

ROK XXIV

STYCZEŃ 1935

MIESIĘCZNIK

Nr. 5

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POSWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

D-r J. Mirski — Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofji.

R. Narloch — Samorządne zespoły dziecięce w wieku szkolnym (c. d.).

D-r E. Kern — O tworzeniu się i niszczeniu osobowości w szkole.

L. Bandura — Na marginesie artykułu p. d-ra Dąbrowskiego p. t. „Z zagadnień metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa”.

SPRAWOZDANIA:

Encyklopedia Wychowania. Tom I. Zesz. 1—11 (M. W.).

Kwartalnik Pedagogiczny, Nr. 3—4-1934. (M. W.).

Italska prasa pedagogiczna (T. Jakubowicz).

Francuska prasa pedagogiczna (T. Jakubowicz).

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

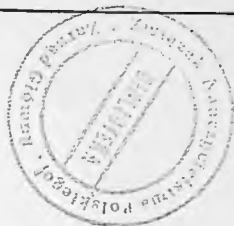
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

Numer pojedynczy zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Każdy członek Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



674

DUSZA DZIECKA, JEJ ROZWÓJ I WYCHOWANIE W ŚWIECIE ANTROPOZOFJI

UWAGI WSTĘPNE.

Nazwą „antropozofji” czyli „wiedzy o człowieku” określa Ludwik Steiner swoją „naukę”, obejmującą co prawda znacznie szerszy zakres, niż na to wskazuje jej nazwa, bo całością wiedzy o świecie i — zaświecie. Oparta na zupełnie specjalnych metodach poznawczych, „nauka” ta różni się zasadniczo od właściwych nauk, posługujących się metodami „logicznymi”, takimi, jak obserwacje, analiza, indukcja, dedukcja i t. d., zbliża się natomiast do tych typów „wiedzy”, które czerpią swe poznanie z t. zw. źródeł wewnętrznych. Dzięki temu też stanowi antropozofja nietylko naukę w przyjętym znaczeniu, ile raczej pewien system filozoficzno-religijny. Jakoż zgodnie z tym charakterem tworzą jej wyznawcy rodzaj „gminy” lub „kościół”, zbudowanego na kulcie dla mistrza oraz na wierze, wyjaśnianiu (egzegezie) i dalszem rozwijaniu jego nauki.

W tem też znaczeniu antropozofja rozpowszechniła się w wielu krajach Europy i Ameryki, krzewiąc się w postaci towarzystw, pism a zwłaszcza szkół. Szkół tych istnieje obecnie tak wiele, że śmiało mówićby można o „S k o l n i c t w i e antropozoficznym”, tembardziej, że reprezentowane są w niem wszystkie zasadnicze stopnie szkół, a więc (przeważające) szkoły powszechne, szkoły średnie z głównym zakładem, znanym pod nazwą „Waldorfschule” lub „Waldorf-Astoriaschule” w Stutgarcie, i szkoła wyższa, którą stanowi t. zw. Goetheanum w Dornach pod Bazyleją.

Tej zewnętrznej rozbudowie szkolnictwa odpowiada również znaczny rozwój pedagogiki antropozoficznej, posiadającej już nader bogatą literaturę i czasopiśmiennictwo. Pedagogika ta, mimo osobliwych swych założeń i wniosków, zasługuje na bliższe i obiektywne poznanie, zawiera bowiem wiele trafnych spostrzeżeń, głębokich intuicji i zastanawiających twierdzeń. Szczególnie ciekawe są poglądy antropozoficzne, dotyczące psychologii genetycznej i wychowawczej, aczkolwiek różnią się one przeważnie zasadniczo od psychologii naukowej.

To też z obszerniejszej naszej pracy, poświęconej „Pedagogice antropozoficznej” ogłaszamy w tem miejscu rozdział, omawiający właśnie to zagadnienie, poprzedzając go kilkoma niezbędnymi dla zrozumienia psychologii uwagami ogólniejszemi o metafizycznym „składzie człowieka”.

Analogiczną jest i fizjologia antropozoficzna: wyróżnia ona w czło-
wieku trzy „systemy”, a mianowicie: system nerwowo-zmysło-
wy czyli głowowy (Kopfsystem), system piersiowy
(Brustsystem) czyli rytmiczny (t. j. system oddychania i obiegu
krwi), oraz system dolny, kadłubowy lub system przemiany
materii i ruchu (Stoffwechselsystem, Gliedmapensystem, Bewegungssystem
i t. p.). Nie jest to [zdaniem lekarza-antropozofa, D-ra Eugenjusza Kolisko
(„Die Dreigliederung des menschlichen Organismus” w czasopiśmie „Die
Drei” I R. 5/67)], układ anatomiczno-morfologiczny, lecz funkcjonal-
ny, t. zn., że „systemy te działają w każdym punkcie organizmu ludzkiego,
tylko że w pewnych punktach ludzkiej organizacji działa dany system bardziej,
niż w innych”.

Każdy z powyższych systemów oznacza system zarówno fizyczny, jak i psy-
chiczny, to też każdy z nich rządzi fizycznym i psychicznym życiem człowieka
i to w tym okresie właśnie, w którym sam się rozwija. Rozwój bowiem dziec-
ka polega na kolejnym rozwijaniu się tych poszczególnych systemów. I tak
w pierwszym okresie (do 7 roku) rozwija się „system głowowy”, w drugim
(do 14 r.) „system rytmiczny”, w trzecim (do 21 r.) „system dolny”.

W związku z tą fizjologią rozwojową pozostaje również patologia rozwo-
jowa. Tę odróżnia Steiner od patologii człowieka dorosłego. Etiologia (ze-
spół przyczyn) bowiem chorób u dzieci jest zupełnie różna, niż u ludzi doro-
słych. I tak w okresie pierwszym wszelkie charakterystyczne dla tego wieku
choroby powstają z systemu „głowowego” względnie nerwo-zmysłowego,
w okresie trzecim — z systemu ruchowego, względnie kadłubowego, w dru-
gim zaś z systemu rytmicznego (i to do 9 roku przeważnie z systemu odde-
chowego), następnie zaś z systemu obiegu krwi.

Zgodnie z charakterem antropozofji, ujmujemy ją ciałem człowieka
jako całość, powyższym podziałom odpowiadają dalsze trójkowe po-
działy rozwoju człowieka, względnie dziecka, przychem każda dalsza faza jest
zawsze szczególnem tylko rozwinięciem jednego momentu z pośród wszystkich
trzech, zawartych w fazie poprzedniej i rozwinięta, przechodzi do fazy na-
stępnej. Tak np. obok wymienionych faz, przyjmuje Steiner jeszcze podział
na fazy wedle momentów: wola, uczucie i myślenie. Wszyst-
kie one istnieją już oczywiście w okresie pierwszym, wszelako rządzącą siłą
w tym okresie jest „wola”, znajdująca wyraz w „religijnej” postawie
dziecka wobec świata¹⁾. Okres drugi stoi pod władzą uczuć, czemu odpo-
wiada znamienna symboliczno-artystyczna postawa dziecka wobec świata. Stąd
pochodzi głębokie znaczenie wychowawcze rytmu, muzyki i wogóle sztuki
w tym okresie. W trzecim okresie wreszcie wysuwa się na czoło myśl,
ogarniająca stopniowo całą ludzkość i wszechświat.

¹⁾ „Wola człowieka, a tem samym jego charakter, rozwina się zdrowo tylko wówczas,
jeśli człowiek w tym okresie życia doznawać będzie głęboko wnikających impulsów
religijnych. W jednolitej organizacji woli wyraża się stosunek człowieka do całokształ-
tu świata. Jeżeli człowiek nie czuje się głęboko związanym z istotą duchowo-boską, to
wola jego i charakter muszą pozostać niepewne, niejednolite i niezdrowe”. L. Stei-
ner: „Die Erziehung des Kindes” (str. 46).

1. OKRES PIERWSZY ROZWOJU DZIECKA: OD URODZENIA DO POJAWIENIA SIĘ ZĘBÓW STAŁYCH (1—7 ROKU ŻYCIA).

W pierwszym okresie, jak wiemy, dziecko tworzy czyli formuje przedewszystkiem swój organizm fizyczny. Dalszy rozwój będzie tylko rozrostem form już ustalonych. Rozwój ten będzie normalny lub anormalny zależnie od tego, czy owa pierwotna formacja zasadnicza dokonała się należycie czy też wadliwie. Toteż pierwszym zadaniem wychowania w tym okresie jest: czuwać nad zdrową formacją organizmu dziecka.

Zgodnie z tą zasadniczą funkcją dziecko jest w tym okresie istotą nadewszystko zmysłową, a nawet, zanim wykształcą się poszczególne jego zmysły, całe jego ciało jest niejako jednym zmysłem. Nie znaczy to by dziecko wówczas było tyłko istotą fizyczną; wszak obok ciała fizycznego istnieją w niem już dwie „powłoki”, a mianowicie eteryczna i astralna. Ponieważ jednak pierwiastki te (psychiczne i duchowe) narazie istnieją jeszcze tylko w stanie zaczątkowym, przeto tworzy wprawdzie istotę jednolitą: cielesno-psychiczno-duchową, ale zwróconą przedewszystkiem na zewnątrz, ku otaczającej je rzeczywistości, ku światu. „Psychofizjologicznie” przeważa w tym okresie, jak wiemy, system nerwo-zmysłowy czyli głowy. Toteż dziecko żyje wyłącznie w obrębie swego organizmu fizycznego, a raczej w ścisłym organicznym związku z otaczającym je światem, który wchłania w siebie zapomocą zmysłów i wyraża zapomocą systemu nerwowego. Ten ścisły i całkowity związek dziecka ze światem otaczającym określa Steiner wręcz jako stosunek „religii cielesnej” (leibliche Religion), gdyż jest on podobny do stosunku człowieka wierzącego, który uczestniczy w aktach kultu, stanowiących akty komunjii t. j. zespłania się z bóstwem. Stosunek ten wyraża się w „miłości” t. j. w owem jedynem pełnem oddaniu się dziecka wszystkiemu, co je otacza, a przedewszystkiem otaczającym je ludziom, w szczególności zaś rodzicom. Naturalnym objawem tej miłości jest pewna charakterystyczna dla tego okresu postawa dziecka wobec świata, którą Steiner określa jako właściwe naśladowanie — t. j. naśladowanie bezwiedne, organiczne (Nachahmung).

Dziecko „naśladowuje” w tym czasie wszystko, cokolwiek znajduje się w jego otoczeniu, co w jakikolwiek sposób na nie oddziaływa. „Naśladowuje” t. zn. nie tylko odbija zmysłami i odtwarza aktami, lecz przemuje w najgłębszą warstwę swego psycho-fizycznego organizmu. Wszak całą jego istotę w tym „formacyjnym okresie” znamionuje „plastycyzm” t. j. podatność na kształtujące jego psychikę wpływy. Zasada formowania się jest wprawdzie wewnętrzna („ciało eteryczne”), lecz dzięki nieodzownemu stanowi „miękkości” czyli plastyczności istoty dziecięcej oraz dzięki owemu podaniu się na zewnątrz wpływy zewnętrzne są niezmiernie silne, głębokie i doniosłe dla dalszego rozwoju. To też nie „dziedziczność” stawia Steiner na pierwszym miejscu, lecz to właśnie „organiczne naśladowanie” środowiska. Stąd pochodzi niezmiernie doniosłe, a nawet wręcz decydujące o całym dalszym rozwoju znaczenie środowiska, zarówno fizycznego, jak i duchowego, przedewszystkiem zaś otaczających dziecko ludzi t. j. rodziców, pielęgniarek oraz wychowawców i ich postępowania. Ponieważ jest to okres kształtowania się organizmu, przeto środowisko wpływa na sam proces organo-twórczy, sięgając aż do najdrobniejszych

szczególóŕów, np. do formowania się odnoŕy i sposobu chodzenia: pochylonego, („na paluszkach”), lub odchylonego, (na stopach wzgl. na piętach). Podobnie i p s y c h i c z n e zachowanie się otoczenia działa w sposób kształtujący względnie zniekształcający, a więc chorobotwórczy na formowanie się organów dziecka: dziecko bowiem, jako istota naśladowąca i plastyczna, przejmuje w swój formujący się organizm działanie zewnętrzne; wszak stanowi ono jeszcze jedność psychofizyczną, gdyż siły psychiczne („ciało eteryczne”) nie wydzieliły się jeszcze z jego ciała fizycznego, lecz tkwią w niem jako „powłoki”. Tak np. wybuchy afektów gniewu w otoczeniu wywołują w dziecku wstrząs psychiczny, który staje się przyczyną pojawienia się u niego — szkarlatyny. (!) W podobnie chorobotwórczy sposób działać mają na dziecko np. gniew i groźby nauczyciela. Co więcej nawet obłuda nauczyciela (np. świętoszkostwo), którą dziecko „naśladowe” t. j. odtwarza w sobie, działać ma poprzez system nerwo-zmysłowy na kształtowanie się systemu trawienia, pobudzając gruczoły ŕóŕciowe do zbytŕnich wydzielin, co, rzecz jasna, musi następnie odbić się na całej dalszej konstytucji fizycznej człowieka.

Z takiego stanu rzeczy wynika niezmierna odpowiedzialność wychowawców dziecka oraz z a s a d n i c z y p o s t u l a t wychowawczy, obowiązujący w tym okresie, a mianowicie postulat t w o r z e n i a n a l e ŕ y t e g o, z d r o w e g o ŕ r o d o w i s k a w y c h o w a w c z e g o. Jedynym bowiem ŕrodek oddziaływania wychowawczego w tym okresie stanowią nie słowa, poczucia, rozumne przekonywania i t. d., lecz — czyny, rzeczywiste fakty, ŕycie; tamte nie znajdujĄ jeszcze dostępu do dziecka, w którym „ciało eteryczne” (siedziba przedstawięń, przyzwyczajęń, pamięci i t. d.) nie jest jeszcze „wyzwolone” z powłoki „astralnej”, w którym tedy jedynie przez s a m o r z u t n e f o r m o w a n i e s i Ę wytwarzać się mogĄ odpowiednie formy „myślenia” i postępowania. Toteŕ czego się człowiek „uczy” jako dziecko w tym okresie, a zwaśzcza w pierwszych 3 latach swego ŕycia — powtarza Steiner za Jean Paul'em („Levana oder Erziehungslehre”) — przewyŕsza niezmiernie swem znaczeniem wszystko, czego się potem uczy młodzięniec w ciągu 3 lat swych studjów akademickich.

Dziecko bowiem nabywa w tych trzech pierwszych latach przedewszystkiem owej głębokiej mądrości, która tkwi w zdolności c h o d z e n i a, m ó w i e n i a i m y ś l e n i a.

C h ó d to zdobycie przez organizm nowej (w stosunku do poprzedniego „pełzania”) pozycji r ó w n o w a g i wobec świata, a temsamem nowej orientacji, umoŕliwiającej człowiekowi swobodę ruchów, opanowanie świata. Wytwarza się nowy, jedynie dla c z ł o w i e k a charakterystyczny stosunek między nogami a ramionami i rękami, równocześnie swój wyraz znajdujący w odpowiedniej równowadze psychicznej. „Wyzwolone” ramiona i ręce stają się narzędziami ŕycia wewnętrznego, nogi zaś słuŕzą nadal ruchom ciała. Jednakowoŕ dzięki własnemu r y t m o w i, i one takŕże wnoszą element rytmiczny w ŕycie duszy. — W chodzie, w jego rytmice tkwi głęboka wiedza statyczna i dynamiczna, a zarazem czynnik kształtujący nieświadomie całą duszę człowieka. „Albowiem w samym sposobie, w jaki człowiek stoi i stąpa, zawarty jest jego los. Kto wykształci w sobie zmysł dla tych spraw, t. j. dla sposobu, w jaki dziecko stąpa: czy raczej piętą czy teŕ raczej na palcach, czy raczej:

ciężko czy też lekko, ten dostrzeże już w tem zjawisku preformowany charakter człowieka dorosłego".¹⁾

Ów wpływ chodu, a raczej równowagi dolnych i górnych kończyn na życie duszy przejawia się przedewszystkiem w stosunku do m o w y, a w szczególności do procesu tworzenia zdań i głosów, do czynników t a k t u i m e l o d j i mowy. Rytm nóg kształtuje budowę wewnętrzną zdań, równowaga ramion i nóg kształtuje artykulację głosów. Dziecko, którego chód jest regularny, pewny i „taktowny”, buduje również także zdania, dziecko zaś, chodzące w sposób ciężki czy też „wlokące za sobą nogi”; nie umie formować zdań zamkniętych w sobie, całych, wyraźnie od siebie oddzielonych. Rytmika i takt mowy zależy tedy wprost od rytmiki i taktu chodzenia. Ucząc się należyście chodzić, dziecko uczy się zarazem należyście mówić, czyli ściślej: przygotowuje warunki należytej mowy. — Harmonja ruchów ramion i rąk odbija się w harmonji a raczej w melodyjności poszczególnych głosów, której brak wpływa ujemnie na modulację mowy. — Tak więc i tu otwiera się niezmiernie ważne pole działania dla wychowawców. Późniejsze bowiem błędy w wymowie i w mowie są następstwem wczesnych zaniedbań wychowawczych w dziedzinie równowagi nóg i ramion. To też „nauka chodu” musi wyprzedzić „naukę mowy”. Znaczenie jej jest tem większe, że mowa wiąże się znowu ściśle z m y ś l e n i e m, stanowiącym dalszy, n a s t ę p n y moment w rozwoju dziecka. Następny, gdyż dziecko uczy się mówić p r z e d m y ś l e n i e m, przed zdolnością do myślenia. Uczy się mówić zapomocą samego n a ś l a d o w n i c t w a głosów słyszanych, ich rytmiki i melodji. Mowa, zwłaszcza jedynie człowieka, pozostaje w ścisłym związku z budową jego narządów mownych. Narządy te istnieją już u zwierząt. Już tam istnieje zdolność wydawania głosów. Jednakowoż funkcja ich u zwierząt jest zupełnie inna, niż u człowieka. Tam one — wedle Steinera — kształtują jeszcze f i z y c z n i e c a ł y o r g a n i z m: u lwa cała postać buduje się na formacji klatki piersiowej. Rozwój morfologiczny zwierząt dokonuje się i polega na przekształcaniu się tych organów piersiowych „ku górze” — w narządy mowne, usta i t. d. równoległe z postawą całego organizmu, z chodem i t. d. To też, gdy zwierzę „zamknięte jest w sobie” — człowiek, istota prosto chodząca i swobodnie władająca ramionami, przejmuje z otoczenia (ludzkiego) i naśladuje głosy, a zapomocą głosów przejmuje zarazem z otoczenia e l e m e n t d u c h o w y, który przetwarza w nim — a zwłaszcza w dziecku — całą jego organizację. Stąd niezmiernie ważność tego, co i jak dziecko słyszy z zewnątrz, a zwłaszcza od otaczających je ludzi, ważność nie tylko specjalna ze względu na przyszłą m o w ę dziecka, lecz i na ogólny a głęboki wpływ f i z y c z n y i p s y c h i c z n y. Fizycznie działa na dziecko mowa ludzi je otaczających niezmiernie wnikliwie, wpływając na całą jego organiczną formację. Mowa łagodna działa inaczej na rozwój organów, aniżeli mowa opryskliwa, gniewna, nerwowa (działanie to ma się dokonywać za pośrednictwem wydzielin wewnętrznych, tak ważnych, jak wiadomo, ze stanowiska organotwórczego). Stąd późniejsze anomalje fizyczne i nerwowe, sięgające nieraz swemi przyczynami aż do — sposobu mówienia wychowawców w okresie wczesnego rozwoju dziecka. Stąd także ważność n a u k i m o w y w o-

¹⁾ L. Steiner: „Pädagogischer Kurs für Schweizerlehrer” (str. 15).

góle, w ścisłym związku z rytmiką dolnych odnóży i harmonją ruchów ramion czyli z t. zw. e u r y t m j ą.

Dopiero na tle mowy, zrazu czysto organiczno-fonetycznej, kształtuje się m y ś l e n i e. O nauce mowy będziemy jeszcze mówili¹⁾). Zapomocą m y ś l i (przedstawię) człowiek — wedle Steinera — ujmuje tylko konkretny kształt rzeczy zewnętrznych, czyli zewnętrzną naturę, zapomocą m o w y „duszę” środowiska, a zapomocą c h o d u jego „ducha”. „Duch, dusza i natura oto kolejność, w jakiej życie zwraca się do człowieka, który w nie wstępuje. — W myśl tej zasady najbardziej „naturalistycznym” jest to, co w naszym dzieciństwie przejmujemy z zewnątrz zapomocą naszych m y ś l i. Bardziej „duchowym” jest to, co otrzymujemy zapomocą s ł ó w, a całkowicie duchem przeniknięte jest to, co zdobywamy zapomocą statyki i dynamiki naszych ruchów chodnych” (o. c. str. 15).

Już z tej ogólnej charakterystyki pierwszego okresu dziecka (do lat 7) wynikają dalsze wnioski wychowawcze i leczniczo-wychowawcze, opierające się na e l a s t y c z n o - n a ś l a d o w c z e j naturze dziecka. O niektórych z nich, najpoważniejszych, była już mowa. Dotyczą one przede wszystkim urzędzenia środowiska wychowawczego, które powinno być ile możności jak najzdrowsze pod względem fizycznym, duchowym i moralnym. Do tych czynników środowiskowych należy również r a d o ś ć i p o g o d a otoczenia, a więc „wesoly wyraz twarzy wychowawców a przedewszystkiem rzetelna, niewymuszona miłość. Taka bowiem miłość, która przenika niejako swem ciepłem otoczenie fizyczne, „wylega”, w dosłownym znaczeniu, formy organów fizycznych”²⁾.

Z wpływem środowiska wiąże się również sprawa p o z y w i e n i a oraz oddziaływania ś w i a t ł a i b a r w na dziecko. Pod tym ostatnim względem Steiner utworzył w ślad za Goethem—własną „t e o r j ę b a r w”. Wychowawcze oraz leczniczo-wychowawcze jego wnioski są pod tym względem m. in. następujące (przyczem wskazania wychowawcze odnoszą się do normalnych temperamentów, których Steiner zgodnie z tradycyjną nauką wyróżnia c z t e r y, wychowawczo-lecznicze zaś do dzieci nerwowych, np. zbyt melancholijnych i t. p. słowem do dzieci, u których pewien element temperamentu występuje w szczególnym stopniu natężenia)³⁾: oto w przeciwnieństwie do dzieciństwa naturalistycznego i materjalistycznego, które np. stosuje do dzieci podnieconych barwy uspokajające, zimne, a więc np. niebieskie, a do dzieci astenicznych (o słabej zdolności reagowania) barwy podniecające, ciepłe, np. czerwone, Steiner żąda o d w r ó c e n i a tej metody, a to na zasa-

¹⁾ Za niezmiernie ważny dla rozwoju mowy uważa Steiner również rozkład s n u i c z u w a n i a u dziecka. Dziecko, które śpi za dużo, wytwarza w sobie ociężałość chodu, niechęć do chodu, a zatem także powolne, ociężałe tempo w mówieniu. Jeżeli zaś dziecko używa za mało snu, wówczas nie panuje należycie nad swymi nogami i chodem, chodzi niedbale, a równoległe z tem nabywa także zbyt pośpiesznego tempa w mówieniu i „potykanii” wyrazów, — które wyrodzić się może w jąkanie. — Stąd wniosek pedagogiczny, że należy czuwać nad należytyym wymiarem snu dziecka, oraz wniosek t e r a p e u t y c z n y, że błędy mowy należy leczyć zapomocą snu t. j. odpowiedniego rozkładu snu i czuwania.

²⁾ L. Steiner: „Die Erziehung des Kindes” (str. 30).

³⁾ Nauka o temperamentach odgrywa w pedagogice Steinera nader wybitne znaczenie. Podobnie nauka o b a r w a c h.

dzie barw dopełniających. twierdząc, że np. barwa czerwona działa nie wprost, lecz przez barwę dopełniającą (niebieską), którą wyrwarzają organa fizyczne dziecka (?), analogicznie też barwa niebieska.
(C. d. n.)

D-r J. Mirski

SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCE W WIEKU SZKOLNYM

(CIĄG DALSZY)

Związek nie jest zjawiskiem powszechnem: nie wszystkie dziewczęta są członkiniami związku, a nawet nie odczuwają wewnętrznej potrzeby przynależności do niego. Z tego wynika, że związek nie jest psychiczną koniecznością i zwykle zawdzięcza swoje istnienie przypadkowym wpływom zewnętrznym. Pojawienie się jednego związku na terenie szkoły pobudza inne dziewczęta do utworzenia zespołów, opartych na podobnych zasadach. Związek staje się do pewnego stopnia modą, przestrzeganą na terenie jednej szkoły oraz rozszerzającą się przy sprzyjających warunkach niejednokrotnie również na inne szkoły. Cele i zadania, które związek sobie stawia przy założeniu i które w mniejszym lub większym stopniu realizuje, są również zależne od rozwoju i usposobienia członkiń, wchodzących w skład związku. W zasadzie nie budzą one żadnych poważniejszych zastrzeżeń pod względem wychowawczym. Zależnie od celów, sprecyzowanych przy zakładaniu, względnie urzeczywistnianych w działalności, wyodrębniają się pewne odmiany związku o specyficznych właściwościach, jak np.: ślubowanie dotrzymania sobie wzajemnej wierności (związek przyjacielski), udzielania sobie wzajemnej pomocy, aby tem łatwiej wyrobić się na dzielne jednostki i szlachetne charaktery (cel etyczny), wspólna zabawa i praca, bądźto dla korzyści własnych lub szkolnych, bądź też dla dobra publicznego (kółka rozrywkowe i towarzyskie) i t. p. Stosunek między członkiniami związku cechują: zaufanie, wzajemna szczerość i gorąca sympatja. Członkinie uważają się za przyjaciółki; niekiedy — jak zaobserwowała L. Vecerka — nazywają się „siostrami związkowymi”. Zdarzają się wypadki — jak podaje wspomniana autorka, — że członkinie mają jednakowe pierścienie lub specjalne odznaki, przedstawiające symbol związku i zaopatrzone w monogramy. Bardzo często odznaka posiada kształt serca i zawiera hasło, precyzyjnie wyhaftowane i pięknie ozdobione, np. „wierna aż do śmierci”, „wszystko z miłości”, „obronca przesładowanych” i t. p. Tło i nici do haftowania są odpowiednio dobrane, np. kolor czerwony, jako symbol miłości, i niebieski, jako symbol wierności. Cechą charakterystyczną związku jest rażąca sprzeczność i rozbieżność między zamiarem a realizacją. Szczególnie wyraźnie występuje różnica, jeżeli zwróci się uwagę na czas trwania związku. Bywa, że dziewczęta składają przyrzeczenie, częstokroć ślubują pod przysięgą gotowość stałej przynależności do związku i dochowania wzajemnej wierności i szczerości aż do śmierci. W rzeczywistości jednak związek trwa bardzo krótko i w najlepszym wypadku utrzymuje się przez czas wspólnego uczęszczania członkiń do szkoły.

Wszystkie dotychczas omówione zespoły posiadają pewne wspólne cechy charakterystyczne, a mianowicie: niezmiennosc członków, wchodzących w skład danego zespołu, oraz ciągłość trwania, istniejąca w związku ze stałą i jednokierunkową potrzebą. Właściwości te oczywiście nie występują w formie doskonałej oraz w ścisłym znaczeniu tego określenia; przeciwnie, posiadają one wybitny charakter relatywny i uwytadniają się — co pragnę podkreślić z wielkim naciskiem — wyłącznie na tle porównywania odpowiadających im stosunków z zespołami, w których wspomniane właściwości pojawiają się w mniejszym stopniu. W poprzednich rozdziałach kilkakrotnie zwracałem uwagę na zależność zespołów pod każdym względem od stopnia rozwojowego dzieci, następnie wykazywałem najróżniejsze odchylenia od normy przeciętnej oraz różnorodne odmiany, uwarunkowane właściwościami indywidualnymi, nie mówiąc już o licznych i silnych wpływach czynników postronnych, pozaindywidualnych. Pomijając te odchylenia należy stwierdzić, że zespoły te charakteryzuje względnie stała przynależność członków, względnie trwałe istnienie, a w pewnych wypadkach również względnie prosta forma. W przeciwieństwie do tej kategorii odróżnić możemy takie typy zespołów, które pod każdym lub niektórym z powyżej wskazanych względów wykazują mniejszą lub większą różnicę. Skład tych zespołów nie jest wyraźnie określony, wskutek czego istnienie samego zespołu jest krótkotrwałe, albo w dalszej działalności oparte na zasadach istotnie różniących się od początkowych; wreszcie względnie prosta forma ustępuje miejsca, przynajmniej w większości przypadków, formie złożonej, w której krzyżują się najrozmaitsze interesy form stosunkowo prostszych. Ze względu właśnie na niestałość członków oraz niestanną modyfikację działania nazywam je zespołami fluktuacyjnymi.

Muszę się zastrzec, że zespoły fluktuacyjne w tem znaczeniu różnią się zasadniczo od masy fluktuacyjnej, przeciwstawionej przez P. Petersena ¹⁾ grupie zorganizowanej. Masa fluktuacyjna ma wybitny charakter atomistyczny, tworzy się pod wpływem wspólnego wrażenia zmysłowego i uczucia i rozpada się natychmiast wraz z zanikiem tych bodźców. Pozatem masa fluktuacyjna, jak to zresztą wyraźnie wskazuje wyraz „masa”, zawiera mnóstwo cech wspólnych, właściwych tłumowi psychicznemu. Natomiast zespoły fluktuacyjne zawdzięczają swoje istnienie głębokim potrzebom wewnętrznym i zbliżają się do grup zorganizowanych, w których członkowie, zachowując swoje wartości indywidualno-osobowościowe, uświadamiają sobie własną odrębność i czują się związani wspólnymi konkretnymi celami. Jeżeli porównujemy obie kategorie zespołów, t. j. zespoły względnie stałe i trwałe z zespołami fluktuacyjnymi ze stanowiska zainteresowania, łatwo zauważyć, że członkowie zespołów dotychczas omówionych kierują się zainteresowaniem stałym „nieprzerwanie” trwającym, podczas gdy członków zespołów fluktuacyjnych znamionuje w zasadzie zainteresowanie chwilowe, wypływające

¹⁾ Petersen P. — Allgemeine Erziehungswissenschaft, rozdz. I p. t. Grundbegriffe. Str. 6.

z potrzeb i popędów danej chwili i skierowane na doznanie przyjemności i pożytku, zgodnie z oceną subiektywną 1).

Zespoły fluktuacyjne przejawiają się w dwóch, wyraźnie wyodrębniających się odmianach, zarysowujących się na tle wzajemnego ustosunkowania się członków. Stosunek ten może być oparty na zasadzie równorzędności albo na zasadzie nadrzędności i podporządkowania. Zależnie od tego stosunku członków, jako podstawy klasyfikacji, wyłaniają się zespoły fluktuacyjne, oparte na zasadzie równorzędności oraz zespoły, oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania. Wreszcie formą pośrednią, zawierającą w pewnej mierze pierwiastki obu typów wyżej wyszczególnionych, jest zespół około t. zw. specjalistów. Każdy z tych typów będzie rozpatrywał osobno.

a) Zespoły oparte na zasadzie równorzędności.

Obserwując życie szkolne, łatwo zauważyć, że w pewnych wypadkach tworzą się zespoły, których członkowie, poza samym zespołem, nie utrzymują żadnych trwalszych i ściślejszych stosunków przyjacielskich i koleżeńskich. Zespół taki zawiązuje swoje istnienie specyficznym warunkom i tworzy się w ścisłej zależności od stanu, nastroju i usposobienia jednostek, wchodzących w jego skład. Podobieństwo stanu uczuciowego i potrzeb, zwłaszcza zaś wrodzonej skłonności do ruchu, oraz inne okoliczności sprzyjające pobudzają dzieci do realizacji wspólnych celów, zmierzających do zaspokojenia podobnych pragnień w danej chwili. Zatem potrzeba wewnętrzna oraz swoista sytuacja odgrywają decydującą rolę w powstawaniu zespołów tego rodzaju. Zanik potrzeby względnie odsunięcie jej na dalszy plan poła świadomości przez inną, silniejszą i bardziej pociągającą, powoduje rozluźnienie kontaktu lub utratę przynależności do zespołu, którego przed chwilą dana jednostka była członkiem. To samo odnosi się do przypadkowej sytuacji; zanik sprzyjających warunków względnie zmiana sytuacji wywierają wpływ destruktywny i powodują albo całkowity rozkład zespołu, albo wprowadzają modyfikacje, odbiegające w mniejszym lub większym stopniu od stanu początkowego. Wskutek tych właściwości dobór członków nie odbywa się według pewnych zasad; przeciwnie, skład zespołu jest raczej przypadkowy i podlega w czasie istnienia ustawicznemu, mniej lub bardziej istotnym zmianom. Oto przykład:

W czasie przerwy większa ilość dzieci znajdowała się na dziedzińcu szkolnym; kilku pozostało w klasie; jedne z nich przeglądały własne zadania szkolne, drugie czytały, inne rozmawiały lub przygotowywały przybory do następnej lekcji. Jedno dziecko, podnosząc gazetę z pod ławki, zahaczyło przez nieuwagę o teczkę, która wypadła na podłogę. Właściciel tecki nie był obecny w izbie szkolnej. Ktoś z obecnych powiedział: „Jaka ładna teczka"! Inne dzieci oglądały ją. Po kilku sekundach jedno z nich zawołało: „Schowajmy tę teczkę"! Reszta dzieci wypowiedziała prawie że równocześnie: „Ale gdzie ją ukryjemy?" Pojawily się różne propozycje i wspólne obrady, w czym brały udział prawie wszystkie dzieci, które spędzały czas przerwy w izbie szkolnej. Po zrealizowaniu wspólnie powziętego zamiaru zawiązała się rozmowa bardzo ożywiona na temat wykonanej czynności. Wszystkie dzieci upominały się wzajemnie, aby nie zdradzać tajemnicy, czekając ze szczególnym zainteresowaniem i pewnym napięciem na chwilę powrotu dzieci z dziedzińca. Niektóre wypowiadały swoje domysły w sprawie zachowania

1) Lunk G. — Das Interesse, część 2, str. 77.

wania się zainteresowanego chłopca w momencie, w którym dostrzeże brak własnej teczki.

Niepokój, zakłopotanie i sposób reagowania chłopca, który po powrocie do izby szkolnej zauważył brak teczki, wywołały wśród sprawców i wtajemniczonych świadków przygodnych tego czynu przyjemny stan uczuciowy. Umiarkowane symptomy radości i zadowolenia były zrozumiałe tylko dla wtajemniczonych, którzy w formie dyskretnej utrzymywali dalszy kontakt z sobą. Stan ten zachował się aż do chwili, w której chłopiec, znalazłszy ukrytą teczkę, wyraził „przyjazną groźbę” pod adresem domniemanego sprawcy i zapowiedział, że się przy okazji zrewanżuje. Po lekcji kilkoro tylko dzieci z tego zespołu omawiało przebieg sprawy i wreszcie zespół znikł bezpowrotnie.

Podobne przykłady można zaobserwować nie tylko w izbie szkolnej, lecz również w szatni, na boisku, korytarzu i t. d. Przygodnie zebrana grupa dzieci ukrywa jakikolwiek przedmiot, którego właściciel w danej chwili jest nieobecny. Niekiedy zespół, który w takiej sytuacji powstaje, kładzie kartki z odpowiednim napisem na upatrzonym miejscu, przygotowuje różne przeszkody, aby w ten sposób wzbudzić zakłopotanie jednego ze swoich rówieśników. Niespodzianki i wogóle stwarzanie sytuacji, której niemożna przewidzieć, oto treść społeczna, przejawiająca się w działalności zespołów tego typu.

Zależnie od pobudek wewnętrznych oraz intencji członków, rozróżnić można dwie odmiany zespołów, a mianowicie: zespoły z nastawieniem dodatnim, których niespodzianki są objawem szczerości, zaufania i życzliwości oraz zespoły z nastawieniem negatywnym, które znamionuje złośliwość i których działalność obliczona jest na ośmieszanie, wykpiwanie, wytrącanie z równowagi i t. p. O ile pierwsza z obu odmian nie budzi żadnych poważniejszych zastrzeżeń pod względem wychowawczym, o tyle druga forma wywiera ujemny wpływ na współzycie dzieci i prowadzi do nieporozumień, kłótni, zatargów, wnoszenia skarg, wzajemnej niechęci i niezgody. W powyższych przypadkach nagromadzona energia, wyzwalająca się pod wpływem wrodzonej skłonności do ruchu, właściwej dzieciom w okresie szkolnym, znajduje ujście w działalności zespołów, których skutki ponoszą również i t. d. Zdarza się niekiedy, że tworzące się w ten sposób zespoły zwracają swoją działalność w kierunku ludzi starszych, np. rodziców, nauczycieli, służby szkolnej i t. d. Potwierdza to następujący przykład:

Wybrałem się na wycieczkę z dziećmi klasy 5-tej. Pobyt w lesie trwał kilka godzin; dzieci odpoczywały, śpiewały, bawiły się i t. p. W drodze powrotnej zauważyłem, że kieszeń mojego palta wypełniona została najróżniejszymi kwiatami leśnymi. Zrobiła to grupka dzieci, która wykorzystwała w tym celu sprzyjające warunki na polanie, wkładając ubierane kwiaty do palta w czasie, kiedy brałem udział w zabawie. Moje zdziwienie po odkryciu tej niespodzianki pobudziło dzieci, szczególnie sprawców i wtajemniczonych członków tego zespołu, do objawów szczerej radości, przyczem jedno z dzieci powiedziało: „A Pan o niczem nie wiedział”. Domysły, szczególnie nietrafne, w sprawie przypuszczalnego sprawcy i czasu spełnienia tego czynu, pobudzały do dalszych wyrazów zadowolenia. Wreszcie dzieci opowiedziały przebieg całej sprawy.

Zespół ten — jak to łatwo zauważyć — powstał w sytuacji przypadkowej, która stworzyła korzystne warunki i która pobudziła pewną ilość dzieci do zaspokojenia podobnej potrzeby ruchu i niezwykłych przeżyć. Skład zespołu był również przypadkowy. Zespół istniał aż do chwili ujawnienia przez człon-

ków okoliczności, w których zawiązał się i w których zapoczątkował i rozwijał swoją działalność. Członkowie zespołu wyładowali nadmiar energii w czynności, skierowanej przeciwko wychowawcy. Zarówno motywy jak i przebieg działania nie zawierają pierwiastków ujemnych i nie budzą żadnych zastrzeżeń; przeciwnie, są objawem szczerości i zaufania, a w dodatku sprzyjają wzajemnemu zbliżeniu się dzieci i wychowawcy, nie mówiąc już o dodatnich wpływach na sferę emocjonalną.

Bywają jednak wypadki, w których zespół posiada wyraźne i wybitne nastawienie negatywne w stosunku do nauczycieli. Podaję z tego zakresu przykład, spostrzeżony w czasie własnego pobytu w szkole.

Było to w klasie 2-giej trzyletniej preparandy niemieckiej. Wychowawcą klasy był nauczyciel niesympatyczny i nielubiany przez uczniów. Przeciwno niemu tworzyły się okolicznościowe zespoły, które przy sprzyjających warunkach przygotowywały najróżniejsze przykre dla niego niespodzianki, jak: brudzenie krzesła, katedry i obsadki, pod stawienie krzesła uszkodzonego, kradzież niedojrzałych owoców, niszczenie rzadko spotykanych drzew i krzewów, które były przedmiotem szczególnej troski i opieki ze strony nauczycieli i t. p. Wszystko to było obliczone na to, aby nauczyciela ośmieszyć, zdemoralizować, zmartwić, wogóle wytrącić go z równowagi. Czynności te wykonywała przygodnie zebrana grupka młodzieży, która po osiągnięciu wspólnego celu uległa rozkładowi. Nauczyciel nigdy nie odkrył rzeczywistych sprawców.

Jest rzeczą zrozumiałą, że tego rodzaju zespoły są niebezpieczne dla życia szkolnego wogóle, a dla normalnego rozwoju jednostek w szczególności. Niepokojące i groźne pod względem wychowawczym objawy płatania złośliwych figlów występują szczególnie wtedy, gdy w szkole panuje atmosfera nieodpowiednia, oraz gdy stosunek między wychowawcą i uczniami nacechowany jest brakiem zaufania i szczerości, życzliwości i wyrozumiałości. Szkoła zaborcza i tradycyjny sposób nauczania stwarzały niejednokrotnie warunki, pogłębiające przepaść między nauczycielem i młodzieżą. Dlatego zespoły z ujemną treścią społeczną pojawiały się na terenie szkoły stosunkowo bardzo często i w jaskrawej formie rozwijały działalność, sprzeczną z interesem szkoły. Płatanie figlów i przygotowywanie miłych lub złośliwych niespodzianek nie wyczerpuje jednak całej treści tych zespołów. Częstokroć członkowie wyładowują swoją energję w zbiorowych zabawach, których organizacja jest stosunkowo prosta i powszechnie znana i których realizacja nie nasuwa poważniejszych trudności, a jednocześnie odbywa się bez współudziału wyraźnego przywódcy.

Na tle powyższych przykładów konkretnych zarysowują się cechy charakterystyczne, właściwe takim zespołom. Przedewszystkiem w skład zespołu wchodzi jednostki o podobnym nastawieniu i zainteresowaniu rzeczowem w danej chwili. Powstanie zespołu oraz realizacja wspólnych dążeń są ponadto uzależnione od przypadkowych warunków zewnętrznych. Liczba członków w zasadzie nie jest stała i ściśle określona, wskutek czego ulega ustawicznym zmianom. Bezpośredni impuls do zawiązania zespołu i rozpoczęcia działania daje albo jedno dziecko, albo wychodzi on od kilku jednostek prawie równocześnie. Zdaje się, że nawet w wypadku, gdy bezpośrednim czynnikiem pobudzającym jest jedna osoba, impuls posiada charakter dążenia zbiorowego. W takim razie jednostka nie jest inicjatorem i organizatorem, lecz tylko wyrazicielem wspólnych potrzeb i dążeń pewnej liczby osób, znajdujących się w danej chwili w podobnych warunkach. Zespoły tworzą się w celu doznania przyjemności, częstokroć

w związku z zabawą, rzadziej dla wykonania wspólnej pracy. Okres trwania zespołów jest w poszczególnych przypadkach różny; wyznaczają go z jednej strony krótkotrwałe i zmienne zainteresowania dzieci w tym wieku, a z drugiej strony specyficzne warunki zewnętrzne. W zasadzie zespoły te, mimo krótkotrwałego istnienia, nie są tak przemijające, jak np. tłum psychiczny lub zespoły koleżeńskie w szerszym znaczeniu (klasowe) dzieci 7 — 8-letnich. Podobieństwo w strukturach indywidualno-osobowościowych ułatwia proces tworzenia się zespołów oraz zapewnia im przy sprzyjających warunkach zewnętrznych stosunkowo dłuższą trwałość.

Bardzo charakterystyczny jest sposób wzajemnego ustosunkowania się członków omawianych obecnie zespołów. Stosunek ten cechuje równorzędność i równomierność, a w pewnym stopniu także równowartościowość i równouprawnienie. Coprawda jeden członek jest bardziej aktywny i objawia więcej inicjatywy od pozostałych. Przeważa jednak nie jest stała i przywiązana wyłącznie do jednej osoby; przeciwnie, posiada ona charakter falisty i przelewa się na coraz innych członków, a rola przewodzenia przechodzi z jednego dziecka na drugie. Żaden z członków nie wyszukuje sytuacji dla realizacji tylko własnych zamiarów i nie podejmuje specjalnych zabiegów, zmierzających w kierunku zdobycia osobistych korzyści lub wyraźnego podkreślenia i supremacji swojej indywidualności. Jest to zespół, którego członkowie wspólnymi siłami realizują pewne cele, nie zwracając przy tym większej uwagi na pozycję społeczną, zajmowaną przez poszczególnych członków w innych dziedzinach lub w ogólnej hierarchji społeczności klasowej i szkolnej. Z tego właśnie względu nazwałem zespoły tego typu zespołami opartymi na zasadzie równorzędności. Należy dodać, że równorzędność, znamionująca stosunki wzajemne między członkami w powyższych zespołach, przejawia się również w zespołach przyjacielskich. Różnica tkwi w tem, że równorzędność w zespołach przyjacielskich kształtuje się w związku ze stosunkowo trwalszą podstawą emocjonalną, podczas gdy członków omawianych obecnie zespołów nie wiąże w zasadzie jakieś stałe i dostrzegalne więzy uczuciowe. Nie wyklucza to możliwości przynależności przyjaciół do tego samego zespołu fluktuacyjnego, ale spotkanie się przyjaciół w jednym zespole tego rodzaju jest raczej przypadkowe.

Struktura zespołów fluktuacyjnych, opartych na zasadzie równorzędności, jest pod wieloma względami podobna do struktury wewnętrznej zespołów koleżeńskich, szczególnie jednej z ich odmian, a mianowicie tej, której skład ilościowy jest stosunkowo mały i której członkowie są względnie równo wyposażeni. Istnienie zespołów koleżeńskich jest znacznie trwalsze, a poza tem skład ich nie ulega tak szybkim zmianom, jak w zespołach fluktuacyjnych.

b) Zespoły około t. zw. specjalistów.

Zespoły tego typu zawdzięczają swoje istnienie dzieciom, które swymi niezwykłymi zdolnościami i umiejętnościami w pewnej dziedzinie ściągają na siebie uwagę rówieśników. Zakres i rodzaje tych specjalności są bardzo szerokie. Należy do nich np.: przeskakiwanie przez łąkę, chodzenie na rękach, skręt na obcasie, skok wdal i wwyż, wogóle wszelkie popisy sportowe, demonstrowane lub odtworzone słowem, następnie

opowiadanie niezwykłych przeżyć, bądźto w związku z pobytem w kinie i teatrze, bądź też ciekawych faktów, opisanych w książce i t. p. Zarówno specjaliści, jak i specjalności zmieniają się z każdym dniem, nieraz kilkakrotnie dziennie. Około specjalistów zbierają się dzieci, które w danej chwili nie rozwijają szerszej działalności. Zdarzają się wypadki, że dzieci przerywają na pewien czas rozpoczętą zabawę lub pracę i dołączają się do zespołu, zebranego około specjalisty. Skupienie się pewnej liczby dzieci w jednym miejscu pobudza niejednokrotnie inne dzieci do zbliżenia się i odkrycia przyczyn zbiegowiska. Zależnie od wyniku oceny, dzieci te albo pozostają w dalszym ciągu w tym zespole, albo też podejmują ponownie przerwane czynności. Toteż liczba członków zespołu około specjalisty ulega nieustannym zmianom. Zachowanie się członków tego zespołu jest różne: jedni wyłącznie bawią się tem, co widzą; drudzy znowu obserwują dokładnie i pytają o wyjaśnienie trudniejszych szczegółów, ujawniając wyraźne zamiary powtórzenia zaobserwowanego faktu. Zatem jedni zadawają się doznana przyjemnością w związku z występem specjalisty; poza tem postawa ich jest bierna. Dla innych natomiast specjalista jest przedmiotem, pobudzającym do naśladownictwa, dzięki czemu niebawem przyjmują postawę czynną. Chęć naśladownictwa jest czynnikiem destruktywnym dla samego zespołu. Z chwilą bowiem rozpoczęcia przez poszczególne członków zaobserwowanych czynności, zespół rozpada się na mniejsze grupki, lub nawet jednostki. Bywa, że utworzone w ten sposób mniejsze zespoły istnieją nieraz przez dłuższy jeszcze czas, szczególnie wtedy, gdy jeden z członków kieruje czynnościami całego zespołu.

W ogromnej ilości przypadków specjaliści nie posiadają zdolności organizatorskich i przodujących. Nawet jeśli rozporządzają pewnym zasobem zdolności z tego zakresu, nie objawiają wyraźnego zamiaru w celu należytego ich wykorzystania. Specjalista czuje się zadowolony, gdy jest przedmiotem podziwu ze strony otoczenia społecznego i nie objawia tendencji wykorzystania swej chwilowej przewagi dla innych celów. Są wprawdzie wyjątki, w zasadzie jednak rola specjalisty polega na demonstrowaniu czegoś nowego oraz udzielaniu kilku doraźnych wskazówek i kończy się z chwilą rozpoczęcia naśladownictwa przez przygodnych obserwatorów. Specjalista jest inicjatorem, pobudzającym częstokroć do działania, lecz nie dbającym o dalszy los zespołu, który wskutek braku organizacji po chwili się rozpada.

Pewną odmianą zespołów tego typu jest zespół około żartownisia. Wewnętrzna potrzeba żartownisia jest opowiadanie najróżniejszych żartów i dowcipów, których zapas, dzięki jego nastawieniu w tym kierunku, wzrasta z każdym dniem. Zaspokojenie tej potrzeby odbywa się w zespole zebranym przygodnie, albo też specjalnie w tym celu utworzonym przez żartownisia, dla którego skład członków jest w zasadzie rzeczą drugorzędną. Żartowniś pobudza nieraz członków zespołu do wykazywania ich zdolności w tej dziedzinie. Łatwo zauważyć, że obydwaj wyżej opisane typy zespołów, mające charakter wybitnie rozrywkowy, tworzą się przeważnie wskutek świadomych zabiegów ze strony specjalistów w pewnej dziedzinie.

Nieco odmienny charakter posiadają zespoły, kształtujące się pod wpływem przygodnych bohaterów. Nazwą tą okre-

ślami jednostki, które nieświadomie i bez specjalnych zabiegów oraz dzięki przypadkowi dają bezpośredni impuls do zawiązania się zespołu. Tak np. większy sukces w nauce, „bezinteresowny” popis, uznanie i pochwała nauczyciela i t. p. pobudzają inne dzieci do nawiązania kontaktu z jednostką, która stała się niespodziewanym bohaterem sytuacji. Członkowie, którzy wchodzi w skład tworzącego się w ten sposób zespołu, omawiają przebieg takiego zdarzenia, niejednokrotnie wyolbrzymiają je, wyrażają swój podziw oraz usiłują poznać bliższe szczegóły. Bohater sytuacji nie ma zamiaru powołania do życia zespołu, który normalnie zjawia się tylko jako produkt uboczny. W takich przypadkach jednostka, która nagle stała się przyczyną powstania zespołu oraz jego punktem centralnym, doznawszy w nim głębokich a specyficznych przeżyć, pod błahym powodem opuszcza stworzony przez siebie zespół, korzystając w tym celu z wszelkich okoliczności, wskutek czego zespół po krótkim istnieniu normalnie się rozpada.

Na specjalną wzmiankę zasługują zespoły, w których jednostka narzuca w pewnej mierze swój wpływ członkom pozostałym, zajmując miejsce centralne bez wyraźniejszych do tego uprawnień. Nie mam na myśli wybitnych skłonności do despotyzmu. Mówiłem o tem w jednym z poprzednich rozdziałów, stwierdzając, że stosunek taki cechuje chęć wszechwładztwa, a to pobudza zespół do zajęcia zdecydowanej postawy obronnej. Pragnę w tej chwili zwrócić uwagę na typ dziecka śmiałego, które bez upoważnienia i częstokroć bez specjalnych kwalifikacji wchodzi do istniejącego zespołu i usiłuje mu nadać swój ton. Tego rodzaju przykłady pojawiają się stosunkowo często w klasach niższych, szczególnie w klasie I-szej. Jednostką, nadającą ton zespołowi, jest zwykle dziecko dobrze ubrane i pochodzące z lepszego środowiska domowego. Zespół ustosunkowuje się w zasadzie pozytywnie do nowowstępującego, szczególnie wtedy, gdy w dotychczasowej działalności żaden z członków nie wykazał większej inicjatywy i dostatecznych zdolności przodownika. Coprawda, w fazie początkowej stosunek ten nie jest zupełnie szczerzy; przebija w nim chęć wyzwolenia się od narzuconej i odczuwanej przewagi. Jeżeli jednak dziecko śmiałe posiada ponadto jakiejkolwiek zdolności organizatorskie i ułatwia realizację wspólnych potrzeb i pragnień, wtedy jego wpływ i naczelne stanowisko w zespole jest zapewnione. W przeciwnym bowiem razie nie uzyska zaufania i autorytetu wśród członków, którzy w następstwie unikają jego towarzystwa i zwracają swoje zainteresowania w innym kierunku.

c) Zespoły oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania.

Współzycie dzieci na terenie szkoły przejawia się w formie mniejszych lub większych grup. Klasa jest jedną z większych grup, w której każdy członek zajmuje odpowiednie miejsce, zależnie od typu indywidualnego i socjalnego. Każde dziecko wie, chociaż niezawsze sobie to uświadamia, kto w tej hierarchii społecznej zajmuje szczeble wyższe i niższe. Odnosi się to szczególnie do tych klas, które stanowią „wspólnotę uduchowioną”, czyli jednostkę zorganizowaną. Obserwacje po-

twierdzą, że naogół dzieci trafnie oceniają się wzajemnie; istnieje coprawda tendencja do wyższej samooceny, odbiegająca od stanu faktycznego tembardziej, im niższą rangę dziecko zajmuje. Szereg rangowy w klasie umożliwia dzieciom orientowanie się w ogólnych stosunkach międzyosobowych. W każdej klasie szkolnej, poza porządkiem rangowym, ustanowionym przez nauczyciela — jak zauważa Ch. Bühler ¹⁾ — istnieje jeszcze inny szereg rangowy, ukryty i często zmieniający się. Zarysowuje się on nietylko na tle wiadomości, pilności i dobrego zachowania, lecz kształtuje się ponadto pod wpływem pewnej siły i przewagi całej osobowości oraz energii woli. Jest to — jak mówi wspomniana autorka — porządek socjalny, oparty na zasadach biologicznych, układ społeczny, w który wrasta dziecko od wczesnego dzieciństwa, biorąc w nim czynny udział w coraz większym zakresie, i który przejawia się w każdej rodzinie, klasie szkolnej, zespole towarzyskim i t. d., i to zarówno w życiu ludzi, jak i wyższych zwierząt. Dziecko odczuwa wewnętrzną potrzebę posiadania autorytetu, któremu pragnie się podporządkować. Należy dodać, że nie może to być autorytet narzucony i statyczny, lecz — jak wyraża się P. Petersen — autorytet „w stanie funkcji”, uwzględniający dążenia i zainteresowania poszczególnych jednostek oraz stwarzający sprzyjające warunki do ich realizacji. Takimi właśnie autorytetami są dzieci, które dzięki swoistym właściwościom i zdolnościom zajmują naczelne miejsce w układzie hierarchii społecznej w klasie. W sprzyjających warunkach największym autorytetem jest nauczyciel-wychowawca. Dobrowolne poddawanie się autorytetowi oraz zastosowanie się do jego wskazań, oto cechy charakterystyczne, właściwe zespołom, które z tego względu nazywam zespołami opartymi na zasadzie nadrzędności i podporządkowania.

Jest rzeczą zrozumiałą, że najważniejszą rolę w zespołach tego typu odgrywa ja t. zw. przywódca. Pomijając w tej chwili wartości, zapewniające jednostce stanowisko przywódcy, oraz zależność tych właściwości od faz rozwojowych, chcę zwrócić uwagę na fakt, że stosunek nadrzędności i podporządkowania przejawia się również w zespołach opartych na despotyzmie i sile fizycznej. Wspomniałem już w jednym z poprzednich rozdziałów, że despota względnie mocarz celowo i nadmiernie podkreśla swoją rolę nadrzędną oraz narzuca swoją wolę pewnym jednostkom, od których oczekuje, żąda, a nawet wymusza „bezwzględnego” podporządkowania. W takich warunkach kontrast między kierującym i podporządkowanymi jest tak rażący, że pobudza zainteresowanych do przeciwstawienia się i reakcji obronnej, co w konsekwencji pociąga za sobą zerwanie, a co najmniej rozluźnienie stosunków. Natomiast supremacja w zespole około przywódcy nie jest czemś narzuconem od zewnątrz i zmuszającym pewną liczbę jednostek do przestrzegania pewnej hierarchii, lecz wypływa z indywidualnych potrzeb i dobrowolnego uznania.

Ciekawy jest przebieg tworzenia się stosunku nadrzędności. W przeważającej ilości wypadków stosunek ten zjawia się i ustala w chwili pierwszego zetknięcia między członkami powstającego zespołu. Nadrzędność uwydatnia się tak wyraźnie, że zostaje uznana natychmiast i nie pobudza do jakichkolwiek prób rywalizacji. Ze szczególną wyrazistością

¹⁾ Bühler, Ch. — Das Seelenleben des Jugendlichen. Str. 149 i nast.

występuje takie zjawisko wtedy, gdy zarysowujące się różnice „w hierarchii pewnej zbiorowości” są jaskrawe i łatwo dostrzegalne, gdy rozpiętość miejsc w szeregu rangowym jest bardzo wielka i oczywista. Cechą charakterystyczną w tych przykładach jest to, że przewaga wyłaniania się samorzutnie i bez walki. Późniejsze zmiany zachodzą w zasadzie bardzo rzadko i tylko wtedy, gdy przywódca nie wykazuje w swoim postępowaniu spodziewanych właściwości i zdolności i nie wywiązuje się należycie ze swojego zadania. Szczególnie dzieci z lepszych środowisk domowych stwarzają częstokroć łudzące pozory cech dodatnich dla przewodzenia. Odkrycie pomyłki, popełnionej przez członków zespołu, pobudza do odwrócenia się i skierowania ku jednostce rzeczywiście wartościowej. Zdarza się niekiedy, że ustalenie stosunku nadrzędności następuje po specjalnych usiłowaniach w tym kierunku zainteresowanej jednostki. Odnosi się to nie do uznanych już przywódców, lecz przede wszystkim do tych dzieci, które posiadają zdolności przywódcy w stopniu umiarkowanym, wskutek czego nie zostały dotychczas odkryte, albo też takich, które spotkały się z oceną ujemną ze strony rówieśników.

Należy odróżniać dwie kategorie przywódców, a mianowicie:

- a) takich, którzy wywierają swój wpływ stale i na wszystkie dzieci danej klasy. Ilość ich jest ograniczona i waha się między liczbami 1 — 4 w każdej klasie oraz 1 — 3 w całej społeczności szkolnej;
- b) dzieci, których nadrzędne stanowisko nie jest uznawane powszechnie i nie we wszystkich dziedzinach życia szkolnego. Liczba zmiennych przywódców jest stosunkowo bardzo wielka.

Przy wyborze przywódców członkowie zespołu biorą pod uwagę całą strukturę osobowości kandydata. Oprócz zdolności specjalnych, które w danej dziedzinie niekoniecznie muszą być najlepsze, wchodzi tu w rachubę takie czynniki, jak: zasługi kandydata w innych zespołach, jego stosunek do zbiorowości klasowej, zdolność powzięcia szybkiej decyzji, orientacja ogólna w sytuacji, jego charakter, postępy w nauce i t. p.

W każdym zespole, zbudowanym na zasadzie nadrzędności, odróżnić możemy dwa czynniki, pobudzające do działania, a mianowicie wolę kolektywną i wolę przywódcy. Jedną z głównych cech dążeń zbiorowych jest ich ogólnikowość. Takie powiedzenie, jak np. „chcemy coś robić, bawić się, rysować, pracować i t. p.”, wskazuje na to, że chcenie pewnej zbiorowości nie posiada konkretnej treści i wyraźnie określonego celu. Dopiero przywódca nadaje temu chceniu, zarysowującemu się na tle podobnych potrzeb i pragnień indywidualnych, specjalną formę, zapomocą której niesprecyzowana wola kolektywna zamienia się w czyn. Ilustruje to następujący przykład:

Pewnego poranka przywódca, odniósłszy pośpiesznie swoje książki do izby szkolnej, wybiega na podwórze do zebranej grupki dzieci, dając hasło: „Bawmy się w trzeciaka!” Zespół natychmiast godzi się na jego propozycję i wykonywuje jego polecenia, wydawane w związku z rozpoczęciem gry. Liczba bawiących się stopniowo wzrasta i po pewnym czasie prawie wszystkie dzieci tej klasy biorą czynny udział w grze.

Rozpatrując działający zespół ze stanowiska jego składu jakościowego, należy nadmienić, że przynależność do zespołu jest uwarunkowana nie tylko kierunkiem zainteresowania i potrzebami wewnętrznymi w danej

chwili, lecz również z d o l n o ś c i ą w tym zakresie. Zainteresowanie popycha jednostkę do zbliżenia się i nawiązania kontaktu z pewną liczbą rówieśników, względnie istniejącym już zespołem, a umiejętność i sprawność wywierają swój wpływ na ocenę jednostki przez zespół i decydują w wielkiej mierze o jej przyjęciu.

Przystępuję teraz do omówienia konkretnych przykładów w porządku chronologicznym. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, że struktura wewnętrzna i forma zewnętrzna kształtują się w ścisłej zależności od faz rozwojowych dziecka oraz działania czynników pozaindywidualnych. Stosunkowo łatwo założyć, że zespoły, oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania, przyjmują inną postać w życiu zbiorowym dzieci młodszych niż w stosunkach międzyosobowych dzieci starszych. Wychodząc z tego założenia, pragnę osobno rozpatrzyć zespoły w klasach niższych, a następnie scharakteryzować zespoły w klasach wyższych. Zgodnie z poglądem B. Nawroczyńskiego¹⁾, przyjmuję jako punkt zwrotny 10-ty rok życia. Dodać należy, że ustalenie granicy nie jest ścisłe i służy wyłącznie celom praktycznym. W rzeczywistości granica ta jest płynna i sięga niejednokrotnie okresu wcześniejszego lub przesuwają się na czas późniejszy. Uwydatnia się to nawet w tym wypadku, kiedy terenem obserwacji jest tylko jedno środowisko szkolne.

Przypatrując się zespołom wyżej omówionym, a złożonym z dzieci młodszych, łatwo zauważyć, że dziecko kierujące jest duszą całego zespołu. Przywódca jest zarówno inicjatorem jak i organizatorem, podczas gdy inne dzieci są mniej lub więcej bierne. W tym okresie zespoły zwykle są nieliczne i składają się najwyżej z 5-ciu członków. Skład zespołu nie jest stały. Zmiana członków dokonytuje się zwykle stopniowo. Zdarza się niekiedy, że zespół po kilku tygodniach istnienia zmienia wszystkich członków pierwotnych, zachowując jedynie dawnego przywódcę. Stanowisko oraz rola przywódcy w tych zespołach są bardzo ważne; potwierdza to chociażby fakt zawieszenia działalności albo zupełnego rozkładu zespołu w wypadku, gdy przywódca nie jest obecny w szkole, np. wskutek choroby, przeniesienia się do innej szkoły i t. p. Rywalizacja o stanowisko przywódcy nie istnieje. Zdarza się niekiedy, że miejsce jego obejmuje przywódca innego zespołu, lub nawet jeden z dotychczasowych członków zwyczajnych, szczególnie wtedy, gdy przywódca wskutek braku umiejętności albo niedbalstwa nie wywiązuje się należycie ze swoich zadań. Dzieje się to najczęściej samorzutnie, bezrefleksyjnie i w sposób dobrowolny, bez walki i wyraźniejszych ujemnych następstw dla samego zespołu. D z i a ł a n o ś ć zespołu z przywódcą na czele jest bardzo r ó ż n o r o d n a i obejmuje wspólne zabawy, opowiadania, obserwacje, budowanie, oglądanie obrazków i t. p., zależnie od zainteresowań indywidualnych w danej chwili oraz decyzji przywódcy. Najczęściej treść społeczną zespołu wypełniają wspólne zabawy. Przywódca daje inicjatywę do rozpoczęcia działania, a równocześnie wywiera decydujący wpływ w czasie jego trwania. Ilustruje to następujący przykład, zaobserwowany w klasie I-szej.

Pewien chłopiec, nieśmiały i mało aktywny, przynosił do szkoły „loterję obrazkową”, aby zainteresować inne dzieci i zwrócić na siebie uwagę. Cel ten osiągnął tylko częściowo, ponieważ nie odważył się wyjąć zabawki w obecności nauczyciela, ograniczając się

¹⁾ Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Str. 53.

jedynie do demonstrowania jej swoim najbliższym sąsiadom. Po kilku dniach zauważył to jeden z przywódców, który natychmiast rozpoczął grę, angażując wymaganą liczbę graczy i dbając o przestrzeganie przepisów. Wszyscy grający stosowali się do wskazań przywódcy, który decydował o przyjęciu nowych graczy i kolejności rzucania kostką; widzów, przeszkadzających w grze, usuwał słowem lub wzrokiem.

Bywają wypadki, że bezpośrednim motywem, pobudzającym do utworzenia zespołu, są przeżycia w czasie zajęć szkolnych.

W związku z nauką historii w klasie 3-ciej, a szczególnie pod wpływem pogadanki o Bolesławie Krzywoustym, zawiązał się zespół, złożony z pewnej liczby dzieci, które bardzo silnie i głęboko przeżywały zdarzenie historyczne w związku z oblężeniem Głogowa i bitwą pod Wrocławiem. Inicjatorem pomysłu był chłopiec, który posiadał naprawdę zdolności organizatorskie i kierownicze, lecz jeszcze nierozwinięte i przejawiające się w zespołach stosunkowo mniejszych. Zespół postawił sobie za cel naśladowanie ówczesnej grupy Polaków. Za nieprzyjaciela uważano każdego, który nie należał do zespołu. Działalność zespołu polegała na odtwarzaniu bitwy, a w związku z tem wydawaniu rozkazów, wysyłaniu delegacji, prowadzeniu pertraktacji, ataku na nieprzyjaciela, uprowadzaniu jeńców, podziału łupu wojennego i t. p. Cechą charakterystyczną było to, że członkami zespołu byli wyłącznie chłopcy. Zespół ten utrzymał się niedługo, a to wskutek braku wyraźnego przywódcy. Chłopiec-inicjator, mimo największych wysiłków, nie umiał panować nad sytuacją, wydawał polecenia nieodpowiednie, chętnie reagował na wpływy postronne, wskutek czego utracił autorytet, co w następstwie doprowadziło do rozkładu zespołu.

Ciekawy jest moment utworzenia się nowego zespołu z byłych członków powyżej przedstawionego przykładu:

W chwili zupełnej dezorientacji dzieci, kiedy zespół znajdował się już w stadium rozkładu, wysunął się na czoło inny chłopiec, przywódca w dziedzinie sportowej i, korzystając ze sprzyjających warunków, zorganizował dwie partje do gry w hokeja. Dzieci chętnie i bezzwłocznie oddały się pod jego rozkazy. Gra na lodzie rozwijała się bardzo sprawnie, coprawda bez łyżew i przepisowych kijów do hokeja, a zamiast krążka używano zwykłego kawałka drzewa. Jedyną regułą gry było, aby „krążek” odsunąć jak najdalej w stronę przeciwnika. Zespół ten, podzielony na dwie wzajemnie zwalczające się partje, utrzymał się stosunkowo długo¹⁾.

Już na tle tych kilku przykładów łatwo zauważyć, jak ważną rolę spełnia przywódca w zespole oraz jak oczywista i trwała jest jego przewaga w wypadku, gdy rozporządza dostatecznym zasobem środków, ułatwiających realizację aktualnych potrzeb rówieśników. W chwili działania zespół taki jest zorganizowaną wspólnotą, która ulega potężnym wpływom przywódcy. Jeżeli przywódca nie posiada odpowiednich zdolności i nie umie racjonalnie zorganizować czynności oraz niemi kierować, zespół zanika po krótkim istnieniu.

Warto też zwrócić uwagę na środki, stosowane przez przywódcę w wypadku, gdy członkowie nie dostosowują się do jego zarządzeń, lub gdy utrudniają i hamują normalny bieg działalności zespołu. Pod tym względem wyodrębniają się trzy charakterystyczne sposoby reagowania, a mianowicie: a) wykluczenie z zespołu, stosowane szczególnie wtedy, gdy chodzi o członka mało wartościowego lub jednostkę obojętną, albo nawet niesympatyczną dla przywódcy; b) modyfikacja lub odwołanie polecenia, gdy jednostka, stawiająca opór, jest przyjacielem przywódcy, albo członkiem wybitnie wartościowym; c) złożenie funkcji przywódcy

¹⁾ Ostatnie dwa przykłady podał kol. Z. Czajkowski, naucz. szk. św. w Lubawie.

oraz opuszczenie terenu działalności zespołu, bądźto milcząco, bądź też wywiadując ostre zarzuty pod adresem całego zespołu lub zainteresowanych jednostek, dzięki czemu nierzadko przywódca osiąga swój cel; zespół uznaje jego supremację w dalszym ciągu i wypełnia jakgdyby pod presją stawiane przez niego warunki.

Po zlikwidowaniu nieporozumienia oraz odzyskaniu zachwianej przed chwilą równowagi, zespół natychmiast wznawia przerwana działalność i kontynuuje ją bez wyraźniejszych dalszych następstw ujemnych zaszłego incydentu, czyli powraca do normalnego stanu, w którym przywódca kieruje, a reszta dzieci współdziała.

Jeżeli przywódca z jakichkolwiek względów nie bierze czynnego udziału w realizacji celów zespołu, wtedy niektóre dzieci odszukują go i nakłaniają do współudziału, albo opowiadają mu różne nowinki, pokazują obrazki i t. p. Sytuacje te wykorzystują szczególnie takie jednostki, które są rzadziej w styczności z przywódcą. Używają one najróżniejszych środków i sposobów, aby za imponować przywódcy i zwrócić na siebie uwagę. W razie nieporozumień, zachodzących w czasie nieobecności przywódcy między członkami danego zespołu, dzieci powierzają przywódcy rolę rzeczoznawcy i sędziego rozjemczego, który rozpatruje, łagodzi i rozstrzyga spór, a jego ocena normalnie zostaje przyjęta bez apelacyjnie przez strony zainteresowane.

Jakie cechy charakterystyczne znamionują strukturę psychofizyczną przywódcy oraz zapewniają mu stanowisko nadrzędne? Według Vierkandt'a ¹⁾, przywódca jest dojrzałą osobowością, jest autorytetem, który pobudza do szacunku i posłuszeństwa, a jednocześnie wzbudza nadzieję łatwiejszej realizacji celów indywidualnych. K. Reininger wymienia następujące składniki osobowości przywódcy w tym okresie: a) dobry rozwój ogólny, fizyczny i psychiczny; b) względnie stałe i celowe dążenie, właściwe danej indywidualności; c) pewność siebie; d) chęć i zdolność wywierania swojego wpływu na inne jednostki oraz umiejętność organizowania działań zbiorowych i kierowania nimi; e) wesołość i uprzejmość; f) wreszcie posiadanie ciekawych przedmiotów ma pewne znaczenie, lecz w zasadzie odgrywa rolę drugorzędną ²⁾.

Zkolei przystępuje do omówienia metod, stosowanych przez dzieci, które pragną wejść w skład danego zespołu. Nawiązanie kontaktu odbywa się najczęściej w sposób bezpośredni i bez jakichkolwiek formalności. Dziecko wchodzi do danego zespołu i zajmuje w nim miejsce, które mu najbardziej odpowiada lub które wskazuje przywódca. Osiąga ono swój cel stosunkowo łatwo, jeżeli jest śmiałe i pewne siebie, a ponadto posiada większe uzdolnienie ogólne i specjalne. Jednostki wartościowe, które w danym lub innym zespole odznaczają się nieprzeciętnymi sprawnościami i umiejętnościami, nie natrafiają pod tym względem na żadne poważniejsze trudności. Zespół przyjmuje takie dzieci bardzo chętnie, a w razie ich nieobecności członkowie lub przywódca zespołu odszukują je i wciągają do czynnego udziału w realizacji wspólnych celów.

¹⁾ Vierkandt — Op. cit. Str. 285.

²⁾ Reininger K. — Das soziale Verhalten von Schulneulingen.

W znacznie gorszych warunkach pod tym względem znajdują się dzieci nieśmiałe i niepewne siebie, oraz takie, które posiadają mniejszą wprawę w braniu czynnego udziału i odpowiedniemu ustosunkowaniu się do innych w życiu zbiorowym. Wejście takich jednostek do upragnionego zespołu jest połączone z pewnymi trudnościami i nie dokonywuje się w sposób tak prosty, jak w poprzednim przykładzie. Zespół bowiem uważa tę kategorię dzieci za jednostki mniej wartościowe, ustosunkowuje się do nich obojętnie i przyjmuje w zasadzie tylko w razie koniecznej potrzeby, uzależnionej od warunków przypadkowych i zewnętrznych, albo też wskutek specjalnych zabiegów ze strony zainteresowanych. Nawiązanie bliższego kontaktu odbywa się w takich wypadkach drogą pośrednią. Bardzo często używanymi sposobami pośrednimi są następujące.

Dziecko, ubiegające się o przyjęcie do upatrzonego zespołu, zwraca się do przywódcy lub do innego członka i ujawnia mu swoje dodatnie strony, a równocześnie wskazuje na trudności, pojawiające się w związku z realizacją wspólnych celów zespołu w dotychczasowym składzie. W ten sposób interesant usiłuje pozyskać dla siebie ważnego pośrednika i protektora, czyniąc to nie w sposób jawny, lecz wykorzystując w tym celu sprzyjające warunki, jak np. chwile, kiedy jednostka wpływowa nie bierze czynnego udziału w działalności zespołu. Należy dodać, że ta metoda jest stosowana bardzo często; posługują się nią przedewszystkiem dzieci niepewne, których zabiegi bezpośrednie wskutek braku zdecydowanej postawy nie przynoszą pożądanych rezultatów. Zdarza się niekiedy, że dziecko przekupuje jednostkę wpływową i daje jej najróżniejsze „łapówki”, aby w ten sposób otrzymać członkostwo w zespole. Przekupstwo prowadzi najczęściej do wyników pomysłnych, lecz w zasadzie tylko na czas ograniczony, t. j. tak długo, dopóki „słodczyce i kiełbasa są w pamięci”. Inne znowu dzieci usiłują zwrócić na siebie uwagę przez dobre postępy w nauce, żarty i dowcipy, aby w ten sposób zaimponować swoim rówieśnikom i ułatwić sobie drogę do celu, t. j. wejścia w skład danego zespołu. Wreszcie dzieci, które wskutek jakichkolwiek przyczyn nie mogą stać się pełnymi członkami, zadawalają się luźną przynależnością do upragnionego zespołu, wyświadczając mu w miarę potrzeby najróżniejsze przysługi. Dzieci te nie biorą czynnego udziału w działaniu zespołu, a mimo to czują się z nim związane. Jest to kontakt jedностronny, nacechowany podrzędnością, która przejawia się w stosunku do przywódcy zespołu, jak również innych jego członków rzeczywistych, którzy albo wcale, albo też w stopniu minimalnym odpowiadają wzajemnością.

Zależnie od sposobu ustosunkowania się jednostek, odróżnić możemy dwie odmiany kontaktu jednostronnego, a mianowicie: podzwianie, stosunek bardziej bierny, oraz asystencja, sposób bardziej aktywny. Pierwsza z obu wymienionych form kształtuje się w związku z obserwacją nieprzeciętnych rezultatów, osiągniętych przez wybitniejszych członków zespołu. Dzieci, przypatrujące się działalności zespołu, zajmują szczególnie w stosunku do przywódcy postawę życzliwą, nacechowaną silnym zabarwieniem uczuciowym. Jest to zjawisko zobiektywizowania instynktów, objawiające się w przyjemności, jakiej doznają dzieci pod wpływem obserwacji realizowanych zadań zespołu. Takie dzieci chętnie przebywają w towarzystwie przywódcy,

któremu nie oszczędzają wyrazów podziwu; jego obecność wzbudza radość i zadowolenie. Przywódca w rzadkich tylko przypadkach reaguje na objawy życzliwości; niekiedy przyjmuje otwartą i wyraźną postawę negatywną, a mianowicie wtedy, gdy chodzi o dzieci całkiem biernie, zaniedbane, brudne lub pochodzące z innego środowiska.

(C. d. n.)

R. Narloch.

O TWORZENIU SIĘ I NISZCZENIU OSOBOWOŚCI W SZKOLE¹⁾

I.

Każdy, kto pojmuje najgłębsze problemy współczesnej doby, wie, że główne zadanie żywego człowieka polega na kształtowaniu i przygotowywaniu młodzieży do nowych obowiązków jutra. Odzyskanie człowieka jako całości, a więc spotęgowanie wszystkich sił pierwotnie przygotowanych w duszy i ciele staje się zasadniczym wymogiem chwili. Aby zatem być kierownikiem dla młodego osobnika, trzeba w pierw koniecznie poznać człowieka dorosłego od strony jego własnej ułomności, od strony upośledzenia jego człowieczej całości. Przełomowe stadja rozwoju czasowego zmniejszyły wzrost i rozmiary ludzkiej istoty tkwiącej korzeniami w bóstwie. Człowiek stał się jednocześnie samotnym, zależnym i powierzchownym. Centralne siły bogo-ludzkiej totalności (całości) uległy zaniedbaniu w szeregu pokoleń. Drogowskazem dla młodzieży stał się człowiek schorzały, człowiek sam w sobie ułomnie skonstruowany. To właśnie jest owem poznaniem, które musi poprzedzać wszelką działalność wychowawczą, która jedynie może być punktem wyjścia dla poznania człowieka. A zatem nie świadomość doskonałości, lecz wiedza o własnej niedoskonałości daje najlepszą możliwość dla pozytywnej pracy w dziedzinie kształtowania osobowości. Wychowawca, podnosząc dziecko ku wyżynom, musi nieustannie sam siebie wyzwać, na nowo kształtować. Chwila obecna jest czemś więcej, aniżeli przejściem od przeszłości do przyszłości, jest to koniec a zarazem początek czegoś nowego. Wobec tego przed nowym pokoleniem wychowawców stają wzmożone wymagania.

II.

Należy to uważać za rzecz podstawową, że dziecko w żadnej fazie swego rozwoju nie jest niedoskonałym dorosłym, że zatem normy i prawa, odnoszące się

¹⁾ Artykuł niniejszy, napisany dla „Ruchu Pedagogicznego” przez znaną na niwie pracy pedagogicznej autorkę, zamieszczamy jako przykład interpretacji zjawisk pedagogicznych, w duchu zbliżonym do teorii Fr. Künkla. Dla chcących się lepiej zaznajomić ze stanowiskiem tego autora podajemy tytuły paru ważniejszych jego prac:
Fr. Künkel: 1) Die Arbeit am Charakter. Die neuere Psychotherapie in ihrer Anwendung auf Erziehung. 1934. 2) Charakter, Arbeit u. soziale Lage. 1934. 3) Charakter, Einzelmensch und Gruppe. 1933. 4) Charakter, Wollstum und Erziehung. 5) Vitale Dialektik. Theor. Grundlagen der individualpsychol. Charakterkunde. 1929. 6) Einführung in die Charakterkunde auf individualpsychol. Grundlage. 1934. 7) Jugend-Charakterkunde. Theorie u. Praxis des Erwachsenwerdens. 1932 i in. Prryp. Red.

do dorosłego, żadną miarą nie mogą być miarodajne dla człowieka wzrastającego. Dlatego ten tylko nadaje się na wychowawcę, kierownika młodzieży, dla kogo własny rozwój jest drogą znaną bez istotnych zahamowań, to znaczy, że kierownik młodzieży musi być młodym albo wiecznie młodym pozostać. Decyduje o tem nie ilość lat, lecz duchowy ustrój.

Następnie wiedzieć należy, do jakiego stopnia w granicach danego układu świata człowiek może być wolnym lub zależnym, do jakiego stopnia jest ograniczona jego wolność, do jakiego stopnia jego wola jest otamowana i zależna od zewnętrznych warunków, w jakim stopniu jest podmiotem lub przedmiotem. Człowiek jest zarazem podmiotem i przedmiotem, a mianowicie podmiotem i przedmiotem życia.

Ogólnie mówiąc, rozgraniczenie swego „Ja” jako podmiotu = „ja — podmiotu” i swego „Ja” jako przedmiotu = „ja — stojącego się przedmiotem” stanowi główną część w tworzeniu charakteru i formowaniu osobowości.

U dziecka, rzecz jasna, ten dualizm w osobowości i w przeżyciu ma znaczenie decydujące, gdyż w dziecięcej duszy możliwość abstrakcji i zdolność a raczej pojęcie o wytrwaniu jeszcze nie jest wyrobione, lecz dopiero ledwie zaznacza się jego zawiązek. Sumę tych w zawiązku będących zdolności nateżenia, wrażliwego nastawienia całej istoty oznaczamy za psychologiem Fryderykiem Künkel'em: *p o d s t a w ą r e a k c j i* (Reaktionsbasis).

Cóż jednak znaczy być podmiotem i przedmiotem? Być podmiotem znaczy: mieć przedmioty, a więc porządkować rzeczy, określać i wedle woli sprowadzać je do jasno zarysowanego celu na usługi jakiejś idei. Być zatem podmiotem, to znaczy: posiadać cele, nietylko zakładać te cele, ale także oceniać, wartościować, tudzież tam, gdzie zajdzie tego potrzeba, zdobywać wpływ na przedmioty i zmieniać je w kierunku uzyskania celu. Być podmiotem znaczy więc działać z nastawieniem woli i dążyć do celu, działać celowo.

Natomiast być przedmiotem znaczy: znajdować się w przestrzeni i na skutek obcych wpływów podlegać zmianom.

Być jednak podmiotem i przedmiotem nie znaczy „albo — albo”, lecz raczej „nietylko — lecz także”.

Napięcie między byciem podmiotem i przedmiotem, a zatem konieczne wyrównanie obu tych podstaw, słowem zdawanie sobie sprawy z wewnętrznych i zewnętrznych czynników życia, stanowi w powoli wznoszącej się krzywej rozwoju główną podstawę kształtowania się woli i charakteru; działanie bowiem instynktowe i akt woli dochodzą do skutku przy normalnym rozwoju równocześnie.

Dlatego tak ważnem jest jeszcze zdawanie sobie sprawy z tych procesów, ponieważ z jednej strony stawianie sobie celów wypływające z woli, a więc celowa budowa życia, z drugiej zaś świadomość zawsze możliwego ulegania wpływom zewnętrznej prawidłowości, tworzą konieczne scalenie się pozytywnego przebiegu życia, spełniania celów, które w takim samym stopniu przybiera na sile i zakresie, w jakim wzrastają zewnętrzne trudności, które trzeba pokonywać. Dlatego też mówimy o piramidzie celów, po której człowiek w swoim rozwoju z wolna wznosi się do wolności swego życia, swojej osobowości. Ale jest on pokonywującym i pokonywanym zarazem, co zaiste nie może być żadną podstawą do poczucia niepewności, gdyż nigdy nie stanie się igraszką praw natury ani ślepej sily losu, jeżeli w swej walce życiowej obok woli czynu

wystąpi w nim także poznanie pewnych granic, pewnych ograniczeń, które los sprowadza. Trafnie rozpoznane trudności natury przedmiotowej wzmacniają najczęściej i podnoszą zachowanie się podmiotowe. Mimo to, a raczej właśnie dlatego, trudności wychowania, doprowadzania aż do osobowości o ten właśnie punkt zahaczają, o punkt, w którym podmiot przeciwstawia się przedmiotowi, nie poniżając przy tem znaczenia wartości ani siły tego, co jest obiektywne w stosunku do podmiotu.

III.

Mówiąc o wytwarzaniu się owej podstawy reakcji (Reaktionsbasis), o tym stopniowo narastającym zespole zdolności regulujących odnoszenie się człowieka do niego samego i do zbiorowości, mieliśmy na myśli przeciwwagę względnie równowagę duchowego nastawienia względem świata otaczającego wogóle, a więc coraz wyżej rozwijające się zdolności pozytywnego i sensownego ustalenia stosunku między „ja” i „my”, między jednostką i zbiorowością. Ze wzmocnieniem się rozwoju i nawarstwienia podstawy reakcyjnej wiąże się ściśle normalne, obniżone lub nadmierne napięcie świadomości wartościującej, którą nazywamy łukiem napięcia.

Łuk napięcia zatem oznacza siłę napięcia danego człowieka, która go czyni zdarnym do tego, by mógł szarmonizować swą własną wewnętrzną dialektykę z zewnętrzną i odwrotnie, zdarnym do liczenia się równocześnie z subiektywnymi możliwościami i danymi wielkościami świata zewnętrznego. Jeżeli mówimy o rozwijającym się łuku napięcia u dziecka i młodocianego człowieka, to znaczy to wzmoczenie, rozwój młodzieńczej siły napięcia, które człowiekowi dorosłemu pozwala mocą wewnętrzną opanować przedmioty. Tu chodzi o bardzo dokładne cieniowanie pojęcia, gdyż opanowanie przedmiotów wewnętrzną mocą, która się stale winna rozwijać i potęgować, nie ma nic wspólnego z pogwałceniem przedmiotów, lecz oznacza tylko sensowne przyporządkowanie pierwiastka ludzkiego ogólnemu, potężnemu rytmowi świata.

Podstawa reakcyj stanowi zatem fundament dla stosunków napięcia między człowiekiem a światem zewnętrznym, między ja i my.

Łuk napięcia jako nośnik siły napięcia, zależnie od tego, czy się skraca, czy wydłuża, wzrasta aż do równoważnika (afirmacji) stwierdzenia własnego bytu człowieka, albo też zmniejsza się lub nie rozwija dalej, co jest równoznaczne z obniżeniem zdolności człowieka do działania i pomniejszenia pozytywnych wartości charakteru.

Psychiczna a raczej duchowa wolność człowieka, którą musi zdobyć w ciągu swojej młodości, zależy w wysokim stopniu od rozwoju, od funkcjonowania jego stanu napięcia, a więc od normalnego ustosunkowania się sfery subiektywnej i obiektywnej.

Z tych to właśnie względów podstawą i pierwszorzędną rzeczą jest dopatrywać się najgłębszej i ostatecznej wartości wychowania w tem, aby podstawa reakcji i łuk napięcia nie doznały w swym rozwoju szkody ze strony wpływów zewnętrznych, aby również nie były narażone na niebezpieczeństwo, zawiązek stałego narastania warstwowego podstawy reakcji, wzmocnienia i przedłużania łuku napięcia. Nie mniejszą rolę odgrywają przytem usposobienie i zdolności, które znaczą ni mniej ni więcej jak to, że możliwości życia czynnego i utrzymania w tej pozycji życiowej są różne u różnych osobników. W każdej pozycji jednak

czy to dziecko, czy później człowiek dorosły, bez względu na to, czy jest robotnikiem, czy ministrem, musi się rozprawić z danymi warunkami świata zewnętrznego; czy i jak mu się to powiedzie, to w ostateczności zależy od jego osobistej wolności.

Cóż jednak może wzmocnić lub osłabić w dziecku narastanie podstawy reakcji i możliwie jak najdalej sięgającą siłę napięcia? Przedewszystkiem dwa są momenty w doświadczeniu, które występują jako wrogie szkodniki możliwie doskonałego rozwoju w życiu dziecka. Z jednej strony jest to rozpieszczanie a więc zniewieszcianie, z drugiej zaś stosowanie przesadnej surowości. Rzecz prosta, że oba te źródła błędów ulegają różnemu przewartościowaniu ze strony różnych dzieci. Niezależnie bowiem od tego, jakie uprzednio tkwią podstawy psychiczne w danym dziecku, zawsze i w każdej fazie rozwoju dziecko jest w danym momencie czasu odrębną osobowością, która reaguje i wartościuje, która z biegiem wytwarzania się aż do dojrzałości bezustannie się zmienia. Jako trzeci wreszcie hamulec rozwoju należy wymienić wogóle nierozważne a więc pozbawione sensu wciąganie duszy dziecięcej w krąg celów świata ludzi dorosłych. I tutaj również przy pewnych okolicznościach działa w sensie negatywnym wadliwe wykształcenie wychowawcy; wychowawca bowiem powinienby się orjentować w możliwościach poszczególnych faz rozwojowych dziecięcej duszy, aby choć w grubszych zarysach wiedział, jak ma się w danym wypadku wobec dziecka zachować i czego może oczekiwać ze strony duchowej postawy dziecka. Zapewne, że i wtenczas jeszcze pozostanie dla wychowawcy wiele trudności do przełamania, gdyż w zmienności linii rozwojowej dziecka jest prawdopodobnie jeszcze bardzo wiele nieznanych reakcji; dziecko bowiem w każdej poszczególniej fazie rozwoju nietylko zaznacza się odrębnością rozmaitych typów, które należy znać, aby znaleźć ich formy pochodne, ale także ponadto każde indywidualum w okresie stawania się przedstawia niespodziewane ujawnianie się osobowości i duchowych procesów wartościowania.

IV.

Trzy są główne fazy, które się wyrażnie wznoszą jedna na drugiej, a które należy pojmować w takim samym stopniu od strony wewnętrznych zmian, jak i od strony zewnętrznych wydarzeń. Pierwsza z nich rozciąga się od urodzenia aż do szóstego lub siódmego roku życia. Jest to faza naśladowania gry i ścisłej łączności z matką. Nazwiemy ją fazą *p r a z b i o r o w e g o n a s t a w i e n i a* (*Urwirhaftigkeit*). Druga faza następuje zaraz po krótszym lub dłuższym okresie przejściowym i w niej ujawnia się już mała istota człowieka, jako samodzielnie działająca siła. Trwa ona mniej więcej od 7 do 14 lub 15 roku życia. W tym okresie dziecko przeżywa najgwałtowniejsze zaburzenia, które w wielu wypadkach prowadzą do bardzo ciężkich następstw. Wówczas mianowicie dziecko przeżywa wyzwolenie się z *pram-y*, a więc odrywa się od matki, a równocześnie przeżywa samo siebie jako nosiciela wartości wszystkich zdarzeń, podobnie jak przedtem był nosicielem wartości wspólne z matką i pod opieką w prazbiorowem nastawieniu. Tą drugą fazę nazywamy *stadium n a s t a w i e n i a n a s i e b i e* (*Ichhaftigkeit*), na którą przypada okres poprzedzający pokwitanie i samodojrzewanie. Tu zatem należą wszystkie zdarzenia o pierwszorzędnym znacze-

niu, w tej bowiem fazie zasadniczo spoczywają wszystkie możliwości przyszłego ukształtowania się życia i rozbudowy osobowości ewentualnie jej zniszczenia; tu się dopiero okazuje, czy młodociana dusza zamierza przeżywać to stadium nastawienia na siebie, egocentryzmu, jako błogosławieństwo, czy też jako przekleństwo dla dalszego rozwoju swego; czy się na całe życie zasklepi w nastawieniu na siebie, nigdy nie mogąc tego stadium przerosnąć i przejść do trzeciej fazy, którą nazywamy *dojrzałym nastawieniem na zbiorowość* (reifende Wirhaftigkeit).

W tym krytycznym czasie wylania się jeszcze druga możliwość negatywnego rozwoju, mianowicie ta, że młody człowiek w okresie przejściowym z drugiej do trzeciej fazy wogóle zatracca sam siebie jako nosiciel wartości, zanurza się w bezdenną i mało pożyteczną otchłan nigdy niedojrzałego, przesadnego nastawienia na zbiorowość, że więc staje się nie w pozytywnym sensie użytecznym członkiem społeczności, nie podmiotem, lecz jego przedmiotem.

Do jakiego stopnia okazuje się trwałym i decydującym załamanie się charakteru w drugiej fazie nawarstwiania się, dowodzą między innymi także moje badania nad dziewczętami publicznymi.

Dla uzupełnienia trzeba dodać, że rzeczywiste odnalezienie siebie, a więc rzeczywiste stawanie się osobowością, które wyżej prowadzi ku dojrzałemu „My”, daje się osiągnąć jedynie na drodze zaakcentowania się stadium „Ja” w drugiej fazie. Żeby się jednak dało uzyskać to zdrowe stadium umiarowego stosunku między indywidualum a społecznością, między ja i my, nie powinna doznać szwanku ani podstawa reakcji, ani też łuk napięcia, t. zn. nie może ulec skróceniu (te oba momenty, jak już wykazaliśmy, które stanowią rzeczywistą umiejętność życia). Łuk napięcia zaś ulega skróceniu i uszkodzeniu podstawa reakcji przez gwałtowne wzmoczenie się wpływów zewnętrznych na psychikę dziecka i to przedewszystkiem, na co musimy położyć specjalny nacisk, ze strony wychowawcy. Jesteśmy przekonani na podstawie własnych badań, że najważniejszy okres dla tego rodzaju uszkodzeń przypada na środek drugiej fazy mianowicie na czas okresu poprzedzającego pokwitanie. Często się tego nie uwzględnia albo nie docenia. Podobnie ważnym, co również powinno być dobrze wiadomem szkole, jest czas pierwszego okresu wzrostu dziecka. Wówczas bowiem, z końcem pierwszej fazy dziecko przeżywa wstrząsy omal, że nie najsilniejsze w całym swoim życiu, mianowicie wyzwalanie się z „pramy” (prazbiorowości), gdzie wszystko otrzymuje od matki. Znajomość problematyki i faktyczne znaczenie dla dziecięcej istoty tej fazy prazbiorowości powinno być powszechnym dobrem każdego człowieka; albowiem tylko wtedy nauka wychowania mogłaby być od samego początku pozytywnie nastawiona. Jakkolwiekby jednak szkoła ma jedynie pośredni wpływ na pierwszą fazę rozwoju. Ale zupełnie w zakresie szkoły leży druga faza, w której z matką, popędliwej, naśladowczej w zabawie i mniej lub więcej związanej z matką istoty, nagle wytwarza się Ja — istota, podmiot — przedmiot, który sam siebie przeżywa jako nośnik wartości w pozytywnym lub negatywnym sensie. A jest to sprawa niezmiernie doniosła w naszych czasach, kiedy dom rodzicielski naskutek przesunięcia się więzów socjalnych, warunków ekonomicznych, zmian duchowych tak dalece został wyłączony z procesu dalszego rozwoju dziecięcej duszy. Tu właśnie występuje moment, który tylko nieliczni ludzie chcą zrozumieć, mianowicie, że to, co przeszłe, nie zawsze może być

miarą wartości dla tego, co obecne. Tutaj na przełomie czasów spełnia się to wszystko, co przepowiedział Komenius, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi, tutaj los wynosi nauczyciela ponad niego samego jako kierownika młodego pokolenia.

V.

Mówiliśmy o czynnikach otamowawczych w rozwoju, z których przytoczyliśmy tylko dwa. Jednego z nich dopatrywać się musimy w rozpieszczaniu czyli zniechęcałości dziecka i rozpatrywać go musieliśmy łącznie z drugim czynnikiem otamowawczym, mianowicie trwogą, która wbrew naszej woli stanowi największą truciznę dla kształtowania osobowości. Jeżeli się zważy, że dziecko mimo największej zmiany w swem własnym życiu, podczas całego rozwoju aż do dojrzałości w pozytywnym czy negatywnym sensie zależy od właściwości swego otoczenia i postawy ludzi dorosłych, z którymi się styka, wiemy zaś, że w ramach tego świata dorosłych najwięcej może zdziałać nauczyciel, to wówczas dopiero okaże się zrozumiałem, jak odpowiedzialne jest zadanie wychowawcy i jaki na nim ciąży obowiązek. Słusznie możnaby powiedzieć, że to przecież nic nowego. Być może, ale są prawdy, o których mówić nigdy nie będzie dosyć; i chociaż fakt ten jest ogółowi wychowawców dzisiejszych znany, to jednak zdaje się prawdopodobne, że z jakiejś psychicznej niewiedzy, wychowawca za mało sobie zdaje sprawę z doniosłości tego od dawna znanego faktu, aby pojąć do jakiego stopnia musi występować czynnie w roli przewodniego i opiekuńczego przewodnika, kierownika i obrońcy, nauczyciela w dokonywaniem się u dziecka ewentualnie młodzieży ustosunkowaniu się jej do świata otaczającego.

Nawet wówczas bowiem, gdy dziecko zajmuje jakąś postawę wobec przedmiotów wyłącznie świata otaczającego np. wobec samochodu, psa, kota, lub pijanego na ulicy — gdy więc chodzi o fakty nie zachodzące bezpośrednio na terenie szkoły, lecz które spotyka na drodze do szkoły lub wogóle na przestrzeni między domem a szkołą — to i wówczas sposób wnikania nauczyciela w tego rodzaju przeżycia oddziałuje na duchowe kształtowanie się dziecka. Chociaż silnie zarysowała się przepaść dzieląca warunki bytu i osobowości dziecka i dorosłych, to jednak tem bardziej leży to w interesie przyszłości całej ludzkości, aby ta przepaść, ten rozdział nie stał się katastrofą w rozwoju dziecka. Tylko taki człowiek dorosły, który jest świadomy swego dojrzałego nastawienia na zbiorowość — a jedynie taki skupia w sobie warunki konieczne dla tego wzniosłego zawodu, powołania — zawsze, skoro tylko subiektywne istnienie dziecka będzie zagrożone przez wpływy obiektywne, wystąpi w odpowiedniej chwili na widownię i to w taki sposób, że w wielu razach zachowa się biernie, że tylko tam się zjawi, gdzie dziecko go potrzebuje.

VI.

Mówiliśmy o wewnętrznej i zewnętrznej dialektyce istnienia subiektywnego i obiektywnych wpływów, następnie odsłoniliśmy i podstawę reakcji, jako rzeczywiste podścielisko osobowości i wykazaliśmy, że możliwie największe rozszerzenie łuku napięcia czyli możliwości napięcia musi być celem wszelkiego wychowania, że więc w ostateczności należy się dopatrywać dwojakiego zadania w wychowaniu: 1) nawarstwiania i ukształtowania podstawy reakcji (przy

równoczesnym rozwoju intelektu i wrażliwości zmysłów, co jest równoznacznym z umożliwieniem odpowiedniego działania w zakresie odnośnych zamierzeń danego układu warunków; 2) rozbudowa możliwości napięcia czyli łuku napięcia, co tyle znaczy, co słuszne w każdym momencie przystąpienie do czynu ze strony „ja” w stosunku do „my”, a zarazem przejście od „pra-my” do „ja” i od „ja” do dojrzałej zbiorowości, co dalej jest identyczne z przesunięciem się nosiciela wartości i jego odpowiednim wartościowaniem i stosownym ocenianiem. Krótko można to ująć jako rozwój samowiedzy w należyтым stosunku do coraz bardziej rozwijającego się poczucia odpowiedzialności, do poznania celowego nastawienia „ja” we współżyciu z ludźmi. Młody człowiek zatem przeżywa, jeżeli się jego rozwojem dobrze pokieruje, wspólnotę, a mianowicie z punktu widzenia słusznego oceniania swego „ja”.

Temu końcowemu momentowi wychowania, względnie stosunkowi dorosłego człowieka do młodocianego nic bardziej nie zagraża, niż gwałtownie wpleciona w życie dziecka i wcześniej wywołana trwoga, za którą w najwyższym stopniu odpowiedzialnym czynić należy człowieka dorosłego. To trzeba wyraźnie zaznaczyć, że trwoga jest głównym elementem w zniszczeniu dziecięcej duszy. Na podstawie własnych badań ustaliliśmy, że w sędkach przypadków wykolejenia się młodzieży i wykolejonych dorosłych całkowicie zasklepionych w ja — nastawieniu, początki tego tkwią swemi korzeniami w przeżyciach dzieciństwa, sięgających przejściowego stadium między pierwszą a drugą fazą, lub pierwszej połowy drugiej fazy rozwoju. Istotną rzeczą jest tutaj to, że trwoga przy przejściu ze stadium pra-my do stadium nastawienia na ja, która dla dziecka jest psychicznym urazem (Trauma), odgrywa niezwykle wielką rolę; trwoga, powstała na tle tego wczesnego przeżycia, także i później ma doniosłe znaczenie.

Tę „wczesną trwogę”, jakbyśmy ją nazwali, usunąć, a przynajmniej sprowadzić do właściwych granic, nie dopuścić zatem do tego, aby ta pierwotna trwoga, np. strach przed samotnością, który tak często może doprowadzić do katastrofalnego załamania się całej osobowości, nie stawała się bezbrzeżną, lecz przemienić ją w całokształcie osobowości w kierunku pozytywnym, ażeby z tej pierwotnej trwogi powstała tęsknota ofiarująca, stwierdzająca życie — to jest jedno z najwyższych zadań wychowania. Wprawdzie ten przełom między dzieckiem a dorosłym, między matką i dzieckiem jest a priori nie do uniknięcia, ale to jeszcze nie znaczy, że przy odpowiednim pokierowaniu dzieckiem w szkole musi on spowodować stałe osłabienie, które prowadzi do zniszczenia wartościowych czynników osobowości. Właśnie z tego, jak ze wszystkiego, co negatywne, o ile jest odpowiednio potraktowane, może się rozwinąć wzmocnienie struktury osobowości. Na to rzecz prosta niema żadnej recepty, gdyż właśnie przy kształtowaniu osobowości chodzi w pierwszym rzędzie o zdolność wczuwania się wychowawcy w siebie samego i w dziecko. Tylko to jedno można podać jako wytyczną, że podstawa reakcji ewentualnie łuk napięcia młodego indywiduum, a więc same zdolności działania dziecka nie powinny być zagrożone z zewnątrz przez bodźce wywołujące trwogę.

VII.

Jak sobie wyobrażamy to zaburzenie tej głównej podstawy psychicznej? Ten proces wcale nie jest tak prosty; w przybliżeniu jednak należy go w ten spo-

sób sprecyzować, że wskutek odczuwanego przez dziecko zaburzenia jego własnej subiektywności, a więc wobec niebezpieczeństwa, że może się stać przedmiotem, dziecko ucieka od rzeczywistości, względnie zmuszone jest do tego odwrócenia się od rzeczywistości; że zatem młody osobnik w starciu się ze zjawiskami świata otaczającego, które zagrażają jego subiektywności, zmuszony jest w swojej postawie przejść z tezy nie do syntezy, co by było realne i naturalne, lecz antytezy wstecznej (Katathetische Antithese). W ten sposób wyobrażamy sobie, że zdobywcy mogą się stać przestępcami, że z całkiem pozytywnych wartości życiowych wylaniają się zjawiska asocjalne, że jednak, choćby w najmniejszym stopniu obce rzeczywistości, przygnębione istoty ludzkie nieodparcie wciągane są w tę obcą rzeczywistość produktywność, istoty, które nie pozostają w harmonijnym, należytych stosunku do swego otoczenia, u których obca życiu zbiorowemu i na bezdroża zepchnięta fantazja prowadzi do przeceniania samego siebie, do przesadnego, stereotypowego nastawiania na własne ja.

Przez uszkodzenie podstawy reakcji i równocześnie następujące skrócenie możliwości napięcia przez trwałe, stawianie sobie celów jest zagrożone w podwójnym znaczeniu, przede wszystkim powoli dźwigająca się piramida celów, która przy zdrowym procesie rozwojowym narasta mimo wszelkie trudności w kształtowaniu się, zostaje przerwana przez t. zw. wytresowania (Dressate), a w wielu razach na zawsze ulega zniszczeniu.

Wytresowania, które poprzednio nazwaliśmy symptomem zaburzenia, Fritz Künkel określił, jako zjawisko następcze gwałtownej tresury. Jeżeli — czy to z powodu stanów trwogi, czy też skrócenia się łuku napięcia na skutek osłabienia duszy zniewieściałością lub rozpieszczeniem — podobne wytresowanie, jako proces chorobowy, przeniknie do podstawy reakcji, to najbliższym tego następstwem jest przelotne albo ostateczne zaniechanie wszelkiego opanowawczego nastawienia celowego, wszelkiej dążności do celów, w znaczeniu świadomego, biorącego w rachubę różne możliwości i przeciwieństwa, stawiania sobie celów. Zdrowe pragnienia stają się chorobowymi, przesadnymi, upragnionymi obrazami, których centralnym punktem jest zwykle własne ja i to mianowicie nie owe ja, jako krytycznie odczuwany nosiciel wartości, lecz ja staje się nieruchomym punktem środkowym kształtowania się całego życia. Wzrost, wrastanie w coraz bardziej piętujące się warunki położenia człowieka, przechodzi przymusowo w stan spokoju, we wsteczny bieg tworzenia się charakteru, a przez to nastaje zniszczenie osobowości nastawionej na wartości. Z tego wynika, że o ile możliwości należy unikać stwarzania podobnego wytresowania niszczącego osobowość. Rozumie się samo przez się, że w rozmaitych fazach rozwoju tego rodzaju zjawiska otamowawcze nie dadzą się w zupełności wyłączyć. Przede wszystkim dlatego, że i dorosły także, wychowawca, jakżeśmy to już poprzednio zauważyli, sam jest osobowością walczącą a w wielu razach jeszcze nie wyraźną. Trzeba to jednak z największym naciskiem podkreślić, że przeciwieństwo między dorosłym i dzieckiem, które nazwiemy 3-ciem zjawiskiem otamowawczym, zawsze kryje w sobie niebezpieczeństwo, że się okaże hamulcem w rozwoju, zawsze może się stać punktem wyjścia dla szkodliwych czynników wychowania, zawsze może zagrażać subiektywności dziecka, nawet przy najbardziej sprzyjających przypadkach. Dziecko, osobnik młodociany, jest bardzo prosty, ponieważ jego zdolność abstrahowania, przeciwsta-

wiania się i poznania jeszcze za mało jest rozwinięta nawet do tego, aby choć złagodzenie spowodować. Jedynie dorosły, jak powiedzieliśmy, może stworzyć tutaj potrzebne wyrównanie i harmonję. Jedno jest przytem zarówno ciekawe, jak i ważne, że błędy, jakie popełnia wychowawca, oddziałują i mszczą się nie tylko na dziecięcej duszy, ale i na nim samym, nawet na dorosłym. Skąd to pochodzi i czem to uzasadnić? Możemy to w ten sposób wyjaśnić, że wychowawca i wychowanek wpleceni są razem w krąg losu, że we wzajemnym zachowaniu względem siebie muszą się poruszać w potrójnym kręgu, w którym dodatni lub ujemny wynik 1. wychowawcy, 2. wychowanka i 3. ich obu, obejmujący krąg wspólnego wyniku dodatniego ew. wspólnego wyniku ujemnego, odgrywają pierwszorzędną rolę, przyczem trzeba zaznaczyć, że wspólny wynik ujemny równa się klęsce.

VIII.

Należy także koniecznie zwrócić uwagę na nieprzerwaną a ważny stosunek wzajemny, w jakim pozostają zasadnicze przejawy psychiczne młodocianego osobnika do jego cielesnej postawy, na znaczenie zaburzeń w wydzielaniu wewnętrznym, które tak często występują w drugiej fazie rozwoju. Te cielesne otamowania rozwoju, które nierzadko przyjmują formy chorobowe, są w wielu razach bezsprzecznie przyczyną nagle występującego, zdroźnego zachowania się dziecka, albo też powolnych zmian w kierunku zdroźnym. Byłoby to krótkowzrocznością i nieznajomością rzeczy żądać od dziecka zrównoważonego zachowania się przy cielesnych zaburzeniach, co by się równało takiej wydajności energii ze strony dziecka, jaką okazać w rzeczywistości może tylko dorosły i to w niezmiernie rzadkich przypadkach. Młodociany organizm może w całości ulec niebezpieczeństwu przez najdrobniejsze zaburzenie i dlatego to biologiczne momenty rozwoju, względnie zaburzenia rozwojowe są ważnym czynnikiem dla duchowej postawy. Każdy wzmożony przejaw życiowy dziecka, każde uderzające w oczy zachowanie się dziecka może być spowodowane przez zakłócenie, które tkwi w stronie biologicznej i dlatego karanie zdroźnego zachowania się często jest bezsensowne. Należy dodać, że karanie przy napadach gniewu (co najczęściej spowodowane jest nieprzychylnem zachowaniem się otoczenia względem dziecka), albo kary np. za przeszkadzanie, za niechęć do pracy, lub za jakiegokolwiek inne przekroczenia istotnie przyczyniają się do tego, że dziecko chwilowo gotowe jest posłuchać, ale zato prawie zawsze pobudza to do unikania rzeczywistości, do odmowy ze strony dziecięcej samowiedzy; przytem dziecko w wielu wypadkach odczuwa karę jako niesprawiedliwość, gdyż samo nie może określić, skąd pochodzi jego „skłonność do przekroczeń”. Dla psychologa kara, jak każde zagrożenie podmiotowości, jest tem tak częstym źródłem chorobliwie wzmożonej trwogi przed zdarzeniami zewnętrznymi, przed powtórzeniem nieprzyjemnie doświadczonego zdarzenia. I nie można zapominać, że trwoga staje się dla dziecka zupełnie nieświadomie środkiem obrony własnej duszy, skierowanym przeciwko wrogim, zewnętrznym wpływom, odosobnieniem, które w niezliczonych razach rozrasta się do rozmiarów trwogi przed życiem, odosobnienia się na całe życie. Czemże jest ta trwoga życia? Trwoga życia — to stadjum absolutnego bezwładu (Versagen), złamania na duchu, upadku (Kathese) osobowości. Tak tworzą się anomalje wszelkiego rodzaju, które nie są uzasadnione

zawiazkiem, dziwactwa, aspołeczne objawy, przestępstwa. Zdolność bowiem do przestępstwa jest w wielu razach błędnie rozwinięta, gwałtownie zepchnięta pozytywną zdolnością, która prawdopodobnie przy odpowiedniej staranności mogłaby doprowadzić do genialności.

Taksamo wywoływanie obawy, grożąc złym duchem, djabłem, czarownicą, piekłem, mogące spowodować tego rodzaju zaburzenia życiowe, w zupełności się do tego nadaje, aby w podstawę reakcji dziecięcej duszy, która miała zdrowe zawiązki i normalnie się rozwijała, wprowadzić wspomniane już wytresowanie, czyli symptomy zaburzenia. Wytresowane postępowanie wyraża się w tem, że występuje przymusowo, z wykluczeniem dziecięcej woli, jak kategoriyczny imperatyw, jak wynik tresury. Podobne zaburzenia, katastrofalne wyniki końcowe, jakie wywołuje trwoga, surowy system wychowania, nieznajomość wzajemnej zależności wpływów duszy i ciała, ja i my, podmiotu i przedmiotu, sił zmysłowych i nadzmysłowych, mogą być spowodowane przez rozpieszczenie i zniewieścienie, a więc przez sprowadzenie do beczynności funkcji obrony. Skrócenie łuku napięcia przeszkadza należycie ustosunkować się do świata otaczającego, sensownie uwydatnić swą subiektywność wobec obiektywności i stawić czoło biegowi rzeczy, jaki każdy dzień ze sobą przynosi. Tu tkwią przyczyny chorobliwego uwstecznienia, zmniejszenia funkcji obronnych, które, podobnie jak kary, muszą być uważane za zagrożenie subiektywności. Rezultat jest ten sam, tutaj trwoga zasklepiająca życie, tam zaś ogólna bojaźliwość, a jedno i drugie wytwarza przesadne akcentowanie siebie. Jasnym jest, że przy ocenie dziecięcej duszy, szkodliwych procesów w niej zachodzących lub możliwości ukształtowania jej w sposób, jaki staraliśmy się powyżej opisać, nie można trudności, występujących w każdym procesie wychowania, przypisywać wyłącznie zawiązkom duszy dziecka. Nawiększą doniosłość przy takim rozważaniu ma raczej dla rozwoju charakteru dialektyczne pochłanianie się procesów zewnętrznych i wewnętrznych, tak samo, jak i one tworzą możliwość zagrożenia pozytywnego wyniku.

Nie można dalej zaprzeczyć, że świat dorosłych ze swemi prawami dopóki się dziecku i młodocianemu narzuca w sposób gwałtowny, przedstawia wiecznie powtarzające się niebezpieczeństwo dla psychicznej rozbudowy, dla ogólnego rozwoju osobowości. W każdym bądź razie nie jest to obciążające poznanie, które praca wychowawcza stawia przed nowemi problemami.

Mimo to niema podstawy do utraty otuchy dla tych, co wnoszą dobrą wolę wyzbycia się dawnych przyzwyczajzeń i wygodnego pojmowania rzeczy przeszłości.

Chociaż nawet przy odpowiednim nastawieniu do samego siebie i do dziecka rezultat wychowawczy zawsze może być zagrożonym, to jednak odnowa pojęć o prowadzeniu ku wzniosłości i szacunek, pełna odpowiedzialność tkwiąca u podstaw, miłość wychowawcy dla stojącego się indywiduum stwarza uodpornienie przeciw ogólnemu niepowodzeniu.

Ale nawet tam, gdzie wystąpi takie ogólne, wychowawcę i wychowanka jedynym kręgiem obejmujące niepowodzenie, a więc klęska, można znaleźć ratunek przy zastosowaniu odpowiednich środków. Lecz tutaj wszystko już zależy — tego nie można dosyć silnie podkreślić — od trafnego wzięcia się do rzeczy ze strony osobowości wychowawcy.

Czasami, niestety, nie wystarczy odpowiednie postępowanie wychowawcy i jego

środki zaradcze; wtedy musi przystąpić do zagrożonego dzieła lekarz-pedagog. Zresztą lekarz-pedagog powinienby mieć ważkie słowo do powiedzenia w każdej organizacji szkoły.

Niemiecki, przeważnie zmarły lekarz-pedagog August Homburger (Uniwersytet w Heidelbergu), wykazuje w swoich publikacjach, co również przez całe życie wskazywał swym uczniom, w genialny sposób, jak rozwój młodego indywiduum jest nierozdzielny łańcuchem reakcji, łańcuchem, w którym żadne, choćby najdrobniejsze zdarzenie nie pozostaje bez następstw i każde zaburzenie może się stać punktem wyjścia psychicznego uszkodzenia. Zdarzenia, które zamykają w jednym kręgu wychowawcę i wychowanca, zawsze mogą mieć następstwa pozytywne lub negatywne i często napierające siły wpływów zewnętrznych tak wielką szkodę przynoszą duszy dziecka, że całkowity zasób reakcji, a więc podstawa reakcji jest przez to zagrożona. Równocześnie Homburger i na to wskazuje, że podobne procesy szkodliwe znowu mogą być usunięte przez działanie odpowiedniej ewolucji dziecka samego albo przez wywołanie jakiegoś nowego stanu przy odpowiednim kierowaniu.

Na zakończenie należy jeszcze dodać i jeszcze raz podkreślić, że wszystko, co się dzieje w szkole, z konieczności ma pierwszorzędne znaczenie i prowadzi do obfitych w skutki następstw w pochodzie rozwojowym młodocianego, że łączność między osobowością nauczyciela a stającym się człowiekiem, tak w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym, musi prowadzić albo do związania istoty i prowadzenia jej wzwyż, albo do rozterki. Takie pojmowanie doniosłości szkoły i ten także da się nieodwołalnie uzasadnić, że najważniejsze fazy rozwoju przypadają na okres szkolny, stający się człowiek bowiem w czasokresie swoich najczulszych zmian fizycznych i psychicznych najistotniejszą część swego bytu przepędza w szkole.

Dopiero z 21 rokiem życia kończy się trzecia faza rozwoju, odtąd mianowicie osobowość, zależnie od dotychczasowego rozwoju, dochodzi do pełni swej psychofizycznej całości (Totalität). Człowiek bowiem jest i formuje się równocześnie.

D-r Olga Kern — Berlin.

NA MARGINESIE ARTYKUŁU

D-RA K. DĄBROWSKIEGO

P. T. „Z ZAGADNIEN METOD PODNIESIENIA KULTURY MORALNEJ SPOŁECZENSTWA”.

Zagadnienia poruszone przez p. d-ra Dąbrowskiego w n-rze 3 „Ruchu Pedagogicznego” są niezmiernie ważne i wymagają skoordynowania wysiłków wychowawców dla znalezienia właściwych metod wychowania moralnego. Zwłaszcza w czasach dzisiejszych, kiedy bezrobocie, bezdomność, przepełnienie szkół, brak miejsca w szkołach dla setek tysięcy dzieci grożą obniżeniem kultury moralnej społeczeństwa, czujność ze strony wychowawców jest bardziej potrzebna niż dawniej.

Autor, opierając się na czynnikach wrodzonych, dzieli dzieci na trzy grupy, z których jedna, bardzo nieznaczna, składa się z osobników, objawiających

dziedziczny lub wywołany chorobą brak poczuć moralnych. Autor przechodzi nad tą grupą do porządku, ponieważ jest ona niewychowalna. Grupa ta nie jest znowu tak nieliczna, jakby się wydawać mogło. Samych dzieci wagarujących bezdomnych jest w Polsce tysiące. Jest między nimi niewątpliwie wielka ilość dzieci, których defekty moralne są prawdopodobnie natury dziedzicznej. Jeśli zważymy, że społeczeństwo nie tylko nie ma żadnej korzyści z tej grupy osobników, ale nawet grubo dopłaca do wychowania i utrzymania ich, a jest ich coraz więcej, to jasnym się staje, że trzeba szukać środków zaradczych do zmniejszenia tej grupy. Badania Ratha i nowsze badania amerykańskie wykazały, że skłonność do wściegostwa i czynów antyspołecznych jest dziedziczna, a co gorsza, ludzie podlegający tym skłonnościom mają przeważnie wielką ilość dzieci. Jednym ze środków zaradczych mnożenia się tej grupy osobników może być regulacja urodzin, na szeroką skalę stosowana, oraz przedślubne porady lekarskie. Zagadnienie regulacji urodzin nie jest nowe, niestety zostało zwulgaryzowane i potraktowane z posmakiem sensacji. Skutek jest ten, że osobnicy, którzy mogliby mieć zdrowe fizycznie i moralnie dzieci, mają ich mało albo są bezdzietni, podczas gdy warstwy, żyjące wędzy i nie mogące zapewnić swym dzieciom odpowiedniego wychowania, posiadają nadmiar dzieci. Należałoby na nowo podjąć dyskusję na ten temat, ale wolną od szkodliwej demagogii i namiętności.

Dzieci moralnie zaniedbanych jest więcej, aniżeli pomieścić ich mogą cztery istniejące w Polsce szkoły dla tego typu dzieci. Rzeczą konieczną jest rozbudowa szkolnictwa specjalnego tego typu. W szkołach powszechnych znajduje się pozatem wiele dzieci, nie kwalifikujących się do tego rodzaju szkół, które nie mają wyrobionych nawyków moralnych i społecznych. Wymagają one specjalnej opieki, której, niestety, w przepelnionych klasach ze strony przepracowanego nauczyciela nie doznają. W związku z tem poruszył p. dr Dąbrowski ważne zagadnienie współpracy szkoły z rodzicami i stacyj wychowawczych, mających udzielać porad w zakresie trudności wychowawczych. Sądzę, że potrzeby tych stacyj nikt kwestjonować nie będzie. Przyznać musimy jednak, że założenie ich w każdej miejscowości musi dziś napotkać na poważne trudności i wydać rezultaty raczej szkodliwe aniżeli pożyteczne. Brak nam poprostu ludzi, którzy kierowaliby temi stacjami. Nauczycielstwo w większości swej jest do tego rodzaju pracy nieprzygotowane, często samo nie umie opanować trudnych sytuacji wychowawczych w szkole i szuka rozwiązania w prymitywnych środkach kary chłosty, jak tego dowodzi dyskusja na łamach jednego z dzienników warszawskich. Sądzę, że nauczyciel, stosujący kary cielesne, sam zdaje sobie sprawę z tego, że kara taka nie jest środkiem umoralniającym.

Pracę trzeba rozpocząć od podstaw i zwrócić uwagę na kształcenie nauczycieli. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli dawały raczej wiedzę przystosowaną do normalnych warunków pracy. Do programu zakładów kształcenia nauczycieli nowego typu winien wejść kurs teoretyczny i praktyczny pedagogiki moralnej w zastosowaniu do dzieci trudnych do wychowania. Program tych zakładów nie może być sztywny, ale musi być dostosowany do aktualnych potrzeb szkolnictwa. Praktyka kandydata nie powinna się odbywać w ciepłarnianej atmosferze szkoły ćwiczeń, ale w normalnej szkole powszechnej pod okiem doświadczonego nauczyciela.

Nauczycielstwo pracujące obecnie należałoby zapoznać z metodami pracy i wynikami istniejących poradni wychowawczych. Poza tem trzeba by opracować specjalny arkusz obserwacyjny dla dzieci z defektami moralnymi, który byłby dla nauczyciela narzędziem poznania źródeł tych defektów. Arkusz taki opracowało Międzynarodowe Towarzystwo Psychologii Indywidualnej¹⁾, jest on jednak dla celów praktycznych nauczyciela zbyt obszerny. Dotychczas panuje w tej dziedzinie wielka dowolność. Poznanie przyczyn zaniedbania moralnego wskaże nauczycielowi często metody, jakie należy zastosować w stosunku do odnośnych osobników.

W artykule swoim porusza p. dr Dąbrowski także sprawę wydawnictw dla młodzieży. Wiemy z życiorysów wielkich mężów, jak zapładniały ich wyobraznię i żądę czynów „Żywoty sławnych mężów” Plutarcha. Nie można jednak poprzestać na tej metodzie werbalnej, może się ona nawet okazać zawodną. Znajomość zasad higieny niezawsze idzie w parze z życiem higienicznym, tak samo znajomość etyki i ludzi o wielkiej moralności niezawsze musi być podstawą życia moralnego. Dzisiaj łączymy wychowanie moralne raczej z wychowaniem społecznym aniżeli intelektualnym. Należałoby mniej pouczać, a więcej uaktywnić stosunek dziecka do grupy rówieśników i otoczenia. Dziecko, nastrożające trudności w wychowaniu, trzeba skierować do takiej organizacji społecznej, która skłaniałaby je do różnych czynów społecznych. Pod tym względem posiada wielkie walory wychowawcze harcerstwo, którego wpływ umoralniający na członków i otoczenie jest widoczny.

L. Bandura.

SPRAWOZDANIA

„Encyklopedia Wychowania”. Tom I, zeszyty 1 — 11, 1933/34. Wydawnictwo „Naszej Księgarni”. — Warszawa.

Przedewszystkiem zaznaczyć musimy, iż niniejsza notatka ma charakter wyłącznie informacyjny, gdyż ujęcie krytyczne tak wielkiej ilości materiału, wymagałoby o wiele więcej miejsca, niż dają nam wąskie ramy obecnego szkicu.

Geneza wydawnictwa Enc. Wych. jest prosta: stworzyła je konieczność szybkiego i sprawnego informowania o współczesnym stanie najrozmaitszych zagadnień pedagogicznych. Nauczyciel, tak bardzo dziś przeciążony pracą zawodową i społeczną, nie jest w stanie kontynuować swych studiów na szeroką skalę, nie ma wprost czasu na czytanie coraz to nowych dzieł, tak licznych ostatnio, i dobieranie wśród nich rzeczy wartościowych oraz tych, które dotyczą najbardziej interesujących go zagadnień. — I tu właśnie przychodzi mu z niezwykle cenną pomocą Enc. Wych. — Poszczególne rozprawy i artykuły dadzą mu pogląd ogólny na całokształt zagadnień, a obfita bibliografia, umieszczona na końcu każdego artykułu, wskazówki do ewentualnej dalszej rozbudowy podjętego tematu. Taką samą też, bardzo ważną rolę pomocniczą odegrać może Enc. Wych. dla wszystkich, studujących pedagogikę czy to w pedagogiach czy na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów.

Pierwsze encyklopedje pedagogiczne ukazały się w XIX w. w Niemczech, (najwięcej), Francji, Anglii i Ameryce. W Polsce podjęto podobną pracę w niezmiernie trudnych warunkach zaboru rosyjskiego, ale mimo wielkiej energii i wysiłku twórców, dzieło to, kontynuowane już po odzyskaniu niepodległości, nie zostało doprowadzone do końca. Aby zapełnić tę lukę w naszej literaturze pedagogicznej, została opracowana pod redakcją F. Kierskiego mała, dwutomowa „Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna”, wydana w r. 1923—25. Na większą jednak skalę podjęto tę pracę dopiero w r. 1933 przez wydawnictwo „Encyklopedji Wychowania” pod redakcją dr-a St. Łempickiego, dr-a W. Gottlieba, dr-a Bogdana Suchodolskiego oraz J. Włodarskiego. Ta Encyklopedia w prze-

¹⁾ Adler Alfred. — Individualpsychologie in der Schule. Leipzig. Hirzel. 1929. Str. 110 — 114.

ciwienństwie do wydawnictw dawniejszych, oparła się na układzie systematycznym, a nie alfabetycznym. Układ systematyczny daje wprawdzie mniej szczegółów, ale zato przegląd całości. Niezmiernie planowy i przejrzysty układ artykułów, oraz podział ich na części, zaopatrzone podtytułami, ułatwiają już dzisiaj, mimo braku indeksów, znalezienie odpowiednich zagadnień.

Encyklopedia Wychowania objęła ma 3 tomy, z których t. I. omówi zagadnienie wychowania, t. II. — nauczania, t. III. — organizacji oświaty publicznej. Treść tomu I-go jest następująca: Wstęp, Nauki pomocnicze pedagogiki, Historia wychowania i szkolnictwa, Pedagogika, Polska myśl wychowawcza. Jedenaście zeszytów I-go tomu, które mamy przed sobą, doprowadziły powyższy plan do rozpoczęcia działu p. t. „Pedagogika”.

Dział nauk pomocniczych pedagogiki obejmuje fizjologiczne, antropologiczne, psychologiczne i socjologiczne podstawy wychowania. Rozpoczyna ten dział obszerny artykuł d-ra Wł. Dybowskiego, traktujący w pierwszej części o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży, w drugiej o higienie poszczególnych okresów w rozwoju fizycznym człowieka. Obydwie części, ilustrowane tablicami, wykresami oraz zestawieniami cyfrowymi mogą stanowić poważną pomoc w pracy nauczyciela-praktyka.

W części p. t. „Psychologiczne podstawy wychowania” zwracamy uwagę na zwięzły i syntetyczny artykuł d-ra M. Kreutzta o „Nowych kierunkach psychologii” oraz bardzo cenny dla wychowawcy artykuł d-ra St. Szumana „Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży”. Uzupełniają ten dział prace z zakresu charakterologii, psychopatologii dzieci i młodzieży oraz zadań, metod i głównych wyników psychologii pedagogicznej. Prace te, pióra d-ra St. Baley, d-ra St. Szumana, d-ra St. Błachowskiego, oraz d-ra J. Frostiga — dają całość, którą każdy nauczyciel powinien sobie bezwzględnie przyswoić i rozbudować odpowiednią lekturą i doświadczeniem. Cały dział, dotyczący socjologicznych podstaw wychowania, opracowany jest w kilku artykułach przez d-ra Wojciecha Gottlieba. Pierwsza grupa artykułów obejmuje zagadnienia natury teoretycznej, a mianowicie analizę stosunku wychowawczego, jako jednego ze stosunków społecznych oraz roli funkcji wychowawczych w życiu społeczeństw; druga zaś ogranicza się do zbierania i opisywania wszelkich faktów społecznych, mających w jakimkolwiek sensie znaczenie dla wychowania. Całość dotyczy zagadnień szczególnie ważnych w obecnej dobie daleko idących przemian społecznych, a od strony teoretycznej zwłaszcza napewno mniej znanych ogółowi czynnego nauczycielstwa.

Ostatni wreszcie do końca opracowany dział „Historja wychowania i szkolnictwa oraz współczesne prądy pedagogiczne”, obejmujący poza artykułem d-ra B. Nawroczyńskiego p. t. „Współczesne prądy pedagogiczne” — obszerną (jak na ramy Encyklopedji oczywiście) pracę St. Kota „Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej”, oraz „Dzieje oświaty pozaszkolnej” H. Radlińskiej.

Jak widać z powyższego, krótkiego zestawienia, Encyklopedia Wychowania ma już za sobą poważny dorobek prac i pozwala rokować jaknajlepsze nadzieje na przyszłość. W rękę zaś nauczyciela może i powinna stać się najlepszym pomocnikiem i przewodnikiem jego codziennej, ciężkiej i tak bardzo odpowiedzialnej pracy. M. W.

Chowanna. Listopad 1934. Zeszyt 9-ty Chowanny rozpoczyna się pracą M. Sekrety p. t. „Polityka szkolna Rosji sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec hitlerowskich”. W państwach wymienionych w tytule zaznaczają się obecnie najsilniej procesy instytucjonalizacji wychowania, to też, mimo całej trudności badania tych zjawisk, tak bardzo nam jeszcze współczesnych i bliższych, autor podejmuje próbę ich ogólnego scharakteryzowania i oświetlenia. Zaczyna od skreślenia szkieletu rozwoju historycznego idei szkolnictwa państwowego w starożytności, średniowieczu i czasach nowożytnych, przechodząc w rozdziale II-gim do opisu szkolnictwa Rosji sowieckiej. Ponieważ rozdział ten jest w N-rze 9-tym zaledwie zaczęty, odkładamy scharakteryzowanie go do następnego sprawozdania. W dalszym ciągu H. Rowid omawia „Środowisko i jego funkcję wychowawczą w związku z programem nauki w szkole powszechnej”, kończąc swoje rozważania „Zagadnieniem środowiskowym w programie nauki”. Autor bierze oczywiście pod uwagę najnowsze programy szkół powszechnych, wydane jako tymczasowe przez M. W. R. i O. P., a opracowane przy wybitnym współdziałaniu nauczycieli-praktyków. Konstrukcja programów oraz wskazania, dotyczące ich realizowania w prakty-

ce szkolnej, uwzględniają cztery główne zasady: bio-prychologiczną, środowiskową, socjologiczną oraz zasadę autonomii nauczyciela w zakresie organizowania pracy szkolnej. Drogą szczegółowej analizy wykazuje autor stosowanie zasady środowiskowej we wszystkich niemal przedmiotach i na wszystkich stopniach nauczania elementarnego oraz podkreśla wielkie wartości tej zasady dla rozwoju dziecka i pracy nauczyciela. Z założeniami autora każdy, rzetelnie pojmujący swą pracę nauczyciel, zgodzi się całkowicie. Trzecim wreszcie artykułem jest rozpoczęta w N-rze 6 Chowanny praca dyplomowa absolwenta Inst. Ped. w Katowicach, T. Łaciaka p. t. „Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomińskiego”. Jest to druga praca o charakterze monograficznym, drukowana w Chowannie. Pozostawiając omówienie pracy do chwili ukazania się jej w całości, komunikujemy, iż redakcja Chowanny, nawiązując w ten sposób żywy a cenny kontakt z codzienną pracą nauczycieli, oświadcza, iż chętnie umieściłaby teraz monografię grupy uczniowskiej w środowisku wiejskiem, obrazującą warunki pracy w szkole powszechnej niższego stopnia organizacyjnego. Uzupełniają numer uwagi L. Langholza na marginesie książek d-ra W. Höpera, oraz Kronika Inst. Ped. w Katowicach.

M. W.

Kwartalnik Pedagogiczny. 1 paźdz. 1934 r. N-r 3 — 4 Kwartalnika Pedagogicznego przynosi wstępnie krótki artykuł K. Sośnickiego p. t. „Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa”. Po stwierdzeniu faktu, iż współczesne warunki życia wpłynęły na wytworzenie się nowego działu pedagogiki, a mianowicie pedagogiki politycznej (nie pokrywającej się z pedagogiką socjologiczną), autor określa, iż zasadniczym jej problemem jest zagadnienie wpływu polityki na wychowanie. Zjawisko to, istniejące zresztą oddawna, w czasach obecnych nabrało dopiero istotnego znaczenia. Z problemów pedagogiki politycznej wybiera autor zagadnienie wpływu politycznych tendencji państwa na ustrój szkolny i rozpatruje je, przeprowadzając analizę ustroju szkolnego w państwach „liberalistycznych”, do których zalicza Francję, Anglię i Szwajcarię, oraz w państwach holdujących „autorytaryzmowi”, za jakie uważa Rosję i Włochy. W pierwszych cechami charakterystycznymi ustroju szkolnictwa jest zasada równości wychowania, a więc szkoła jednolita i przymus szkolny, w drugich, jednolitość szkoły, pozornie utrzymana, jest w istocie swej rozbita przez pozaszkolne związki młodzieży oraz polityczną jej selekcję. Ponadto państwa antyliberalne ograniczają przymus szkolny, przeprowadzają centralizację i unifikację szkoły oraz odrzucają zasadę powszechności szkolnictwa średniego. Scharakteryzowanym wyżej tezem autora brak jest szerszego rozbudowania, wyciągnięcia konkretnych wniosków oraz przeniesienia tego ciekawego zagadnienia na teren Polski. J. Chłasiński, omawiając „Polityczną działalność Johna Deweya w okresie kryzysu”, daje na wstępie krótką charakterystykę życia politycznego i jego wpływów na wychowanie w Stanach Zjedn., podkreślając naczelną hasło amerykańskiej myśli pedagogicznej: dążenie do usunięcia partynicy, bezideowej i demoralizującej polityki z publicznego systemu szkolnego. W okresie kryzysu Dewey od działalności społeczno-wychowawczej przechodzi do prac politycznych, stając na czele Ligi Niezależnej Akcji Politycznej i wyłonionego z niej komitetu propagandy. Liga wyznaje „filozofję współdziałania, kolektywizmu, zrzeszonego wysiłku dla wspólnego dobra”, a ma za cel zjednoczenie radykalnych i lewicowych ugrupowań w jedną partję pracy. Do programu prez. Roosevelta Liga odnosi się krytycznie, uznając jednak dobrą wolę samego prezydenta i wartość jego poszczególnych zarządzeń. Dewey nawołuje nauczycieli do utworzenia silnej organizacji zawodowej, któraby weszła w skład unji związków zawodowych. Polityczna działalność Deweya jest z jednej strony wynikiem odrodzenia politycznej demokracji amerykańskiej, z drugiej zaś obroną postulatów i tez dotychczasowej jego działalności pedagogiczno-wychowawczej. D-r M. Wachowski w III-ciej części rozprawy p. t. „Program wychowawczy a nauka” rozpatruje stosunek nauki do oświaty pozaszkolnej, cytując liczne głosy teoretyków i praktyków powyższego zagadnienia. Artykuł St. Szumana „Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości” jest rozwinięciem i wyciągnięciem ostatecznych konsekwencji z założeń jego prac poprzednich, t. zn. 1) Zwierzę, dziecko, człowiek, 2) Biologiczne podstawy charakteru. Uzupełniają zeszyt recenzje z Encyklopedji Wychowania, niemieckiego „Leksykonu pedagogiki współczesnej”, książki zbiorowej d-ra Szumana, d-ra Pietera i ks. H. Weryślawskiego „Psychologia światopoglądu młodzieży”, Ernsta Kriek'a „Nationalpolitische Erziehung” oraz informacje o czasopismach.

M. W.

ITALSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

„Sąd moralny u dziecka według J. Piaget'a". Prof. Marja Raffa analizuje obszernie w „Rivista Pedagogica” (1934, Maggio-Giugno) interesującą książkę znakomitego pedagoga prof. J. Piaget'a p. t. „Le jugement moral chez l'enfant” (niewydana jeszcze w przekładzie polskim).

W dziedzinie badań moralnych niezawsze można się zadowolić czystą obserwacją: niejednokrotnie staje się konieczną t. zw. metoda „kliniczna”, zwłaszcza w zastosowaniu do dziecka. Trzeba je skłonić do wypowiedzenia się na różne tematy i tą drogą poznać, jak rozumie ono fenomeny rzeczywistości moralnej (sprawiedliwość, kłamstwo, kradzież, karę i t. p.). Prof. Piaget zdołał w ten sposób zgromadzić sporą ilość skrupulatnie rozważonych faktów, unikając zarazem niebezpieczeństwa wspomnianej metody (werbalizm, abstrakcyjność). Autor opiera swoje stanowisko na gruncie socjologicznym. Pocucie moralne, zarówno u dorosłych, jak i u dzieci, jest, jego zdaniem, ściśle związane z życiem społecznym. Moralność dziecka stanowi ewolucję od „heteronomii” prostych, najprymitywniejszych form pocucia obowiązku, aż do świadomej idei sprawiedliwości „autonomicznego” sumienia osobistego. W ramach tej ewolucji dziecięcej można spotrzeć trzy typy reguł postępowania, odpowiadające trzem stopniom rozwoju intelektualnego. Owe trzy reguły postępowania wyprowadza Piaget z reguł gry w piłkę, swoistego przewodawstwa, którego najcisłsze, „święte” przestrzeganie jest dla dziecka w 10 — 12 roku życia tem, czem dla dorosłych poszanowanie instytucji prawnych i politycznych. Reguła pierwsza „motoryczna”, działa u małych dzieci, niezależnie od jakichkolwiek zobowiązań społecznych (t. zw. „autyzm”), druga z kolei reguła — „hamująca” — jest już skutkiem ścisłego związku między poszanowaniem starszych i egocentryzmem dziecięcym, trzecia wreszcie, „racjonalna”, wynika z poszanowania, opartego na wzajemności i duchu współdziałania. To współdziałanie stwarza osobowość dziecka, znacząc przejście od anarchystycznego „ja” do „ja”, poddającego się normom wzajemności i obiektywnej dyskusji. Reguły przestają być wówczas produktem zewnętrznym, narzuconym zgóry, a występują już jako czynnik skryształizowanej indywidualności — „heteronomja” ustępuje miejsca „autonomji”.

Z grą, mającą w życiu dziecka tak doniosłe znaczenie, wiąże się jego pierwsze obowiązki i walory moralne wogóle. Zrazu działa tu posuszeństwo wobec innych, przymus, — „realizm moralny”. Czynić „dobrze” to — poddawać się woli starszych, „złe” czynić — sprzeciwić się im. Dobro, jako spontaniczny ideał sumienia, jeszcze nie istnieje. Podobnie i mówienie prawdy, które stanowi funkcję społeczną, jest dla dziecka do 7 — 8 roku życia obowiązkiem, narzuconym mu przez starszych, później dopiero staje się wartością „samą w sobie”. Stopniowo też rodzi się w dziecku i wyzwala pocucie sprawiedliwości, niezależnie od „ekspiacji” i sankcji, które dawniej tkwily dlań niejako w samej naturze fizycznej („nietykalność rzeczywiata”), powodując sprawiedliwość „automatyczną”. W miarę rozwoju dziecka, z jego poszczególnych akcyj i reakcyj indywidualnych wynika ostatecznie — pośród wielości i złożoności zjawisk świata otaczającego — pocucie koniecznej równowagi („funkcjonalne prawo równowagi”), obowiązującej i ograniczającej zarazem „ego” i „alter”, pragnienia osobiste i normy kolektywne.

Piaget powtarza tu więc jakgdyby starą tezę socjologiczną Emila Durkheima, ale jednocześnie jego idee wykazują duży postęp. Atakuje on dogmatyczne pozycje durkheimowskie („wszelki autorytet pochodzi od społeczeństwa”, „nauczyciel jest kapłanem” i t. p.), podobnie jak Stanley Hall, Dewey, Claparède potępili — w imię oryginalności duchowej dziecka — dawny system pedagogiczny. Dziecko podlega nietylko regułom, narzuconym mu zgóry, ale też i tym, jakie samo wypracowało wspólnie ze swymi towarzyszami. Co się tyczy praktyki wychowawczej, to najlepszą jego realizację widziałby Piaget w nowej szkole twórczej i indywidualnej, o „dyscyplinie autonomicznej”, opartej na współpracy młodzieży i starszych, na wzajemności i wolności.

Ale — konkluduje p. Marja Raffa — moment socjologiczny nie wystarcza tu jednak. A i psychologia nie wskazuje sama drogi tworzenia „nowego” człowieka, daje jeno — punkt wyjścia. Nowa szkoła pragnie organizować poczynającą się aktywność dziecka, skierować ku kategoriycznym imperatywom powszechnego obowiązku. W tem dziele tworzenia i doskonalenia duszy dziecięcej niema miejsca ani na — nieświadomą nawet — sadyzm dorosłych, ani też na nadmierną, nieskoordynowaną swobodę niektórych typów nowej szkoły.

T. Jakubowicz.

Piąty Kongres Szkoły Rodziców (Le Cinquième Congrès de l'Ecole des Parents), który odbył się wiosną r. b. w Paryżu poświęcił całkowicie swoję uwagę problemowi kształcenia wysiłku (l'éducation de l'effort). W zeszycie czerwowym miesięcznika „L'Education” znajdujemy całokształt referatów kongresowych, bądź in extenso, bądź też w streszczeniu. Na plan pierwszy wysuwa się referat redaktora „Education” i znanego pedagoga francuskiego G. Bertier „O zainteresowaniu i wysiłku w wychowaniu” („L'intérêt et l'effort dans l'éducation”).

„Nauczanie winno być interesujące” — twierdzą jedni. „Ma ono przedwzyszkciem pobudzić wysilek” — odpowiadają inni. W rzeczywistości zaś, te dwa postulaty, rozważone zbliżka, nie są z sobą sprzeczne. Nauczanie, aby być interesujące, musi liczyć się z rytmem uwagi, nieustannie ruchliwej, a następnie — z charakterem uwagi dziecięcej. Dziecko interesuje się zjawiskami dynamicznymi, więcej tem, co nauczyciel robi, niż tem, co mówi. Obok rzeczy budzących zainteresowanie bezpośrednie, inne sprawy interesują dziecko tylko w drodze asocjacji i dzięki metodzie ośrodków zainteresowania wciąga się w orbitę uwagi dziecięcej całe kompleksy, które inaczej pozostałyby w cieniu (posługuje się tem, między innymi, metoda Decroly). Zainteresowania dziecka zmieniają się wraz z jego wiekiem (pisali o tem Claparède i Ferrière): od wrażeń nawskroś zmysłowych przechodzi ono poprzez słowa do tysięcy pytań „dlaczego” i „jak”, potem przeżywa „historję ludzkości” (co nazwano „prawem biogenetycznym”).

W okresie sentymentalno-moralno-religijnym odczuwa skłonność do oddania części swego „ja” na rzecz społeczeństwa, wreszcie nadchodzi chwila, kiedy podporządkowuje swe rozmaite interesy jakimś interesowi wyższemu, niby środki pewnemu określönemu celowi (może to być ideał lub ambicje osobiste). Wychowawca winien się liczyć z tem wszystkimi, a przy nauce dziecka uwzględniać to, czego się ono już nauczyło („dawne w nowem” — według Herbarta). Jednakże w toku tej nauki konieczny jest ze strony dziecka wysilek, nie wszystko bowiem odpowiada gustom i upodobaniom dziecięcym. Niema trwałej nauki bez ciągłego, systematycznego powtarzania wiadomości nabytych: w grę wchodzi tu więc pamięć. Dziecko, umiejętnie prowadzone zapomocą wciąż ponawianego nieznacznego wysiłku, do opanowania techniki pracy, stosuje od dwunastego, czternastego roku życia ten wysilek w sposób spontaniczny, praca staje się dlań przyjemnością, podczas gdy inne dziecko będzie w późniejszym wieku ponosiło smutne konsekwencje zaniedbanych wysiłków. Należy też pamiętać o stworzeniu takich bodźców, jak emulacja, miłość własna, instykt walki i t. p. (W. James). Budzenie maximum zainteresowania przez nauczyciela winno się kojarzyć z maximum wysiłków ze strony ucznia.

Lenistwo u dziecka jest często nietylko kwestją niedoborów fizjologicznych, lecz również sprawą braków moralnych. Problem ten oświetlił na Kongresie wybitny pedjatra i psycholog d-r Pichon („L'effort chez les paresseux”). Na miejsce czołowe wysuwa się tu następująca teza: dziecko nigdy nie powinno czuć, że się nie śmie żądać od niego wysiłku. Tam, gdzie w grę wchodzi niedobory natury fizjologicznej, czy też zakłócenia psychiczne, konieczną się staje interwencja lekarza, ale w parze z troskliwą kuracją psychicką winna iść, na zasadzie klinicznego prawa zbieżności metod, akcja wychowawcza pobudzająca rodziców i nauczycieli. W ostatniej konsekwencji sprowadza się to często do współdziałania ze strony samego dziecka.

Typy dzieci leniwych, z jakimi lekarz może mieć do czynienia, są różnorakie w zależności od przyczyn i źródeł zła. Lenistwo wynika niejednokrotnie z przemęczenia wskutek nadmiernych programów i zajęć szkolnych, odbijających się szkodliwie na zdrowiu dziecka, lub też wskutek — tak częściej — przesady sportowej. Zdarzają się dzieci leniwe, których zdolność do pracy paraliżuje — nieraz całymi latami — jakaś choroba chroniczna, często ukryta. Od takich przeszkód należy dziecko uwolnić. Ale te choroby — których rejestr jest dość znaczny — działają bardzo niejednokowo u różnych dzieci, w niejednakowym stopniu obdarzonych zdolnościami umysłowymi. Stąd też ich niejednokowe zainteresowanie pracą szkolną. Jest tu więc wskazana indywidualizacja niejednokowo posunięta, a czynniki wychowawcze muszą przy tem odegrać właściwą, do daleko posuniętą, rolę. Również i w stosunku do dzieci, wyjątkowo pobudliwych pod względem nerwowym lub wręcz neurastenicznych pomoc lekarza winna się kojarzyć z czynną opieką pedagogiczną (przypadłości natury epileptycznej objawiają się nieraz u dziecka

roztargnieniem i „bujaniem w obłokach”). Zastosowanie odpowiednich testów i badania psychologiczne oświetlił stan rzeczy, wskazując zarazem metodę działania. Właściwy problem wysiłku u leniwych dotyczy dzieci zdrowych, które, mimo iż obdarzone normalną, a nawet wyższą inteligencją i zdolnościami, pracują w szkole złe. Tutaj przyczyny są przeważnie natury „afektywnej” związane z zakłóceniem na tle charakteru. Lenistwo dziecka może występować w zakresie jednego tylko przedmiotu — wówczas psychoanaliza lub psychoterapia, na niej oparta, wykryje źródło tego zjawiska, — albo spotkamy się z lenistwem ogólnym, którego przyczyna tkwi często w atmosferze rodzinnej, w niesnaskach domowych. Ukryty żal dziecka do rodziców, zazdrość w stosunku do brata lub siostry, obojętność otoczenia dla spraw intelektualnych, lub unikanie przez rodziców „rozmów poważnych” — w obecności dziecka — wszystko to może pobudzić je do lenistwa albo lekkiego traktowania spraw nauki szkolnej. Umiejętne oddziaływanie wychowawców zdziała tu wiele dobrego, a we wszystkich skomplikowanych nieraz przypadkach lenistwa dziecięcego rola rodziców, lekarza i nauczycieli jest niezmiernie delikatna.

T. Jakubowicz

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu Z. M. w Grodnie. Stosując się do prośby Pana, postaram się bardzo zwięźle scharakteryzować istniejące już podziały na typy charakteru.

Przy budowaniu typologii charakterologicznych różni autorowie stosują różne zasady podziału, dadzą się one jednak ująć w cztery wyraźne grupy.

W I grupie autorowie wyróżniają tyle głównych typów charakteru ile jest funkcji psychicznych, które uważają za zasadnicze. Przewaga danej funkcji tworzy odpowiedni typ. Tu znajdziemy typy „uczuciowe”, „intelektualne”, „społeczne” i t. p. Do tej grupy należą klasyfikacje Ribot’a, Müllera-Freilfelsa i t. d.

Do II grupy zaliczam klasyfikacje, w których autorowie na plan pierwszy wysuwają strukturę charakteru i dzielą na typy ze względu na rodzaj tej struktury. Tu znajdują się typy wewnętrznie bądź rozszczerzone, bądź jednolite i harmonijne. Tak jest pomyślana klasyfikacja Paulhana, takiej zasady podziału można domyślać się u Kretschmera.

W III grupie znajdują się klasyfikacje, w których autorowie za najważniejszy dla charakterystyki jednostki uważają jej stosunek do świata otaczającego i sposób reagowania na bodźce od niego pochodzące. Tu zmieści się podział Junga, który wyróżnia typy introwersyjne i ekstrawersyjne. t. zn. nawewnątrz bądź nazewnątrz skierowane.

Wreszcie IV grupa obejmuje te podziały, w których jest wyraźnie podkreślony związek typu charakteru z gruczołami dokrewnymi. Do tej grupy można zaliczyć „basedowoidów” i „tetanoidów” Jaenscha.

Te różne zasady podziałów, a stąd różnymi drogami budowane typy, dają mimo to niekiedy obrazy podobne. Jedną np. rodzinę stanowią schizotypik, Kretschmera, introwertyk Junga i tetanoid Jaenscha, podobnie jak i wymienieni przez nich cyklotypik, ekstrawertyk i basedowoid. To świadczy o trafności wyboru tych właśnie typów i o wewnętrznym związku między strukturą charakteru, stosunkiem do świata otaczającego i gruczołami dokrewnymi.

Pyta Pan, który z istniejących podziałów ma największą wartość? Podział Kretschmera, i od niego radziłabym też zacząć studia nad zagadnieniem. Typologię Kretschmera znajdzie Pan niezwykle żywo i obrazowo zreferowaną w podręczniku prof. Witwickiego: *Psychologia t. II*. Dla grupy I postawowy jest podział Ribota, który znajduje się w „*Psychologii uczuć*” tegoż autora, tłumaczonej na język polski. Wreszcie mogę też Panu polecić artykuł d-ra Kuchty „*Typy psychologiczne Junga*”, „*Ruch Pedagogiczny*” 1950.

D-r H. Weintalówna

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



674

OD ADMINISTRACJI

P. T. Prenumeratorom czasopism pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego przypominamy, że czas już wnieść przedpłatę za II-gie półrocze 1934/35. Załączamy w tym celu do każdego numeru blankiet nadawczy P. K. O.

P. T. prenumeratorom, którzy nie uregulowali dotychczas w całości prenumeraty za I półrocze zmuszeni będziemy przerwać wysyłkę czasopisma.

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

na rok 1935

W DZIAŁACH KALENDARZ ZAWIERA:

- I. Kalendarjum rzymsko-katolickie i grecko-katolickie.
- II. Szkolnictwo Polskie w cyfrach — obejmuje najnowsze zestawienia wszystkich działów szkolnictwa.
- III. Związek Nauczycielstwa Polskiego, jego organizacja — i informacje. Dział ten podaje najnowszy stan organizacyjny Związku, organizację Zarządu Głównego, warunki korzystania z samopomocy Związkowej.
- IV. Ministerstwo W. R. i O. P. — Jego organizacja.
- V. Wiadomości prawno-służbowe: 1) stosunki służbowe nauczycieli, 2) kwalifikowanie nauczycieli, 3) uposażenie nauczycieli, 4) państwowa pomoc lekarska, 5) sprawy emerytalne.
- VI. Deklamacje, śpiewy i inscenizacje na uroczystości szkolne. Dział niezwykle pożyteczny w praktyce szkolnej. Zawiera materiał na wszystkie uroczystości, obchody w ciągu roku przez szkołę. Do szeregu pieśni dodane są nuty: 1) Na Święto Niepodległości. 2) Na Imieniny P. Prezydenta. 3) Na Imieniny Marszałka Piłsudskiego. 4) U trumny ś. p. Prez. G. Narutowicza. 5) Poległym cześć! 6) W rocznicę oswobodzenia Lwowa. 7) Na Dzień L. O. P. P-u. 8) Na progu szkoły. 9) Tydzień Szkoły Powszechnej. 10) Na Św. Mikołaja. 11) Na uroczystości „Gwiazdki”. 12) Na majówkę. 13) Na święto pieśni. 14) Na święto książki.
- VII. Wiadomości różne.
- VIII. Księgarnie i wytwórnie pomocy naukowych.

OBFITOŚĆ MATERJAŁU ZWIĘKSZYŁA ZNACZNIE OBJĘTOŚĆ KALENDARZA

CENA KALENDARZA 1 ZŁ. 50 GR., Z PRZESYŁKĄ 1 ZŁ. 75 GR.

Zamawiać można:

- 1) W „Naszej Księgarni”, Świętokrzyska 18. Konto P. K. O. Nr. 2058.
 - 2) W Zarządzie Głównym Związku N. P. Wybrzeże Kościuszkowskie 35. Konto P. K. O. Nr. 435.
-
-

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA

| | |
|--|-------------------------------------|
| ANDERSEN G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bove't'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska | 4.— |
| | w ozd. opr. 6.— |
| ARKUSZ OBSERWACYJNY, opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole psychologicznem im. J. Joteyko | —40 |
| BARKER E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa | 10.— |
| BORNSTEINOWA J. Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową? | 1.— |
| BOVET P. Instynkt walki. Psychologia — wychowanie. Tłumaczyła M. Górską. | 5.— |
| | w ozd. opr. 7.— |
| BÜHLER CH. D-R Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska | 12.— |
| | w ozd. opr. 14.— |
| CLAPARÈDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone | — |
| COSTER G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przetłouczyła z oryginału angielskiego M. Górską | 4.— |
| | w ozd. opr. 6.— |
| DAWID J. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III. | 1.— |
| — Psychologia religii. Z życiorysem i portretem autora | 4.— |
| DOBROWOLSKI ST. System klasowy i system pracowniany | — |
| DRYJSKI A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży. Biologia. Psychologia. Pedagogika | 11.— |
| | w ozd. opr. 13.— |
| DYBOSKI R. D-R PROF. Nauka a oświata pozaszkolna | —50 |
| DZIECKO WSI POLSKIEJ. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej | 7.— |
| | w ozd. opr. 9.— |
| ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA. Wydawnictwo zeszytowe. Cena 1 zeszytu | 4.— |
| | prenumerata roczna 10 zeszytów 27.— |
| | prenumerata miesięczna 3.— |
| GODECKI M. B. O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie. Odczyt | —30 |
| HALPERN I. D-R PROF. Systemat pedagogiczny Jana Śniadeckiego | 1.20 |
| HESSER S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przetłouzył D-r A. Zielenický | 10.— |
| | w ozd. opr. 12.— |
| JOTEYKO J. D-R PROF. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych | 1.50 |
| KARPOWICZ S. Wybór pism. Pod redakcją D-r M. Librachowej. Z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową | 7.— |
| | w ozd. opr. 9.— |
| KERSCHENSTEINER G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przetłouzył A. Tom | 5.— |
| | w ozd. opr. 7.— |

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.