą stylu jest dosadność.

Zadanie trzeciego ucznia wykazuje następujące właściwości:

Poczucie piękna przyrody, erotyzm, uczucie rodzinne i religijne, egotyzm, pod względem stylu prozę rytmiczną.

W zadaniu 4. ucznia spostrzegamy:

a) odczucie poezji Kasprowicza i przeżywanie jej,

b) psychanalityczne ujęcie tematu,

c) konflikt między poczuciem estetycznem a moralnem,

d) sympatję dla idei postępu,

e) pragnienie realizowania ideałów Żeromskiego.

d) Kwestja kobieca.

W opracowaniu tematu: „Krzywdy społeczne", młodzież poruszyła sprawę kobiecą, wyznaniową i rasową. Z wymienionych kwestyj zajmiemy się najpierw sprawą kobiecą:

Zaznaczę, że wśród piszących znaleźli się też tacy, którzy tematu nie zrozumieli, co jest dowodem nieznajomości spraw społecznych. I nic dziwnego! Socjologji bowiem młodzież nie uczy się w szkole. Młodzież silnie przesiąknięta nauką historji politycznej, „...w uwiędły lauru liść z uporem stroi głowę".

Nie ma ona zrozumienia dla palących zagadnień społecznych, a szkoda, bo do pracy społecznej możnaby ją zachęcić a nawet porwać. Jej instynkt walki, uwznioślony, znalazłby szerokie pole w obronie istot słabych i pokrzywdzonych. Ponieważ młodzież nie jest uświadomiona o zagadnieniach społecznych a specjalnie o kwestji kobiecej, z możliwego obrońcy stanie się sama krzywdzicielem...

W temacie: Krytyczne uwagi nad „Wierną rzeką" Żeromskiego miała młodzież sposobność wypowiedzenia się w kwestji kobiecej. Wzorem takiego „krzywdziciela" będzie dla młodzieży Rafał Olbromski, odpowiedzialnością bowiem za czyny dojrzałego mężczyzny obarcza młodzież jednomyślnie jego matkę. Posłuchajmy zwierzeń uczenicy kl. VII. gimn. w R.:

„...wprawdzie to dzisiaj dzień Matki i nie powinnam w tym dniu o żadnej matce nic złego mówić, ale muszę. Tak się to nieraz

w życiu składa, że matka swojemi czynami, wypływającemi chociażby z miłości matczynej, sama burzy szczęście swego dziecka. Biorę pojęcie dziecka ogólnie — mogą to być dzieci dorosłe, bo i do tych ma matka prawo mieszania się. Otóż zdarza się, że matka chce swemu, powiedzmy, synowi zrobić jak najlepiej, ale naturalnie według swego widzimisię. I tu się zaczyna nieraz tragedja, bo te pojęcia szczęścia matki i dziecka mogą się bardzo różnić. Smutne to jest, gdy matka ze swojem wychowaniem wtrąca się tam, gdzie gra rolę uczucie dziecka...

Wierna rzeka skryła i nikomu nie zdradziła tego czynu, gdy dziewczyna po odjeździe tego ukochanego człowieka wrzuciła do niej otrzymane od jego matki pieniądze, pieniądze, które ją piekły ogniem, które były dane, jakby wynagrodzenie za jej miłość. Wprawdzie Odrowążowa nie jest bezpośrednio sprawczynią tragedji Salomei, ale pośrednio przyczynia się do niej. Odrowąż był zapewne od dzieciństwa przyzwyczajony do ulegania woli matki, a może matkę tak ogromnie kochał, że, wiedząc, jak wielką sprawiłby jej przykrość, wolał poświęcić własne szczęście dla matki...“

Ten sam temat opracowała uczenica Danuta w ten sposób:

„...Matka Odrowąża obawia się, że Salomea, wychowana na skromnym dworze, nie będzie umiała dostosować się do życia wielkopańskiego, że, będąc córką szlachcica i nie znając życia w wyższych sferach, stanie się przyczyną drwin i uwag skierowanych do syna, że jej poglądy, może nawet dobre, ale za uczciwe, nie zgodzą się z poglądami ludzi, w których kole będzie musiała żyć.

Tak więc i sama nie będzie szczęśliwa, czując się jak kopciuszek wśród książęcego towarzystwa i syn, którego miłość może szybko wygasnąć, będzie miał życie zepsute i ręce związane. I obawy jej są prawie słuszne“.

Jak zaznaczono, wszyscy jednomyślnie w kl. VII. potępili Odrowążową. To też przytaczam zadania tylko dwu uczenic, jako klasyczny wzór chwiejności zapatrywań uczenicy Kr., która w zadaniu z poprzedniego roku okazała się emancypantką, a tu potępia kobietę, albo wzór uporczywego trzy-

mania się tradycji nawet w jej ujemnych przejawach jak to widoczne w zadaniu ucz. D.

Szczegółowe uwagi przedstawiają się następująco:

Zadanie uczenicy Kr. T. wykazuje:

a) aktualizację (...dzisiaj „Dzień Matki...")

b) zdolność rozumienia i wyczucia cudzego „Ja",

c) krytyczne stanowisko wobec tego cudzego „Ja",

d) objektywną ocenę postępowania ludzkiego, zabarwioną uczuciowo dzięki własnym przeżyciom.

Zadanie uczenicy P. D. wykazuje:

a) stanowisko niezdecydowane (...poglądy może nawet dobre — miłość może szybko wygasnąć — obawy jej są prawie słuszne...),

b) powierzchowne uzasadnienie (savoir vivre stoi na przeszkodzie małżeństwu osób ze sfery szlacheckiej i książęcej),

c) brak znajomości życia.

Z innej strony ujmuje sprawę kobiecą uczenica kl. VII. L., porusza bowiem w swojem zadaniu na temat: „Z zawiązanemi oczyma" zagadnienie nowoczesnego wychowania dziewcząt. Zdaje sobie sprawę, że emancypacja kobiet w dziedzinie praw społecznych poczyniła znaczne postępy i że nie jak dawniej „z zawiązanemi oczyma", lecz świadoma swych obowiązków i celów wchodzi kobieta w życie społeczne. Uczenica potępia tradycyjne wychowanie dziewcząt, które „żyły w swoim świecie eterycznym, przepełnionym fałszem", co w następstwie pociągało za sobą tragedje rodzinne. Pisze ona dalej:

„...Matki uważały za swój święty obowiązek trzymać swoje córki w nieświadomości, niepomne swoich własnych rozczarowań, swoich własnych goryczy. Lecz mniej cierpień w życiu ma taka kobieta która wie, czem jest życie, wchodząc w nie..."

O problemie kobiecym wypowiada się też uczenica tej klasy K. Wł. na temat: „Ci, którzy pragną sprawiedliwości" w ten sposób:

„...Są ludzie, którzy nie widzą krzywd, cierpień i nieszczęść drugich. Oni stwarzają sobie swój własny świat i nie interesują się życiem innych. Można ich nazwać ludźmi z „za-

wiązanemi oczyma..." Są jednak inni ludzie, którzy nietylko cierpią wraz z innymi, ale buntują się przeciw niesprawiedliwemu prawu krzywd społecznych i pragnęliby te krzywdy naprawić. Domagają się sprawiedliwości, bo wszyscy ludzie są równi wobec Boga i tak też powinno być wobec społeczeństwa...

Ja sądzę, że krzywdy społeczne rozumieją tylko kobiety... bo przecież mężczyźni — ci panowie świata — doprowadzili do tego wadliwego ustroju...

Teraz nie dałoby się tak prędko naprawić tych krzywd, bo przez długie wieki tyrańskich rządów męskiej połowy rodu ludzkiego wrosły one tak w życie, przesiąkły umysły społeczeństwa, że nawet i te poniewierane kobiety z tem się pogodziły...

A czy mężczyźni widzą, jakie skutki wywarły ich rządy, rządy polegające na ich władzy — przemocy?...

Sądzę, że nie, bo czy który z nich stara się jakoś naprawić te stosunki?... Nie, tylko wyłącznie kobiety potrafią być litościwe na nędzę ludzką...

Mężczyźni zaś w swej fałszywej ambicji uważają to za niegodne ich honoru. I tak teraz cierpią jednostki i niema nadziei, by kiedyś było lepiej...

Nawet doktor Judyn z „Ludzi bezdomnych" Żeromskiego źle zaczynał swą misję apostolską. Ja wogóle pierwszy raz w życiu spotkałam się z mężczyzną, który rozumiał krzywdy i niesprawiedliwy ustrój w ludzkiem społeczeństwie... On go rozumiał dlatego, że sam był kiedyś takim małym wyrzutkiem...

Jako lekarz wystąpił on ze swemi zapatrywaniami w towarzystwie męskiem i to go zgubiło...

Gdyby Judym był przemówił do kobiet na jakiemś zgromadzeniu dobroczynnem, wzruszyłby ich litościwe serca i osiągnąłby ten cel, że chociaż w części jego idee zrealizowałyby się.

Zgubiła go ta zbytnia gorliwość, zapalczywość, cechująca każdego mężczyznę... On chciał naprawić wszelkie zło w Warszawie, a nawet w całej Polsce i to już zaraz... Naturalnie, nie zrozumiano jego dobrych chęci...

Jedna osoba zrozumiała go a była to kobieta, jego narzeczona Joasia.

U s p r a w i e d l i w i a m Dr. Judyma w jego postąpieniu z Joasią... bał się bowiem, aby mu własne szczęście nie zawiązało oczu na nieszczęścia drugich..."

Nasuwają się tu uwagi nad wypracowaniem, podanem w skrótach, które podaję w następujących punktach:

a) religijne uzasadnienie postulatu sprawiedliwości społecznej,

b) pesymizm autorki, wynikający z przekonania o sile tradycji,

c) charakterystyka psychiki kobiecej i męskiej na podstawie własnego sądu („ja sądzę..."),

d) potępienie rodu męskiego w życiu, sympatja dla niego w literaturze (współczucie dla Dra Judyma),

e) nielogiczność — („Ja wogóle pierwszy raz w ż y c i u spotkałam się z mężczyzną... Drem Judymem..."). Dwa razy uważa autorka męską zapalczywość za wadę, raz za zaletę.

f) Uczenica wypowiada własny sąd etyczny,

g) cechą stylu jest powtarzanie myśli i pewnych zwrotów oraz lubowanie się w kontrastach.

Ogólne uwagi:

W zadaniu znajdujemy zarówno wpływ intelektu, jak też uczucia.

Z logiki: wypowiadanie własnych sądów, nieraz sprzecznych, uzasadnianie.

Z psychologji: charakterystyka psychiki kobiecej i męskiej.

Z etyki: stanowisko katolickie.

Z socjologji: pesymistyczny pogląd na kwestję kobiecą.

Z uczuć: współczucie z kobietą i z idealną postacią Dra Judyma.

Nienawiść do rodu męskiego.

Problem kobiecy znalazł też swój wyraz w wrażeniach dwu uczenic z przeczytanej powieści H. Böhlau: „Pół-zwierzę". Nie była ona przedmiotem lektury szkolnej, lecz sprawozdaniem dobrowolnem.

Uczenica P. w ten sposób się wypowiada:

„...Dziś ta książka, pomimo swych tak wielu pesymistycznych zdań o kobiecie, nie przyczyni się do zwątpienia w nasze siły, bo usiłowania Izoldy obecnie przybrały już realne formy. Ona napróżno szukała sławnych kobiet i takich, któreby przez swe czyny stanęły na równem stanowisku z mężczyzną.

My dziś nie musimy się nawet zbytnio wysilać...

Na każdym kroku daje kobieta odczuć światu swą samodzielność i zdolność dokonywania wielkich czynów. Opanowuje wszystkie działy pracy i przez nią stara się podnieść swą dawniej tak znikomą wartość. Ta więc książka, jakkolwiek chwilowo nasuwa nam tyle smutnych myśli, powinna nastroić nas optymistycznie: Jest już dobrze, będzie jeszcze lepiej, to też nie wolno nam ani na chwilę zwątpić w swe siły, ani zboczyć z drogi utorowanej z takim trudem...“

Zdanie uczenicy: „My dziś nie musimy się nawet zbytnio wysilać“ — jest charakterystyczne dla niej i dla całej współczesnej młodzieży, nietylko polskiej, ale i europejskiej a nawet amerykańskiej (wystarczy przypomnieć artykuł młodej Benson).

Celem współczesnej młodzieży — wedle niej samej — jest używanie dóbr, zdobytych przez poprzednie pokolenie. Stąd płynie jej optymizm, bo nie ma rozczarowań, wzlotów i upadków w dążeniu do odległych ideałów. U dzieci też spotyka się to samo zjawisko. Myśl zawartą w okrzyku dzieci: „Chcemy żyć!“ znalazłam u badanej dziewczyny w powiedzeniu: „Życie uśmiecha się do mnie wielką radością“. Napisała to w swoich wrażeniach z powieści buddyjskiej: Wyrzeczenie.

Aby nie popaść w niebezpieczeństwo uogólniania, trzeba wyraźnie określić tę młodzież, której cechą jest optymizm. Nie nadarmo podkreślają psychologowie wielki wpływ środowiska na młodzież. Przedstawicielka tej młodzieży pochodzi z zamożnego domu, to też posiada doskonałe warunki rozwoju.

Inaczej przedstawia się młodzież biedna. Ubóstwo zwykle wywołuje u niej pesymizm, który jest niekiedy twórczy (młodzież sama zarabia na życie), niekiedy rozkładowy (w wypadkach, gdy młodzież jest na łasce starszego rodzeństwa lub krewnych).

W VI. i VII. kl. najczęściej opracowywanym tematem było życie rodzinne, idealne i realne. W ocenie książek, traktujących ten temat, młodzież wypowiadała się swobodnie. To też w wypowiedzeniach się w związku z rodziną jako najbliższem otoczeniem, najlepiej wystąpi pogląd młodzieży na świat zwłaszcza, że, zdaniem psychologów, przeżycia rodzinne dziecka wywierają wpływ decydujący na całe jego późniejsze życie.

Przeżycia dziecinne zaznaczają się u uczenicy L. w wrażeniach z powieści cytowanej poprzednio:

„...Książkę tę lepiej zrozumiałam i odczułam, niż kto inny, bo mniej więcej to samo przeżyłam... Jak dziwni są ci mężczyźni ze swojem stanowiskiem wyższości wobec kobiety. Nie zastanawiają się, że te pogardzane stworzenia są ich matkami... Nie starają się zrozumieć, że kobiety mają także duszę, że mają swoje ideały, swoje upodobania, z któremi jest im również ciężko się rozstać, jak mężczyznom.

A i dziś jeszcze, w tym wieku postępu i emancypacji, słyszałam w towarzystwie zdanie pewnego pana o swojej znajomej:

„...ma ona dwie wielkie wady: jest brzydka i mądra..."

Tak, niewątpliwie! Kobieta ładna i naiwna jest najodpowiedniejsza na żonę. Nawet Bolesław Prus zrobił karykaturę z emancypacji, gdyż w postaci Madzi Brzeskiej wskazał kobietom, jakie jest ich zadanie: stworzone są tylko dla ogniska domowego, a wszelka samodzielna praca kończy się nieszczęśliwie..."

Te zwierzenia pisała uczenica poważnie myśląca, której warunki życiowe były bardzo przykre. W domu było pięcioro rodzeństwa, a ona sama mieszkała w czasie studjów gimnazjalnych na lichej stancji za minimalną opłatą.

Na swój los w zwierzeniach nie narzeka, współczuje jedynie z cierpieniami matki i tem współczuciem ogarnia cały świat kobiecy.

SYNTEZA.

„...Naród, choćby budował sobie najsilniejsze państwo zmarnieje, jeśli nie zbuduje człowieka..."

Mickiewicz.

Widzieliśmy, jak nowoczesna psychologja pedagogiczna zmierza konsekwentnie do poznania duszy ucznia, aby go wychować.

Szuka ona metod i środków do rozwiązania zagadkowych zjawisk psychicznych.

Idąc śladem tych wskazań drogą nieutartą dotąd, zajęłam się wypracowaniami pisemnemi młodzieży, patrząc na nie ze stanowiska wytycznych nowych programów szkolnych.

I. Zdawałem sobie sprawę z trudności, piętrzących się przy ich opracowaniu, przekonana, że wytwory myślowe dla polonisty małowartościowe, dla psychologa otwierają nowe horyzonty.

II. Widzę w tematach odblask życia szkolnego, lektury, zainteresowań młodzieży, często ukrytych, o ile są one odpowiednio stosowane.

Niewłaściwe bowiem tematy stają się werbalną reprodukcją, dowodem przyswojenia materjału naukowego, lecz nie środkiem, kształcącym władze duchowe i urabiającym charakter.

Dla ilustracji podaję szereg stosowanych przeze mnie tematów, opartych na mojej praktyce szkolnej.

III. Spotykały się one z sprzeciwem młodzieży i sfer rodzicielskich, bo wymagały w szkole skupienia, w domu zaś samodzielnego myślenia. Podałam symptomy zachowania się uczniów w czasie pracy pisemnej od chwili podania tematu do oddania

pracy, pochwycone na gorąco, a przytem korzystałam z literatury psychologicznej.

Uwzględniłam behawiorystyczne momenty, wskazania Piageta, Baleya i własne doświadczenie.

Nie pominęłam też ich formy zewnętrznej.

IV. Biorąc wytwory myślowe w najobszerniejszym zakresie, napomknęłam o pamiętnikach, wypisach z dzieł, notatkach i notesach młodzieży podając istotne ich cechy.

Szerzej zainteresowałam się jednym fragmentarycznym pamiętnikiem — dzienniczkiem, który ma charakter romansu, opartego na przeżyciach szkolnych.

V. Przedstawiłam dokładną analizę pamiętnika, który może stanowić przykład budzącego się w duszy młodego dziewczęcia poczucia estetycznego i pędu do twórczości, będącego wyrazem sublimacji instynktu seksualnego.

VI. W dalszej części wyszłam od jednostki i zajęłam się wypracowaniami ucznia wybitnego, jedynaka w przekonaniu, że prace jego krytycznie ocenione, znaleźć mogą swoje odpowiedniki w ocenie właściwości jego psychiki jako ucznia, którego wychowawczynią byłam przez trzy lata.

Dla dokładniejszej charakterystyki tego ucznia podałam wiele jego zadań domowych i skonstatowałam harmonijny rozwój uczuć, myśli i woli.

VII. Następnie ujęłam zbiorowo, na podstawie zadań, sferę uczuciową zarówno młodzieży w stadjum pokwitania, jak też i dojrzewania.

Pierwszeństwo oddałam uczuciom nieszlachetnym, które biją silniejszem tętnem, pozostając w związku z instynktem walki — z pomiędzy szlachetnych wymieniłam przyjaźń, współczucie i altruizm.

Obfitego materjału dostarczyły przeżycia religijne, objawiające się u dziewcząt w formie głębokiej wiary, u chłopców zaś jako fanatyzm religijny, rzadziej jako sceptycyzm przejściowy.

VIII. Opierając się na psychanalizie Greena, uwzględniłam wypracowania uczniów młodszych, w których przejawiły się marzenia na jawie, jako stadjum rozwojowe, kiedy dziecko

odwraca się od świata rzeczywistego i znajduje w świecie urojonym — w świecie zabaw — swój żywioł.

IX. Uwzględniwszy formalne myślenie młodzieży klas niższych i wyższych, doszłam na podstawie wypracowań do wniosku, że młodzież z uzasadnionych przyczyn myśli często nielogicznie.

X. Rozpatrzyłam nakoniec poglądy młodzieży, skoncentrowane naokoło problemów społecznych (sprawa chłopska, wyznaniowa, rasowa, kobieca), gdzie młodzież się jasno wypowiedziała.

Nie uwzględniłam tu problemów religijnych, gdyż podałam je w rozdziale o uczuciach, które łączą się z przeżyciami.

Dusza jako suma myśli, uczuć i innych przeżyć jest sumą procesów lub zjawisk. I tak pojętą duszę młodzieży badałam w wytworach pisemnych.

Wypracowania pisemne jako materjał badawczy mogą mieć pewną wartość nietylko dla psychologów, ale i dla nauczycieli-wychowawców, o ile pragną ten materjał zużytkować jako przyczynek, czy źródło do głębszego poznania psychiki i do ogólnej charakterystyki młodzieży.

Praca moja daje zastosowanie wyników badań uczonych do niebadanego dotąd materjału — do wypracowań. Szukałam człowieka nawet w tak skromnych jego dziełach, jak wypracowania szkolne, czy domowe.

Odnosiłam się do nich poważnie, zajmując stanowisko nietylko psychologa, ale i moralisty, którego celem nie jest wyszukiwanie błędów i gromienie ich, lecz sprawiedliwa i podnosząca ducha ocena.

Z podziwem patrzyłam zawsze na młodzież piszącą wypracowania i sala szkolna stawała się dla mnie przybytkiem, w którego murach tworzyli młodzi autorzy. Z szacunkiem odnosiłam się do ich posłuszeństwa i rozumiałam ich opór bierny, gdy im trudno było niekiedy zabrać się do pracy: przecież twórczość była im nakazana... na natchnienie czekać nie mogli...

Zato żalili się w domu i żalili się skutecznie, bo dom wystąpił w obronie zagrożonej bezmyślności...

A jednak kocha się to, przezco się wiele wycierpiało.

I ja kocham ten rodzaj twórczości dziecinnej i młodzieńczej i jestem szczęśliwa, że mogę wydać prace tych młodocianych autorów, oceniać je naukowo i tak się do nich odnosić, jak do wschodzących, poetyckich gwiazd...

W maju 1934 r.

Literatura przedmiotu:

Baley: Psychologja wieku dojrzewania.
Bovet: Instynkt walki.
Bühler Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen.
Bühler Charlotte: Kindheit und Jugend.
Busemann Ch.: Pädagogische Jugendkunde.
Claparède: Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna.
Encyklopedja wychowania T. I. r. 1933.
Green: Psychanaliza w szkole.
Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. (Wydanie II).
Kreutz: Rozwój psychiczny młodzieży.
Piaget J.: Mowa i myślenie dziecka.
Sully: Dusza dziecka.
Szuman S.: Wpływ bajki na psychikę dziecka.
Szuman S.: Obserwacje dotyczące t. zw. synkretycznego spostrzegania u dzieci.
Szuman S.: O aktach i czynnościach myślenia i ich stosunku do inteligencji.
Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego.
Russell Bertr.: O wychowaniu.

Materjałem podstawowym pracy były:

Wypracowania pisemne — szkolne i domowe młodzieży szkół średnich z lat 1932, 1933, 1934.

Uwzględniłam też Program nauki języka polskiego według nowego ustroju.