

ROK XXIV

L U T Y 1935
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 6

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 (dokończenie).

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

J. Trzeciak — Uwagi do zagadnienia metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa.

SPRAWOZDANIA:

S. Hessen i M. Hans — Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej (D. S.).

H. Rowid — Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki (d-r M. Odrzywolski).

M. Friedländer — Dzieci i dorośli (M. W.).

F. Felhorska i S. M. Studencki — Plany i marzenia młodzieży o przyszłości (R.).

Fr. Hörburger und A. Simonic — Lehrbuch der Pädagogik (M. Friedländer).

KONKURS.

ERRATA.

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”.



574

DUSZA DZIECKA, JEJ ROZWÓJ I WYCHOWANIE W ŚWIELE ANTROPOZOFJI

(DOKOŃCZENIE)

Do wniosków tego samego typu należy również żądanie u w z g l ę d n i a n i a naturalnych pożądań dziecka jako stanowiących najlepszy wyraz jego potrzeb, przedewszystkiem zaś naczelnny postulat oddziaływania na dziecko wyłącznie zapomocą czynników z m y s ł o w y c h, jako jedynic mu w tym wieku dostępnych. Czynnikiem takimi są np. piosenki r y t m i c z n e i ruchy m u z y c z n o - r y t m i c z n e (taniec eurytmiczny), które oddziałują w sposób niezmiernie krzepiący i kształtujący na cały organizm dziecka, dalej zaś odpowiednie z a b a w k i oraz z a b a w a d z i e c k a w o g ó l e. W zabawie wyraża się pęd samokształtujący się dziecka. Zabawa dziecka jest jego p r a c ą, równie „poważną”, jak praca człowieka dorosłego, a tem się tylko od niej różniąc, że nie służy celom zewnętrznym, utylitarnym. Zabawa nie jest „igraszką”. To też „igrające metody” wychowania zarządzają dziecku największą krzywdę. W zabawie i przez zabawę — stwierdza Steiner za Grossem — dziecko kształci (dosłownie) swój organizm, a przedewszystkiem swój mózg. Stąd płynie niezmierna i jedyna w tym okresie wychowawcza waga zabawy i — z a b a w e k. Steiner potępia zabawki, wymyślone przez dojrzałych i celowe jedynie ze stanowiska dojrzałych, a więc zabawki racjonalne, intelektualistyczne, sztuczne, zabawki „naukowe”, t. j. uzasadnione na podstawie racjonalnej psychologii dziecka, żąda natomiast zabawek prawdziwie d z i e c i ę c y c h, a więc prostych, oryginalnych, żywych, przez samo dziecko skonstruowanych (np. ruchomy pajac z patyczków lub lalka z gałganków). „Gdyby ludzie umieli przenikać wgląd procesu formowania się mózgu, dawaliby dziecku z pewnością tylko takie zabawki, które żywo pobudzić mogą autoformacyjną czynność jego mózgu” („Die Erziehung des Kindes” str. 27).

Z a b a w a stanowi najistotniejszy czynnik wychowawczy względnie samowychowawczy dziecka w okresie przedszkolnym; stąd jej niezmiernie znaczenie, stąd też i znaczenie zabawek w p r z e d s z k o l u. Steiner, nie wymieniając nazwisk, zdaje się potępiać zbyt kunsztowny, intelektualistyczny i mechaniczny charakter pewnych nowoczesnych metod wychowawczych, a w szczególności zabawek, zalecanych dla przedszkola i żąda natomiast pełnej swobody i natural-

nych form życia. Osoby otaczające dziecko wychowują je same przez się t. j. przez to, czem są, jako żywy przykład, i przez swoje z niem obcowanie. Powinny tedy nie — pouczać, lecz „baczyć same na siebie, na to, co czynią. Dziecko samo będzie je naśladowało” („Pädagogischer Kurs” str. 17). „Przedmioty, używane w przedszkolu, powinny być brane wprost z życia, a nie fabrykowane przez cywilizację intelektualistyczną. Piękna, odświętna lala z wymalowanym rumieńcem i ufryzowanym uczesaniem głowy, nie pozwala dziecku rozwinąć swej wyobraźni... Natomiast pajac, sporządzony przez samo dziecko, z powiązanych i nakropionych plamami z atramentu gałganków, budzi w dziecku geniusz”. Wogóle „przedszkole” uważa Steiner za „najważniejszy okres wychowawczy („Pädagogischer Kurs” str. 16), a w szczególności za okres, przygotowujący dziecko do okresu drugiego t. j. „szkolnego”.

II. OKRES DRUGI W ROZWOJU DZIECKA: OD POJAWIENIA SIĘ ZĘBÓW STAŁYCH DO DOJRZAŁOŚCI PŁCIOWEJ (7 — 14 R. ŻYCIA).

Okres ten scharakteryzowaliśmy powyżej ogólnie, zapomocą następujących cech rozwojowych: ciało eteryczne, system rytmiczny, uczucie, mowa. Ciało eteryczne, zbudowawszy organizm fizyczny, wyzwala się w tym okresie i przetwarza się na energję psychiczną, tak, że odtąd można już na nie oddziaływać bezpośrednio, a temsamem kształcić w dziecku wszystko to, co ma swoje podłoże w ciele eterycznym, a więc: skłonności, przyzwyczajenia, pamięć, sumienie, charakter, temperament. Istotną i w tym okresie jest ogólna postawa dziecka; postawa ta, religijna i naśladowcza w okresie pierwszym, staje się obecnie estetyczno-symboliczną. Dziecko, które w pierwszym okresie żyło w jak najściślejszym związku ze światem otaczającym, poczyna obecnie wyzwalać się z wolna z tego związku i żyć własnym życiem. Poczyna marzyć o świecie, t. j. tworzyć sobie o nim własne obrazy i symbole. Odtąd wszystko poczyna nabierać dla dziecka znaczenia — oczywiście nie logicznego jeszcze ani utilitarnego, lecz uczuciowego. To też dziecko w tym wieku jest artystą, twórcą. I takim też — artystycznym i twórczym powinno być w tym okresie całe jego wychowanie i nauczanie.

Stosunek dziecka do wychowawcy-nauczyciela, polegający do tej pory na „religijnem” oddaniu się i bezwzględnem naśladownictwie, przetwarza się obecnie na stosunek czci i miłości, autorytetu i naśladowania świadomego. Nauczyciel, który działał dotąd bezwiednie siłą przykładu, staje się obecnie uwielbianym i idealnym w z o r e m. Oczywiście, o ile wytrzyma krytyczną próbę dziecka. Albowiem około 9 roku przechodzi dziecko kryzys. Do tego czasu kontynuowało ono do pewnego stopnia okres poprzedni, teraz zaś budzi się w niem poczucie odrębnej jaźni, własnej osobowości. Dziecko odrywa się od świata, z którym tworzyło dotąd jedność, i staje wobec niego z uczuciem zdziwienia, bezradności, niepokoju. Dzieci, które były dotąd wesołe, stają się nagle smutne, dzieci melancholijne — wesołe. Potrzeba kierownika i autorytetu nabiera w tej fazie rozwojowej szczególnego znaczenia. Dziecko łączy się do nauczyciela, szukając w nim instynktownie pomocy, ostoi, pionu, zarazem jednak patrzy nań „krytycznie”, bada go i śledzi. Zarówno dla dalszego rozwoju dziecka, jak i dla skuteczności

działania wychowawczego, jest to rzeczą pierwszorzędną, wręcz decydującą wagi, by nauczyciel wyszedł z tej fazy krytycznej obroną ręką, dziecko zaś ze spotęgowaną cziłą dla niego, jako dla swego ideału, wzoru, autorytetu. Podobnie, jak dwa pierwsze lata tego okresu wiążą się jeszcze z poprzednim, tak dwa ostatnie, a więc 12 i 13 rok, stanowią przejście do okresu następnego, charakteryzującego się postawą logiczną wobec świata, zdolnością myślenia pojęciowego. Toteż w dwu pierwszych latach pobytu w szkole dziecko jest jeszcze istotą przedewszystkiem bezwiednie następującą, w 12 i 13 roku życia poczyna myśleć już kategorjami pojęciowymi, a w latach pośrednich, t. j. w r. 9, 10, 11, zasadniczą postawą dziecka wobec świata i otoczenia, a więc także i otoczenia wychowawczego, jest owa wspomniana już postawa symboliczna, obrazowa — uczuciowa. W tych latach zatem nie wystarczy już samo bezpośrednio działające środowisko, jak w okresie pierwszym, ale też przedwczesne i bezskuteczne zgoła są jeszcze wszelkie rozumowania, błędne tedy wszelkie metody i środki wychowawcze i naukowe, oparte na intelekcie, jak np. systematyczne opisy, definicje, wnioskowania, przekonywania i t. d. Dopiero bowiem około 12 roku rodzą się u dziecka kategorie przyczynowości i racjonalności, stanowiące warunek logicznego rozumienia i rozumowania. Przedtem przemawia do dziecka jedynie obraz znaczący czyli symbol. Zgodnie z tem podstawę wszelkiego nauczania musi stanowić w tym okresie zasada poglądoowości. Nie ma to być jednak poglądowość czysto zmysłowa, lecz uduchowiona (geistige Anschauung). Wywody Steinera na ten temat są niezmiernie charakterystyczne i przyznać należy — subtelne. Łączą się one ściśle z ogólnym jego poglądem na świat, który Steiner ujmuje jako żywą całość, złożoną z części, stanowiących każda dla siebie również całość — a zatem z poglądem, który możemy określić jako „totalizm”.

Ten goethowski zmysł całości każe Steinerowi każdą rzecz, zjawisko czy żywą istotę ujmować nie oddzielnie, lecz razem z tem wszystkiem, co tworzy całość wyższą, co przynależy do siebie realnie i do się dopiero wzajemnie tłumaczy. Z tego stanowiska zwalca Steiner wszystko, co trąci mechanizmem, analizą, abstrakcją — szczególnie w metodach nauczania, stosowanych w okresie, o którym mowa. Nie zadowala go tedy zasada nauki poglądowej, która posługuje się martwymi modelami, a choćby nawet okazami konkretnymi, ale — bądź reprezentującymi tylko części składowe żywej całości (np. części analityczne ciała ludzkiego lub rośliny), bądź też nawet całości, ale oderwane od warunków żywego bytu (np. roślina — wyrwana ze swojego gruntu i środowiska). Pogląd musi być zatem wedle niego żywy t. j. musi ujmować dane zjawisko w jego naturalnej i strukturalnej całości.

Jestto — jak widzimy — ta sama zasada, którą Steiner stosuje w poznawaniu istoty dziecka, człowieka i świata. Przeniesiona na teren nauczania oznacza ona zasadę żywej poglądoowości, której Steiner domaga się w nauczaniu wszystkich „przedmiotów” oraz przez cały okres szkolny, a przede-wszystkiem w nauczaniu nauk przyrodniczych w okresie drugim. „Roślina należy do ziemi, jak włos do człowieka. Włosy wyrwane czy to z głowy czy z brody tracą swoisty charakter „włosów na głowie” czy też „brody”. Tak też i roślina musi być powiązana z całą ziemią. T. zw. „złoty deszczyk” można zro-

zumić należycie tylko wtedy, gdy go się widzi na słonecznym stoku lub na warstwie ziemi, barwiącej go na żółto. Nie sposób opisać rośliny, nie mówiąc o blasku słonecznym i deszczu, wietrze, warstwie kamiennej, ziemi. Nauka poglądomu musi wychodzić od życia, a nie od śmierci. Tylko dla abstrakcyjnego filozofa kryształ górski i kwiat stanowią „byty”. Zapewne, że kryształ jest kryształem przez samo swe istnienie, dziś i jutro i w następnym roku. Ale inaczej kwiat. Oderwany od całej rośliny jest — sfalszowaniem natury; dziecko czuje to doskonale i dlatego nie powinno się niszczyć w niem tego uczucia, posługując się systemami analitycznymi, które oblicze kwiatu strzępią na płatki, pręciki, słupki i t. d.” („Pädagogischer Kurs” str. 21).

Tyle o ogólnej zasadzie poglądowości żywej. Wszelako Steiner żąda ponadto, szczególnie w drugim okresie, czegoś więcej jeszcze, a mianowicie: nauki, opartej na poglądzie duchowym t. j. na poglądzie, ujmującym nie tylko zjawiska ciała, ale także w pewnym ich głębszym, utajonym sensie symbolicznym. Tylko taki pogląd bowiem odpowiada wedle niego istocie dziecka na tym stopniu rozwoju. „Wszelki pogląd należy bezwarunkowo w tym okresie życia uduchowić. Nie wystarczy pokazać dziecku roślinę, nasienie, kwiat w ich czysto zmysłowej, poglądowej postaci, lecz wszystko powinno stawać się obrazem (symbolem) pewnego znaczenia „duchowego” („Die Erziehung des Kindes” str. 32). W symbolach tych należy dać dziecku poczucie głębokich związków, panujących w świecie między różnymi zjawiskami. Nie można mu ich jeszcze ukazywać w postaci myślowej, w postaci praw przyrodniczych. Musi je ono zatem otrzymać w postaci porównań, opowieści. Steiner unaocznia to na obrazie motyla, wyzwalającego się z poczwarki i sądzi, że obrazem tym można się posłużyć celem unaocznienia, w jaki sposób dusza wyzwala się po śmierci z ciała. „Jest rzeczą nieskończenie ważną dla człowieka, by poznał tajemnice bytu najpierw w postaci obrazów, zanim staną one przed jego duszą w postaci praw natury i t. d.” Tylko takie bowiem obrazy przemawiają do ciała człowieka, przenikają jego wyobraźnię, uczucie, duszę. Dziecko, które w taki sposób „pozna” świat, zrozumie go potem zupełnie inaczej — bo głębiej, rozumnie i osobiście. To też niezmiernie ważną jest rzeczą, by nauczyciel posiadał zdolność takiego duchowo-obrazowego, symbolicznego przedstawiania dzieciom prawd o świecie. Zdolność tę, zdaniem Steinera, może nauczyciel posiadać tylko wówczas, gdy sam będzie przejęty „wiedzą duchową”. Tylko wówczas bowiem, tylko z tej zasadniczej, głębokiej postawy wobec świata napływać mu będą same przez się żywe i proste obrazy, urodzone z duszy i przemawiające do duszy. Inaczej zaś byłyby to tylko obrazy żmudnie sklecone i — martwe. Ta zasada poglądowości duchowej stanowi właśnie, jak wspomnieliśmy, zasadniczą w tym okresie postawę dziecka wobec świata. Dziecko ujmuje w tym czasie świat w obrazach. Obrazowość stanowi wówczas jego życie i oł. Jest ono w niej pogrążone. Myśli obrazami. Marzy. Ustala swój stosunek do świata w obrazach. Wyraża się w nich. „Rozumie tylko obrazy. Obrazowość więc musi być cała nauka w tym czasie — obrazowym sam język, w którym do dziecka przemawiamy. Tam owo a obrazowa stanowi też w tym czasie główny środek oddziaływania wychowawczego. Nie, jak w okresie poprzednim, rzeczywistość sama, działanie, gest, otoczenie. Dziecko rozumie obecnie tylko to, co „mówi” (przema-

wia) do niego. Opis więc np. rośliny czy też sam jej „pogląd” pozostanie dla niego niezrozumiały. Natomiast pojmie tę roślinę, gdy mu się ją przedstawi jako istotę m ó w i ą c ą. Toteż i stosunek dziecka do bajki i opowiadań staje się teraz inny. W okresie dzieciństwa przemawiały one do niego bezpośrednio. Obecnie nabierają nie tylko treści, lecz z n a c z e n i a. Tak zatem zapomocą bajek i opowieści może obecnie wychowawca oddziaływać głęboko na moralność dziecka. Może wyplenić w niem złe nawyki i skłonności a wszczepić dobre. W tym też sensie tworzy przedewszystkiem „historja” w tym okresie główną naukę „moralną”, oczywiście jeśli będzie dzieciom odpowiednio podana. Dziecko, niewrażliwe jeszcze na perswazje rozumowe i upominania, na abstrakcyjne przykazania i zasady moralne, a zarazem pod w z g l ę d e m r e l i g i j n y m w tym czasie (jak twierdzi Steiner) „obojętne”,¹⁾ okazuje natomiast tem większą wrażliwość na żywe przykłady: takim żywym przykładem jest przedewszystkiem sam nauczyciel — a następnie wzory, zaczerpnięte z historii, jeśli je nauczyciel przedstawi w sposób plastyczny, przemawiający do niezmiernie rozbudzonej w tym czasie wyobraźni i uczuć dziecka. Wogóle zgodnie z „a r t y s t y c z n o - t w ó r c z y m” charakterem dziecka w tym wieku ca ł e w y c h o w a n i e a więc nie tylko estetyczne, ale i m o r a l n e i i n t e l e k t u a l n e musi wcielić się niejako w formy piękna. Tylko przez takie bowiem konkretno-symboliczne formy można w tym okresie „trafić” do dziecka, pobudzić jego wrażliwość, wytworzyć w niem odpowiedzie „postawy”. Wynika stąd dla dydaktyki szereg postulatów: dla nauczyciela ogólny postulat nauczania metodą p o g l ą d u symbolicznego, dla programu zaś postulat kształtowania całej nauki w duchu twórczości artystycznej dziecka i to zarówno plastycznej, jakoteż (w pierwszym rzędzie) muzycznej.

Plastyczność dziecka obejmuje cały zakres nauki: s ł o w o, b a r w ę, r u c h. Barwne, plastyczne słowo, którego domaga się dziecko i na które otwiera swą duszę, odpowiada zamilowaniu dziecka do malowania i rysowania. Toteż farby i pędzel, kredka i ołówek należą do niezbędnych środków naukowo-wychowawczych w tym okresie. (Zgodnie z tem malowanie i rysunek stanowią też w szkole antropozoficznej wręcz podstawę nauki p i s a n i a i c z y t a n i a). Ta sama „plastyka” przejawia się również w r u c h a c h dziecka w postaci r y t m u i t a k t u. Wszak cały ten okres rozwojowy wiąże się wedle Steinerja z rozwojem systemu „rytmicznego t. j. systemu oddychania i obiegu krwi. Rytm jest tu tedy istotną zasadą życia dziecięcego. Rytm a wraz z nim takt, ton, m u z y k a. W dziecku, które już przedtem było wrażliwe na rytm i takt, budzi się obecnie około 9—10 roku życia niezwykle poczucie i pragnienie muzyki, muzyki nietylko tonu, ale i ruchu. Stąd ta niezmierna łatwość, zamilowanie i wręcz żywiołowa potrzeba r y t m i c z n e g o t a ń c a u dziecka, stąd dalej postulat o niezmiernej doniosłości wychowawczej, a mianowicie postulat wprowadzenia e u r y t m i j i — nietylko muzycznej, ale i g ł o s o w e j (słownej, czyli tanecznych ruchów, wyrażających zarówno wartości muzyczne (tony, takty, interwały, harmonje), jakoteż wartości głosów

¹⁾ Dopiero w następnym okresie obudzą się ponownie uczucia religijne a zarazem rozwinię się myślenie pojęciowe.

mówionych, słów i rytmu mowy, — co więcej, eurytmji nietylko jako osobnego „przedmiotu”, lecz wręcz jako zasady rytmicznej, przenikającej całą naukę. Wraz z plastyką bowiem eurytmja, będąca zresztą tylko jej wyrazem ruchowym, stanowi najgłębszy żywioł dziecka w tym okresie. Tak więc obok poglądu duchowego drugą dla tego okresu ogólną zasadę wychowawczą i naukową stanowi zasada plastyczno-rytmiczna.

Jeszcze jedna nauka Steinera zasługuje w tem miejscu ze względu na swą oryginalność oraz ważność w całokształcie pedagogiki, a zwłaszcza dydaktyki antropozoficznej na omówienie. Chodzi mianowicie o funkcję pamięci i jej rolę w wychowaniu i nauce. Pamięć stanowi funkcję ciała eterycznego. Ponieważ ciało to, jak wiemy, w tym okresie „wyzwała się” i wykształca, przeto okres ten stanowi zarazem najważniejszą fazę rozwojową dla sztucznego, bezpośredniego kształcenia pamięci. Późniejsze wysiłki nie zdołają nigdy naprawić zaniedbań popełnionych w tym okresie. Pamięć — zdaniem Steinera — jest też w tym czasie nietylko niezwykle żywotna i zdolna do rozwoju, ale stanowi zarazem naturalną formę, zapomoćą której dziecko ujawnia potrzebę gromadzenia materiału do przyszłej t. j. dokonywującej się w następnym okresie obróbki myślowej. Pamięć tę należy tedy kształcić, nawet — w drodze mechanicznego treningu! nawet na materiale — narazie dla dziecka niezrozumiałym! „Rozumieć” bowiem można nietylko — zapomocą myślenia pojęciowego, ale i — uczuciem. Dziecko rozumie właśnie materiał „niezrozumiały” na ten swój sposób — uczuciowy. „Nie obawiajcie się — powtarza Steiner za Jean Paul'em — żadnej niezrozumiałości, nawet gdy chodzi o całe zdania; wasz wyraz twarzy, wasz akcent i przeczuwający pęd dzieci wyjaśni im jedną połowę, to zaś pozwoli im z czasem zrozumieć także resztę. Akcent jest u dzieci, jak u Chińczyka i u ludzi światowych, połową mowy. Zważcie, że jak my język grecki, czy jakikolwiek obcy, tak dzieci uczą się wcześniej rozumieć język ojczysty, niż nim mówić. Zaufajcie, że sam czas i związek myślowy odcyfruje mu zagadkę. Dziecko pięcioletnie rozumie już takie słówka, jak „przecież, wprawdzie, oto, natomiast, choć”; napróznobyście jednak żądali nietylko od niego, ale i od jego ojca, by wam te słówka wytłumaczył! — W jednym słóweczku „wprawdzie” tkwi mały filozof. Jeżeli 8-letnie dziecko ze swą wykształconą mową jest rozumiane przez dziecko 3-letnie, to dłaczegóżbyście wy mieli, rozmawiając z niem, naśladować jego własne paplanie...? Rozmawiajcie z niem zawsze „o kilka lat naprzód” (wszak genjusze mówią do nas w swych dziełach o całe stulecie naprzód); z dzieckiem jednorocznym tedy rozmawiajcie tak, jakgdyby ono miało dwa lata, z 2-letniem zaś, jakgdyby miało sześć lat, gdyż różnice rozwoju umysłowego zmniejszają się w odwrotnym stosunku do lat”. Tę zasadę Jean Paul'a, zasadę intuicyjnego uczenia się mowy¹⁾, Steiner rozszerza do intuicyjnego uczenia się rozmaitych innych przedmiotów²⁾. Uczenie się rozumne bowiem mo-

¹⁾ Postulat ten przypomina nam nader żywo nie tylko w treści, ale nawet w uzasadnieniu jedną z zasad Pestalozziego, który — jak wiadomo — doprowadził je wprost do karykaturalnej przesady.

²⁾ Jest ona zresztą wręcz sprzeczna z zasadą, którą głosi współczesny pedagog niemiecki R. Otto, żądając, by w nauce i w obcowaniu z dziećmi posługiwano się właśnie t. zw. „narzeczem dziecięcym” (Altersmundart), t. j. mową właściwą ich wiekowi.

żliwe jest dopiero w następnym okresie. W tym jednak, o którym mowa, byłoby ono zbrodnią pedagogiczną, podobnie jak zbrodnią pedagogiczną byłoby również zaniedbywanie pamięci w tym jej „klasycznym” właśnie okresie. Zadaniem jej narazie gromadzić zasób rzeczy, które dopiero następnie będą zrozumiane pojęciowo. Co więcej, nawet prostym warunkiem takiego pojęciowego rozumienia jest poprzednia „wiedza pamięciowa” t. j. pamięciowe posiadanie faktów. A więc „najpierw pamięciowe przyswojenie sobie np. wypadków historycznych, a potem dopiero pojęciowe ich ujmowanie. Najpierw utrwalenie w pamięci faktów geograficznych, a dopiero potem pojmowanie ich związku i t. d.” („Die Erziehung des Kindes” str. 43).

W całości charakteryzuje Steiner okres, o którym mowa, w następujący sposób: „Życie uczuciowe rozwija się w należyty sposób zapomocą... porównań i symboli, a zwłaszcza zapomocą obrazów, przedstawiających charakterystyczne postaci ludzkie w powstawaniu historii... Dla wykształcenia uczuć ważne jest również zagłębianie się w tajemnice i piękno natury. I tu chodzi przede wszystkim o pielęgnowanie zmysłu piękna i budzenie uczuć estetycznych. M u z y k a musi w ciało estetyczne wnieść ów rytm, który umożliwi dziecku odczuwanie rytmu, utajonego również we wszystkich innych rzeczach. Młodego człowieka pozbawimy wielu wartości, jeśli nie damy mu możliwości kształcenia zmysłu muzycznego. Zupełny brak tego zmysłu pozbawiłby go całkowicie zdolności rozumienia pewnych stron bytu. Przytem nie należy oczywiście zaniedbywać i innych sztuk. W planie wychowawczym nie powinno zabraknąć ani budzenia zmysłu dla form i stylów architektonicznych, ani dla kształtu plastycznego, ani dla linii i rysunku, ani dla harmonji barw... Radość życia, miłość bytu, siła do pracy — wszystko to urasta na całe życie z pielęgnowania zmysłu dla piękna i sztuki. A i stosunek do bliźnich jakże uszlachetnia się i pięknieje dzięki temu zmysłowi! A wreszcie uczucie moralne, kształtujące się w tym wieku zapomocą obrazów życia i powagi wzorów, osiąga również pewność, gdy dziecko przez zmysł piękna odczuwać będzie dobro zarazem jako piękno, a zło jako brzydotę” („Die Erziehung des Kindes” str. 47 — 48).

Na opisanych powyżej podstawach ogólnych opiera Steiner szczegółowe swe p o s t u l a t y d y d a k t y c z n e, których omówienie wykracza jednak poza ramy niniejszego artykułu.

III. OKRES TRZECI: OD OKRESU DOJRZAŁOŚCI DO WYKSZTAŁCENIA OSOBOWOŚCI (14 — 21 R. ŻYCIA).

Już około 12 roku życia przygotowuje się w życiu młodej jednostki przejście do okresu następnego. Oto „budzi się w niej pierwiastek astralny”, t. j. intelektualny, a wraz z nim zdolność do pojęciowego myślenia i ujmowania świata oraz dążenie do s a m o d z i e l n y c h s ą d ó w, do samodzielnej postawy wobec życia, do zdobycia własnej jaźni, własnej osobowości. Ten okres p r z e j ś c i o w y charakteryzuje pod względem fizycznym jedna z wybitniejszych uczennic Steinera, d-r Karolina v. Heydenbr a n d w następujący sposób: „Młodsze dziecko porusza się z pewnym naturalnym wdziękiem dzięki systemowi mięśniowemu, odżywianemu obiegiem krwi, rytmicznie krążącej. Teraz zaś żywa się dziecko o wiele silniej w swój system k o s t n y... Jego ruchy tracą rytmiczność i wdzięk, a stają się kan-

ciaste, niezgrabne, samowolne. Dziecko przechodzi w okres „lat ciełych”; nie wie ono, co począć ze swemi członkami. Zarazem jednak dopiero teraz, gdy cała jego psychiczna — duchowa istota wiąże się silniej z mechaniką jego systemu kostnego, może uczeń wszystko, cokolwiek w życiu i w nauce podlega mechanicznej prawidłowości, pojąć z pożytkiem dla siebie”. („Zur Begründung künstlerischer Unterrichtsgestaltung” — Mitteilungsblatt des Waldorfschulvereins, sierpień 1926).

Już z poprzednich uwag wiemy, że pod względem fizjologicznym „rząd” w tym okresie obejmuje system ruchu i przemiany materji czyli system „członkowy”, a pod względem duchowym zasada myślenia. Kategoria przyczynowości, która dotąd była dziecku obca, nabiera dopiero obecnie dla niego znaczenia, udostępniając mu temsamem przyrodniczą prawdziwość w ujmowaniu świata, a więc umożliwiając także dopiero teraz naukę w ścisłym znaczeniu opisową, systematyczną, wyjaśniającą. Dziecko, które dotychczas zajmowało wobec świata postawę zrazu religijno-naśladowczą, następnie uczuciowo-symboliczną, poczyna obecnie samodzielnie myśleć, tworzyć sobie własny światopogląd. Pozostaje to w związku z coraz silniej krystalizującym się poczuciem własnej osobowości. Z form wewnętrznych, które dotąd jakgdyby coraz bardziej odłączały się ze związku z otoczeniem i kształtowały wokół własnego ośrodka, wyłania się coraz wyraźniej samoistna postać człowieka. Ten proces usamodzielniania się obejmuje całego człowieka zarówno fizycznego, jak i duchowego, sięgając aż po jego ruchy, myśl i — mowę. W mowie, naśladowującej dotąd mowę otoczenia, zaznacza się coraz wyraźniej pierwiastek osobisty. Zmienia się „styl” języka mówionego i pisanego. Zmienia się nawet — głos (mutacja), co dowodzi ścisłego związku pomiędzy ogólną przemianą istoty dziecięcej a mową. Budzą się ponownie uspione w poprzednim okresie uczucia religijne. Budzą się również silne uczucia społeczne i moralne. Tworzą się związki przyjaźni i miłości. Cała osobowość młodociana zwraca się coraz bardziej w kierunku działania społecznego. Prawa, wartości, normy i ideały społeczne i moralne tworzą nowy, nader silny ośrodek zainteresowań. Przemianę tę nazywa Steiner za Arystotelesem i Rousseau'em nowymi narodzinami człowieka. Coprawda, ten trzeci okres występuje w psychologii i pedagogice Steinera stosunkowo skromnie. Najmniej mu twórca antropozofji poświęcił uwagi. Z zasadniczych rysów podanych przez Steinera zasługują na szczególną uwagę następujące: charakterystyka myślenia, określenie postawy zasadniczej u dojrzewającej jednostki, a w związku z nią postawy jej wobec nauce i życia.

Już w związku z pamięcią zwróciliśmy uwagę na charakterystyczną tezę Steinera, że myślenie samodzielne rozwinąć się może dopiero na podstawie pamięciowo nagromadzonych wiadomości o faktach. Zgodnie z organiczną jego nauką o rozwoju człowieka oznacza to, że podobnie, jak w łonie matki a następnie w okresie pierwszym organizm fizyczny kształtuje się samorzutnie, nieświadomie, pod wpływem wewnętrznych sił formujących, tak i zdolność myślenia powinna w okresach pierwszym i drugim kształtować się nie pod wpływem bezpośrednio skierowanych na nie wpływów wychowawczych, lecz poprzez inne typowe dla tych okresów siły i zdolności, a to „fizyczne” w okresie pierwszym, „twórcze” zaś w okresie drugim. „Im mniej oddziałują

się poprzednio w sposób bezpośredni na rozwój zdolności myślenia, a natomiast im bardziej oddziaływanie się na nie pośrednio poprzez rozwój innych sił duszy, tem korzystniejsze będzie to dla całego późniejszego życia człowieka". („Die Erziehung des Kindes" str. 48). Analogicznie też twierdzi Steiner, że zdolność do samodzielnego myślenia nie powinna być rozwijana przez zdobywanie wiedzy i szacunku dla wszystkich, co ludzkość w dziedzinie myśli już zdobyła, w oparciu na wierze w „oczywisty autorytet" wychowawców, na uznaniu dla obcych myśli i na wykształconym poprzez tę wiarę poczuciu prawdy. Za niezmiernie szkodliwą natomiast uważa Steiner wszelką „przedwczesną dojrzałość umysłową" czy też „przemądrzałość". „Wszelki sąd, nie oparty na solidnej podstawie własnych skarbów duszy, rzuca kamienie na drogę życia tego, kto go wydaje. Albowiem raz wydany sąd o danej rzeczy oddziaływanie odgad ustawicznie na człowieka, który nie przyjmuje już swych przeżyć tak, jakby je przyjmował, gdyby nie utworzył był sobie jeszcze wcale sądu o tej rzeczy. W młodości człowiek musi istnieć poczucie, nakazujące mu najpierw się uczyć, a potem sądzić". („Die Erziehung des Kindes" str. 51). Toteż wychowanie powinno unikać przedwczesnego rozbudzania samoistnych sądów u młodzieży. Gromadzenie wiadomości i rozumienie ich — oto główne zadanie nauki w okresie poprzednim. Na tworzenie własnych poglądów przychodzi czas dopiero w okresie trzecim, kiedy zarówno ogólny rozwój fizyczno-duchowy osiąga powoli stopień dojrzałości, jak i doświadczenie własne i wiedza oparta na autorytecie przygotowały już dostateczną w tym celu podstawę materialną oraz należytą podstawę duchową. Tak znamienne dla dzisiejszego pokolenia frazeologje, zaciętrzewienie i płytkość sądów przypisuje Steiner błędemu wychowaniu, budzącemu właśnie w dzieciach przedwczesną skłonność do wydawania własnych sądów o rzeczach, których nie przeżyły jeszcze i należycie nie poznały.

Wspomnieliśmy już o ogólnej postawie jednostki dojrzałej wobec świata. Steiner określa ją rozmaicie. Niektóre jego określenia poznaliśmy już poprzednio. Jednym z nich jest poczucie obowiazkowości. Steiner rozumie przez nią pewną typową dla tego okresu postawę, jaką dla pierwszego okresu stanowi w dzieczność (poczucie religijnej jedności z całym światem), dla drugiego zaś miłość (uczucie czci, podziwu, sympatii dla wybranych ideałów). W obowiazkowości wyraża się praktyczna postawa człowieka wobec świata, zwłaszcza ludzkiego, a zarazem postawa świadoma i samodzielna, wynikająca z myślowego ujęcia stosunku własnej osoby do całości życia.

D-r J. Mirski

SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCE W WIEKU SZKOLNYM

(DOKONCZENIE)

Drugą formę kontaktu jednostronnego stosują takie jednostki, które nie zadowolają się wyłącznie tylko doznawaniem przyjemności, lecz usiłują ponadto przyjąć postawę czynną. W tym celu towarzyszą przywódcy i korzystają z każdej okazji, aby najróżniejszymi przysługami zwrócić na siebie jego uwagę. Czyżby to w nadziei, że przywódca dopomoże im do zrealizowania własnych dążeń. W przeciwstawieniu do dziecka podziwiającego, ten typ jest więcej aktywny i spotykany częściej wśród chłopców, rzadziej u dziewcząt. Zdarza się, że takie jednostki uzyskują z biegiem czasu członkostwo zespołu, zajmując w nim stanowisko „ukrytych sił aktywnych”, o czym będzie mowa poniżej.

Wreszcie należy wspomnieć o metodzie rzadziej stosowanej i najmniej celowej. Myślę o dzieciach, które bez względu na stosunek członków, nieraz wbrew ich woli, samowolnie wchodzą do upragnionego zespołu. Ten sposób nawiązania kontaktu odczuwają dzieci jako natarczywość, co pobudza zespół do reakcji zdecydowanej i przyjęcia postawy obronnej, podobnie jak to widzieliśmy w przypadku, kiedy jednostka niepowołana sięga po najwyższą pozycję w zespole. Despoci, wogóle jednostki żadne władzy, osiągają niekiedy swój cel, szczególnie wtedy, gdy tyranizują poszczególnych członków, którzy w takich przypadkach pod przemocą i z obawy przed zemstą najczęściej ustępują. Natomiast zespół jako całość reaguje skutecznie przeciw niepożądanym i narzucającym swą wolę jednostkom. Tak zdecydowana i zgodna postawa zespołu rozbraja despota, który w przyszłości postępuje ostrożniej, aby ponownie nie narażać się na ostrą i nieprzyjemną dla niego odprawę. Zachcianki władcze i niebezpieczne pod względem wychowawczym ulegają w ten sposób złagodzeniu i, nie znajdując odpowiednich warunków rozwoju, zanikają z biegiem czasu zupełnie. Z drugiej strony sukcesy, osiągnięte przy pomocy całego zespołu, wywierają dodatni wpływ na wzajemne ustosunkowanie się członków. Zespół staje się bardziej zwartym i świadomym swych celów, a jego członkowie zdobywają i wzmacniają wiarę w siebie oraz zaufanie do sił indywidualnych i zbiorowych. Doniosła rola wychowawcza, jaką spełniają zespoły z tego właśnie punktu widzenia, jest całkiem oczywista.

Przechodząc do omówienia czynników destruktywnych, pragnę zaznaczyć, że wpływy ujemne, pociągające za sobą rozkład i zanik zespołów koleżeńskich, względnie zahamowanie lub zawieszenie ich działalności, pojawiają się w mniejszym lub większym zakresie również w zespołach opartych na zasadzie nadrzędności i podporządkowania¹⁾. Oprócz przyczyn tam wyszczególnionych, dostrzegamy w zespołach obecnie rozpatrywanych ponadto czynniki destruktywne. Wspomniałem na wstępie tego rozdziału, że najbardziej wartościowymi składnikami tych zespołów są przywódca oraz jednostki, zajmujące stanowiska odpowiedzialne. Nieobecność tych członków, szczególnie przywódcy

¹⁾ Ob. rozdz. p. t. Zespoły koleżeńskie.

wpływa ujemnie na całość zespołu, który w takich przypadkach albo zawiesza swoją działalność, albo też rozwija ją w formie szczątkowej. Zdarza się niekiedy, że przywódca opuszcza dotychczasowy zespół i przechodzi do innego. Wraz z przywódcą odchodzą takie jednostki, które utrzymują z nim jakiegokolwiek trwalsze stosunki, jak np. przyjaciele, ulubieńcy, doznający stale jego opieki i t. p. Kontakt zanika albo nagle i gwałtownie (zerwanie), albo rozluźnia się stopniowo. W obydwu przypadkach zespół w konsekwencji zatracza swoje istnienie, o ile nie posiada w pozostałym składzie jednostki rzeczywiście wartościowej lub w międzyczasie nie uzyska nowego członka, który objąłby kierownictwo.

Utrata członków mało aktywnych i mniej wartościowych nie pociąga w zasadzie poważniejszych następstw dla zespołu. Dłuższa nieobecność takich jednostek stwarza niekorzystne warunki przede wszystkim dla nich samych. Takie dzieci zwykle tracą swoje członkostwo i muszą nawiązywać kontakt od początku. Nierzadko dzieci występują dobrowolnie z zespołu, a mianowicie wtedy, gdy różnica w umiejętnościach i sprawnościach poszczególnych członków jest bardzo wielka. Tak zachowują się przede wszystkim dzieci ambitne, które po krótkotrwałej przynależności stopniowo wycofują się z nieodpowiedniego dla nich zespołu. Również niekorzystne dla rozwoju zespołu jest plotkarstwo, co prawda mało rozpowszechnione i częściej spotykane wśród dziewcząt. Chłopcy reagują często z bezwzględną stanowczością przeciw jednostkom, zajmującym się plotkarstwem. Wreszcie jednostronna i mało urozmaicona działalność może spowodować rozkład zespołu. Normalnie zespół taki nie posiada wyraźnego i dostatecznie uzdolnionego przywódcy, wskutek czego zakres działania jest bardzo wąski.

Uogólniając dotychczasowe wyniki, należy stwierdzić, że zespoły oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania w klasach niższych obejmują normalnie mniejszą liczbę jednostek. Skład zespołów nie jest ustalony i ulega ustawicznym zmianom. W tym okresie proces ustalenia hierarchii społecznej w klasie znajduje się w stanie zaczątkowym, wskutek czego odpowiedni dobór członków zespołu napotyka na poważne trudności. Zespół zaspokaja aktualne potrzeby, kształtujące się w związku z nastawieniem egocentrycznym oraz w ścisłej zależności od nieustannie zmieniających się zainteresowań. Na czele zespołu stoi przywódca, który ogólnemu dążeniu zbiorowemu nadaje konkretną i sprecyzowaną formę. Okres trwania oraz sprawność działania zespołu są w wielkiej mierze zależne od zdolności przywódcy, który normalnie inicjuje i organizuje wspólną działalność, kierując równocześnie jej przebiegiem. Pod wpływem działania najróżniejszych czynników destruktywnych, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, zespół natrafia na trudności, które hamują jego dalszy rozwój lub powodują jego zanik. Istnienie zespołów tego rodzaju jest w zasadzie krótkotrwałe.

W znacznie korzystniejszych warunkach rozwijają się zespoły, utworzone przez dzieci starsze. Pobudki wewnętrzne, sposoby ubiegania się o członkostwo, czynniki destruktywne oraz rola przywódcy pojawiają się w klasach wyższych w formie podobnej jak w klasach niższych, natomiast mechanizm wewnętrzny oraz skład i czas trwania zespołów zawierają cechy, charakterystyczne dla tego okresu. Z tego względu zamierzam poniżej zwrócić uwagę przede wszystkim na właściwości swoiste.

Faza przedpokwitania — jak wiadomo — jest okresem przyrostu i gromadzenia sił fizycznych i duchowych, jest ogniwem pośrednim między dziecięctwem i zbliżającym się okresem dojrzewania. Nadmiar energii wywołuje tendencję do ujawniania i wypróbowania własnych sił; rodzi się świadomość własnej mocy oraz dążenie do samodzielności. Częstokroć energia wyładowuje się w sposób gwałtowny. W związku z temi wielkimi przemianami psycho-fizycznymi zmienia się kierunek zainteresowania (dzikie zabawy, uganianie, mocowanie się, różne wyprawy i t. p.), a równocześnie wzrasta czas trwania podejmowanych czynności. Nastawienie socjalne w tym okresie jest wybitnie pozytywne; życie zbiorowe ożywia się; każdy usiłuje brać w niem czynny udział i spełniać możliwie jakąś rolę. Jednostka — jak mówi Ch. Bühler¹⁾ — ginie w hordzie lub grupie, dostosowuje pragnienia indywidualne do potrzeb i zadań zbiorowych oraz podporządkowuje się całkowicie autorytetowi. Dzięki tym właściwościom skład ilościowy, stopień zwartości między członkami oraz czas trwania zespołów w tym okresie są stosunkowo większe niż w odpowiadających im zespołach, utworzonych przez dzieci młodsze. Szerszy zakres zainteresowań, bogatszy zasób środków i wyższy stopień ich rozporządzalności stwarzają korzystne warunki dla zaspokojenia wspólnych potrzeb, realizowanych w działalności znacznie bardziej urozmaiconej.

Obserwując zespoły ze stanowiska ich składu jakościowego, wyróżnić można zupełnie wyraźnie cztery kategorie członków, a mianowicie: a) przywódcy, mniej lub bardziej aktywni; b) członkowie wybitnie czynni, uznani przez zespół za jednostki wartościowe; c) członkowie mniej uzdolnieni i mało czynni, lecz przez zespół tolerowani; d) jednostki nieprzyjęte lub wykluczone.

Oprócz cech, charakteryzujących strukturę ogólną każdego przywódcy, t. j. zdolności organizatorskich i stałego wywierania wpływu na inne jednostki, bardzo ważną rolę przy wyborze względnie uznawaniu przywódcy w tym okresie odgrywają — według opinii dzieci, jak to podaje Reininger²⁾ — takie czynniki, jak siła fizyczna i inteligencja praktyczna. U zwyczajnych członków uwytadnia się nieustanna dążność do zdobycia coraz wyższej rangi w zespole. Dla przywódcy kwestja ta nie istnieje. Nie zadowolając się uczuciem przyjemnem, doznawanem w związku z racji przyznanego mu przez zespół miejsca naczelnego, przywódca czuje wewnętrzny pociąg do wywierania swojego wpływu w coraz szerszym zakresie. Ponadto usiłuje w miarę możliwości nadać zespołowi własny kierunek. Chęć podkreślenia względnie ugruntowania własnej przewagi i nadrzędności wpływa z instynktu na moc, dzięki czemu taki osobnik w każdej sytuacji znajduje stosowne środki oraz celowe sposoby reagowania. Dążenie do władzy nie zawiera jednak cech autokracji i jeżeli przywódca zauważy, że większość członków zespołu przeciwstawia się jego zamiarom, umiejętnie wycofuje lub zmienia swój wniosek, albo odwołuje wydane zarządzenie.

Poza ogólnem nastawieniem społecznem, typ przywódcy w tym okresie jest pod wieloma względami podobny do typu człowieka władczego (Machtmensch);

¹⁾ Bühler Ch. — Op. cit., str. 150.

²⁾ Reininger K. — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpupertät, Str. 50 i nast.

nakreślonego przez E. Spranger'a, oczywiście w stanie zaczątkowym i w modyfikacji, wypływającej z wieku dzieci, następnie w niedoskonałej i również nie w czystej formie. Według E. Spranger'a ¹⁾ człowiek władczy posiada zdolność i zwykle silną wolę do wytwarzania w innych jednostkach trwałego motywu postępowania, zgodnego z własnym kierunkiem.

Według Buttgerieit'a ²⁾ przywódca w fazie przedpokwitania jest „aktywnym bojownikiem”; przewaga fizyczna odgrywa w zasadzie rolę drugorzędną. Do najbardziej wartościowych cech, charakteryzujących strukturę przywódcy w tym okresie, zalicza wspomniany powyżej autor następujące właściwości: 1) zrozumienie faktycznego stanu rzeczy oraz odkrycie przypuszczalnych związków przyczynowych danego zjawiska; 2) dostrzeżenie aktualnych potrzeb zbiorowych oraz poznanie wspólnych zadań; 3) dobrze rozwinięta zdolność kombinowania, bogaty zasób wyobrażeń oraz bystrość sądu; 4) pobudliwość uczuciowa i szczerość w ekspresji wzruszeń; 5) stała i silna wola; 6) zaufanie do siebie i wiara we własne siły; 7) poczucie łączności ze wspólnotą klasową wogóle, a z danym zespołem w szczególności.

Podobne właściwości charakteryzują również przywódcę-dziewczynek, szczególnie w okresie szybkiego przyrostu sił fizycznych, kiedy nadmiar energii pobudza i dziewczęta do większej aktywności.

Zjawisko to nie występuje jednak wśród dziewcząt powszechnie i tak często, jak wśród chłopców. Oprócz bowiem zespołów, których ogólną treść społeczną wypełniają ruch i mocowanie się, wogóle wzmożona aktywność, pojawiają się już w tym okresie zespoły, które zaspokajają swoje potrzeby w sposób łagodniejszy i spokojniejszy. W związku z tem zarysowuje się także i inny typ dziewczęcia-przywódcy, którego znamionują takie cechy, jak: dobre uzdolnienie ogólne i inteligencja, rzeczywiste wiadomości i sprawności, uprzejmość i zacny charakter, sumienność (w stopniu umiarkowanym) w wykonaniu obowiązków, umiejętność łączenia żartów z pracą poważną, energia i żywy temperament, życzliwy stosunek do koleżanek, oparty na współzyciu i współpracy ³⁾. „Surowa siła”, która przez dłuższy okres czasu tak bardzo imponuje chłopcom, stosunkowo szybko przestaje być kryterjum wyboru przywódcy-dziewczęcia, a w miarę zbliżenia się okresu dojrzewania odgrywa coraz mniejszą rolę w tworzeniu się zespołów wogóle.

Druga kategoria członków, t. j. jednostki czynne i wartościowe, spełnia bardzo odpowiedzialne i istotne funkcje w zespole, dzięki czemu zajmuje w nich wyższe miejsca. Uzyskanie członkostwa nie nasuwa dla nich żadnych poważniejszych trudności; przeciwnie, zespół przyjmuje takie jednostki bardzo chętnie. Osoby te w zasadzie są organem opiniodawczym i doradczym w sprawach zespołu, a w razie nieobecności lub utraty przywódcy mają decydujący wpływ przy wyznaczaniu jego zastępcy względnie następcy i powołują na opróżnione stanowisko kandydata, który w ich mniemaniu jest najbardziej odpowiednim. Częstokroć funkcję naczelną obejmuje jeden z dotychczasowych członków zrywających zespołu.

¹⁾ Spranger Ed. — Lebensformen. Str. 188.

²⁾ Buttgereit H. — Führergestalten in der Schulklasse. Zeitsch. f. angew. Psych. 1932. Bd. 43. Str. 375 i nast.

³⁾ Vecerka L. — Op. cit., str. 95.

Powaga jednostek wartościowych kształtuje się w związku z ogólnym nastawieniem zespołu, który normalnie zajmuje postawę negatywną w stosunku do członków biernych i pasorzytów, utrzymujących się kosztem wysiłków ogółu. Członek winien przystąpić do zespołu, ponieść wysiłki dla jego dobra i rozwoju oraz stać się niezastąpionym na swoim stanowisku. Wszystko to zapewnia mu uznanie ogółu i prawo do wspólnych obrad nad sprawami zespołu, a następnie prawo do korzystania z przyjemności, wypływających z przynależności do niego.

Trzecią kategorię członków stanowią jednostki, które w realizacji wspólnych zadań danego zespołu wykazują stosunkowo mniejsze kwalifikacje rzeczowe. O przyjęciu ich do zespołu decydują takie czynniki, jak: charakter, dobre postępy w nauce, życzliwy stosunek do wspólnoty klasowej, zasługi w innych zespołach, wreszcie zażyte stosunki koleżeńskie i przyjacielskie, łączące kandydata z przywódcą lub innymi członkami, którzy w działalności zespołu odgrywają większą rolę. Zasługi kandydata w innej dziedzinie wzbudzają w członkach zespołu przychylnie ku niemu nastawienie, dzięki czemu jego braki są mniej rażące.

Zdarzają się również takie wypadki, że zespół przyjmuje w charakterze członka tolerowanego osobnika, który, wskutek braku odpowiednich zdolności lub innych przyczyn zachowuje się biernie we wszystkich dziedzinach życia szkolnego. Dzieje się to wtedy, gdy zespół dzięki zbiegowi okoliczności znajdzie się w sytuacji bez wyjścia, zmuszającej go na pewien okres czasu do przerwania rozpoczętej zabawy lub pracy. Jeżeli w takiej krytycznej sytuacji zjawia się jednostka, chociaż „lekcważona i pogardzana” przez wszystkich, lecz rozporządzająca środkami do usunięcia przeszkody i zaoferowuje zespołowi swoją pomoc pod warunkiem przyjęcia jej do zespołu, to wtedy zespół w interesie własnym i z konieczności przyjmuje właściciela niezbędnego narzędzia. Ilustruje to następujący przykład:

W czasie wspólnej zabawy popsuta się piłka, wskutek czego normalna działalność zespołu została nagle zahamowana. Na propozycję jednostki biernej: „Oddam wam moją piłkę, ale ja chcę także grać”, zespół przyjął piłkę i zgodził się na stawiane warunki, przydzielając właścicielowi miejsce stosunkowo mało odpowiedzialne.

Bywają nawet wypadki, że jeden z dotychczasowych czynnych członków zespołu odstępuje swoje miejsce na korzyść nowowstępującego. Dzieje się to wtedy, gdy liczba grających jest ograniczona, a właściciel niezbędnego dla zespołu przedmiotu uporczywie podtrzymuje swoje żądanie.

Zdarza się niekiedy, że w podobnych sytuacjach nowy członek, mimo braku wpraw, usiłuje korzystnie dla siebie warunki wyzyskać do ostateczności. Dzieje się to pod wpływem rozbudzonego instynktu wyższości, instynktu mocy. Jednostka dąży do całkowitego wyrównania doznanego uprzednio uczucia niższości i niepełnowartościowości, wskutek czego na każdym kroku podkreśla swoje znaczenie. Objawy kompensacji mogą mieć charakter dodatni, jeżeli jednostka zmierza do upragnionego celu przez skoncentrowanie wszystkich sił w kierunku wyrównania swych braków, lub też, co w podobnych sytuacjach zaobserwować można bardzo często, kompensacja przyjmuje charakter ujemny i aspołeczny, kiedy jednostka nadmiernie podkreśla swoją ważność. Zdarza się bowiem, że

przygodny i nieprzygotowany „dyktator” rości sobie pretensje do wydawania decydującej opinii w sprawie przyjmowania nowych członków, wyznaczania iniejs i t. p., a w razie odmowy zaspokojenia wygórowanych i zwykle niedorzecznych pretensyj zabiera przedmiot względnie narzędzie, wskutek czego zespół nie może kontynuować rozpoczętej zabawy lub pracy.

Wreszcie należy zwrócić uwagę na to, że ostatnia kategoria członków, t. j. jednostki nieprzyjęte lub wykluczone, mimo że formalnie nie należy do zespołu, wywiera pewien wpływ na jego treść społeczną. Kontakt takich osobników z danym zespołem zostaje nawiązany względnie utrzymywany dzięki ich zabiegom bezpośrednim lub pośrednim o przyjęcie do zespołu. Sposoby reagowania jednostki nieprzyjętej są różne i kształtują się w zależności od indywidualnych właściwości i nastroju oraz znaczenia, jakie jednostka przypisuje danemu zespołowi. Wyodrębniają się tu dwie formy zasadnicze. W pierwszej z tych możliwości odmowa pobudza jednostkę zainteresowaną do obserwowania działalności zespołu; w ten sposób kandydat jakgdyby uzupełnia swoje kwalifikacje.

Druga natomiast forma jest niebezpieczna dla zespołu i niepożądana pod względem wychowawczym. Stosują ją przedewszystkiem typy aspołeczne, które posiadają ponadto jakiekolwiek zdolności organizatorskie. Nieprzyjęcie albo wykluczenie pobudza takie jednostki do wykorzystania własnych sił i skierowania całego nadmiaru energii przeciw zespołowi. Dla łatwiejszego zrealizowania swojego zamiaru jednostka usiłuje pozyskać dla swych celów inne dzieci i podburza je przeciwko zespołowi, który jej nie chciał przyjąć.

Dla uzupełnienia należy dodać, że nie wszystkie zespoły objawiają równy stopień gotowości do przyjmowania nowych członków. Jedne zespoły stosunkowo chętniej przyjmują nowe jednostki; są one niejako stale nastawione na uzupełnienie i rozszerzenie chwilowego stanu posiadania, dzięki czemu uzyskanie członkostwa przez nowego kandydata jest znacznie ułatwione. Drugie natomiast posiadają większą zwartość oraz skłonność do samowystarczalności, wskutek czego nowe elementy natrafiają na poważniejsze trudności. Z tego punktu widzenia dostrzec można pewne „prawa”, według których odbywa się przyjęcie nowych członków, a mianowicie: 1) Im dłuższy jest okres istnienia zespołu oraz im wyższy jest jego stopień zwartości, tem trudniejsze jest osiągnięcie członkostwa w zespole i mniej przyjemna pozycja nowo przyjętych kandydatów. 2) I odwrotnie: im płynniejszy, luźniejszy, młodszy i bardziej nastawiony na uzupełnienie jest zespół, tem chętniej przyjmuje nowowstępującego. Podobne zjawisko zaobserwować można również w wypadku, gdy nowy uczeń wstępuje do szkoły. Uwydatnia się to ze szczególną wyrazistością wtedy, gdy klasa stanowi zgodną, scharmonizowaną i dobrze zwartą wspólnotę duchową. Dziecko nowowstępujące jest przez pewien okres czasu przedmiotem szczególnej obserwacji ze strony dotychczasowej społeczności, która wobec nowicjusza zajmuje niekiedy postawę nieufną i podejrzliwą, a częstokroć nawet szyderczą i wyraźnie nieprzyjazną. Taki stan utrzymuje się aż do chwili, w której jeden lub kilku z dotychczasowych członków zlitują się nad nowoprzybyłym i nawiążą z nim kontakt. Czynią to zazwyczaj jednostki, zajmujące w hierarchii szczeble

krańcowe, t. j. dzieci albo z najniższych miejsc, albo też z najwyższych pozycji społecznych.

Jeżeli chodzi o sposoby wzajemnego ustosunkowania się członków zespołu, należy zaznaczyć, że — mówiąc ogólnie — charakteryzują je prawa, zaobserwowane przez Schjelderup-Ebbe w życiu społecznym zwierząt. Zasadniczo każde dziecko dąży do osiągnięcia coraz wyższego szczebla w ogólnym szeregu rangowym. Lepsza pozycja w mniejszym zespole wywiera dodatni wpływ na zaseregowanie w społeczności klasowej i odwrotnie. Dlatego stosunek międzyjednostkowy w zakresie jednego zespołu wobec innych zespołów nacechowany jest w ogromnej ilości przypadków nieustannym współzawodnictwem, przejawiającym się w mniej lub bardziej wytażonej formie. Walka o wyższe miejsce rozgrywa się we wszystkich dziedzinach.

Wygrana na jednym odcinku zachęca zwycięzcę do wypróbowania swych sił w innej dziedzinie i w szerszym zakresie; przegrana pobudza do kompensacji. Wynik jest zależny nie tylko od uzdolnienia rzeczowego, lecz również od zdolności umiejętnego wyboru narzędzi do walki. Niema wątpliwości, że pod tym względem uzdolniony znacznie przewyższa mniej uzdolnionego, tak ilościowo jak i jakościowo. Dlatego też u uczniów, zajmujących w klasyfikacji ogólnej wyższe rangi, objawy walki normalnie przyjmują charakter bardziej kulturalny, podczas gdy dzieci z niższą rangą, szczególnie despoty, mocarze i żądni władzy, osiągają swój cel w sposób brutalny.

Obserwując początek oraz przebieg czynności zespołu, łatwo zauważyć, że najważniejszą rolę odgrywa przywódca, który najczęściej daje bezpośredni impuls do działania, o czym wspomniałem poprzednio. Należy dodać, że nieraz przywódca obejmuje rolę arbitra. Dzieje się to szczególnie wtedy, gdy realizacja zbiorowych i wspólnych dążeń natrafia na poważniejsze trudności. Poniżej podaję przykład, ilustrujący zadanie i sposób zachowania się przywódcy w podobnych przypadkach.

Dzieci klasy 5-tej bawiły się w siatkówkę; przywódca klasy był nieobecny. Na czele każdej partii stał kierownik, powołany na to stanowisko przez zespół grających. W pewnej chwili pomiędzy obu partiami powstał spór, prowadzony w głównej mierze przez kierowników przy poparciu członków własnego zespołu. Każdy uporczywie obstawał przy swoim stanowisku, broniąc interesu własnego zespołu. Na argumenty jednej partii odpowiadała druga odpowiednio dobranymi kontrargumentami. W tym nadszedł przywódca klasy, któremu obydwie strony w krótkich słowach przedstawiły sprawę. Ten rozstrzygnął sprawę na korzyść jednej partii, wskutek czego kierownik „pokrzywdzonej” partii, czując się dotkniętym i obrażonym, opuścił teren gry. Lecz członkowie tej partii nie zbudowali się; przeciwnie, aprobowali bez zastrzeżeń decyzję przywódcy, który w następstwie bez protestu ze strony tej grupy objął jej kierownictwo, mimo że przed chwilą ci sami członkowie całkowicie zgadzali się z postępowaniem pierwszego kierownika¹⁾.

Należy to tłumaczyć tem, że stanowisko przywódcy klasy jest połączone z autorytetem, któremu niewolno się oprzeć i którego zarządzenia trzeba wykonać, szczególnie wtedy, jeżeli nie kolidują z potrzebą wewnętrzną ogółu. W danym wypadku tą potrzebą była chęć gry w piłkę, lecz nieporozumienie między obu zespołami grających stanęło na przeszkodzie w urzeczywistnieniu tego pragnienia. Sposób usunięcia tej przypadkowej przeszkody przez przywódcę, respekt-

¹⁾ Przykład podał kol. R. Łukowski, naucz. szk. ćwic. w Lubawie.

wanego przez ogół, nie tylko że został aprobowany przez wszystkich, lecz również był dowodem zdolności kierowniczych, dzięki czemu przywódca wzmocnił i utrwalił swoją powagę wśród członków. Wola przywódcy, szczególnie takiego, który zajmuje jedno z wyższych pozycji w hierarchii społeczności ogólnoklasowej, jest kwintesencją dążeń członków zespołu, jest środkiem, zapomocą którego zespół aktualizuje swoje potrzeby. Umiejętność wyboru najlepszych sposobów realizacji aktualnych tendencji kolektywnych oraz wierność w stosunku do dążeń zespołu wzmacniają autorytet przywódcy.

Wspomniałem powyżej, że przywódca jest wyrazicielem ogólnych dążeń zbiorowych, jest w ogromnej ilości wypadków inicjatorem i organizatorem działalności oraz organem nadzorczym i kierowniczym w zespole. Lecz niezawsze tak bywa. Zdarzają się bowiem wypadki, że bezpośredni impuls do działania wychodzi od zwykłych członków zespołu, szczególnie od jednostek aktywnych i wartościowych. W takich sytuacjach przywódca albo godzi się na propozycje całkowicie, względnie zmienia je nieznacznie, obejmując kierownictwo zespołu, albo też przywódca nie bierze czynnego udziału w działaniu zespołu. W drugim przypadku w skład zespołu wchodzi normalnie mniejsza ilość członków, a w miarę nasuwających się trudności, ilość ta stopniowo maleje. Usuwają się zwykle dzieci, które nie lubią zmieniać autorytetu, oraz takie jednostki, które daną sytuację usiłują wykorzystać dla siebie, t. j. uzyskać uznanie ze strony przywódcy.

Należy również pamiętać o tem, że przywódca w tym wieku bardzo często ulega wpływom własnych przyjaciół oraz dostosowuje swoje zamierzenia do opinii takich jednostek, które w szeregu klasowym zajmują wyższe rangi. Pogląd przyjaciół i kolegów powszechnie poważanych wybija specyficzne piętno na sposobie zachowania się przywódcy, a częstokroć jest czynnikiem decydującym w sprawie składu zespołu i kierunku działalności.

Wreszcie należy wspomnieć o t. zw. ukrytych siłach aktywnych¹⁾, o których mówimy wtedy, gdy inicjatywa wychodzi od członków, nie wyróżniających się żadnymi wybitnymi zdolnościami i zasługami, zarówno w zespołach liczniejszych jak i mniejszych, bądźto ogólnych, bądź też specjalnych. Niezłączeni z przywódcą żadnymi węzłami przyjacielskimi, uznają jednak jego autorytet i podsuwają mu najróżnorodniejsze pomysły, których zrealizowanie zaspokoiłoby własne dążenia względnie życzenia mniejszej grupy dzieci. Decyzja, oczywiście, należy do przywódcy, który niezawsze uwzględnia ich propozycje. Dzięki silnie rozwiniętym potrzebom oraz popędowi do ruchu ukryte siły aktywne są niejednokrotnie łącznikiem między przywódcą i zespołem. Motorem działania jest ponadto trwała skłonność przysłużenia się czemś własnej zbiorowości, a szczególnie przywódcy. W świadomości ukrytych sił aktywnych przywódca zajmuje miejsce naczelne. Są one przekonane, że przywódca jest bohaterem, którego nikt nie może zastąpić i którego czcić należy; ponieść dla niego ofiarę, to obowiązek, a świadomość oddanej przysługi jest dostateczną nagrodą. W razie nieporozumienia między przywódcą a zespołem ukryte siły

¹⁾ Reininger K. — Op. cit., str. 59. Autor nazywa je „geheime Aktionskräfte”.

aktywne chętnie zaofiarowują swoją pomoc, przyjmują rolę pośrednika i czują się bardzo szczęśliwe, gdy ich pośrednictwo uwieńczone zostaje pomyślnym rezultatem.

Funkcje ukrytych sił aktywnych spełniają zwykle dzieci, które ze względu na ich swoisty charakter zachowania się można zaliczyć do typu działacza społecznego albo przeciętnego typu towarzyskiego. W zakres pierwszego z obu wymienionych typów wchodzi dzieci, które czują silną i stałą potrzebę pomagania innym; zaspokojenie tej potrzeby wyzwala swoiste uczucie przyjemne. Działacz społeczny pomaga wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba, bez względu na różnice socjalne. Czyni to nie dla celów egoistycznych, własnej korzyści lub podkreślenia swojej wyższości, lecz w zasadzie z nastawienia rzeczowego.

Dzieci o przeciętnym typie towarzyskim są bardzo ruchliwe i łączą się z zespołem, który odpowiada takim zainteresowaniom. Ponadto są zawsze wesołe i chętne do zabawy i wszelkiego ruchu wogóle, obejmując częstokroć rolę inicjatora lub podporządkowując się danemu zespołowi. Dzieci tego typu zajmują zwykle środkowe, albo nawet niższe miejsca w klasyfikacji ogólnej.

Ukryte siły aktywne niezawsze spełniają funkcję dodatnią i pożądaną przez zespół. W pewnych wypadkach energia takich jednostek może zwrócić się przeciw przywódcy, nawet przeciw autorytetom wogóle, zależnie od stopnia rozwoju umysłowego i moralnego oraz „nastawienia na masę”. Niebezpieczeństwo, zagrażające osobom starszym, w szczególności nauczycielom ze strony tych właśnie ukrytych sił aktywnych, scharakteryzowałem już w związku z omówieniem zespołów koleżeńskich. Należy dodać, że pod wpływem ukrytego działania ujemnych sił aktywnych częstokroć tworzy się masa albo tłum, który skierowuje swoją energię przeciw autorytetom-równieżnikom, dobrowolnie przyjętem i samodzielnie ustanowionym, t. j. przywódcom. Niekiedy energia tłumy wyładowuje się w bardzo ostrych formach. Ilustruje to następujący przykład:

Przywódca klasy 5-tej bawił się z kilkoma kolegami w piłkę. Po krótkim czasie przywódca zatrzymał piłkę i nie chciał jej oddać. Zespół grających, nie widząc realnych przyczyn takiego zachowania się przywódcy, prosił go o oddanie piłki. Gdy tenże nie reagował na perswazje grających, zespół zamienił się w tłum i z okrzykiem „brać piłkę!” przemocą osiągnął swój cel. Czego nie mógł osiągnąć zespół drogą „legalną”, tego dokonał tłum, co prawda w sposób brutalny.

Taki incydent niekoniecznie pociąga za sobą całkowitą utratę stanowiska naczelnego. Niema jednak wątpliwości, że perjodycznie powtarzające się wypadki tego rodzaju w znacznym stopniu obniżają autorytet przywódcy; w miarę wzrostu objawów działania masowego, dotychczasowy autorytet znika zupełnie.

Jak wiadomo, członek zespołu zawsze zachowuje swoją osobowość, podczas gdy członek tłumy ją traci. Porównywując działalność zespołu z działaniem tłumy, dostrzegamy mnóstwo odrębnych cech, charakteryzujących powyższe formy życia zbiorowego. Różnice te uwidatnia bardzo wyraźnie i dokładnie następująca tablica (p. str. 223), sporządzona przez K. Reiningera 1).

1) Reininger K. — Op. cit., str. 8 i 9.

Punkt obserwacyjny	Zespół	Tłum
Przyczyna tworzenia się:	Wewnętrzne potrzeby jednostki.	Znajduje się poza osobnikiem. Sytuacja, pobudzająca do działania, wywołuje u wszystkich członków różne sposoby reakcji.
Liczba członków:	Zwykle mniejsza.	Zwykle większa.
Czas trwania:	Dłuższy.	Bardzo krótki.
Wpływ na rozwój umysłowy:	Pobudzający (dodatni).	Hamujący (ujemny).
Momenty łączące:	Cała osobowość jednostki z uwzględnieniem głównych kierunków zainteresowań.	Równe dążenie oraz działanie w tym kierunku, niezależnie od ogólnej struktury osobowości.
Zachowanie się poszczególnych członków:	Każdy broni swego stanowiska własnymi siłami oraz dąży do wykazania swoich cech indywidualnych, aby osiągnąć wyższe miejsce w zespole. W postępowaniu jest w znacznym stopniu samodzielny.	Jednostka zatracą swoją osobowość, zwięź swój horyzont, nastawia się wyłącznie w kierunku ogółu lub przywódcy, jest całkowicie niesamodzielna, jest funkcją tłumów.
Stosunek wzajemny między członkami:	Koleżeński lub przyjacielski. Oprócz rywalizacji ujawnia się skłonność do udzielania sobie wzajemnej pomocy.	Brak stosunków osobistych.
Stosunek członków do przywódcy:	Świadome podporządkowanie się dobrowolnie przytetemu autorytetowi. Członkowie mają wpływ na zarządzenia przywódcy.	Bezkrytyczne wypełnienie rozkazów przywódcy. Reakcja częstokroć przekracza miarę, zalecaną przez przywódcę; dlatego orgie i wybuchy gwałtowne.

Uogólniając powyższe wyniki, należy podkreślić, że w miarę rozwoju samokrytycyzmu i samooceny wzrasta liczba zespołów opartych na zasadzie nadrzędności i podporządkowania się. Zespół obejmuje mniejszą lub większą ilość jednostek o równych albo zbliżonych do siebie zainteresowaniach. Pobudką zespołową jest ogólna potrzeba ruchu oraz silny pociąg wewnętrzny do życia kolektywnego. W chwili tworzenia się zespołu względnie przed rozpoczęciem działania zbiorowego dążenie poszczególnych członków ma charakter ogólnikowy, a przywódca najczęściej nadaje tej „woli kolektywnej” konkretne kształty. Najintensywniejszy rozwój zespołów tego typu przypada na fazę przedpokwitania, kiedy dziecko jest względnie dostatecznie przygotowane do wyboru i objęcia stanowiska, które najbardziej odpowiada jego indywidualności. Zespół, oparty na zasadzie nadrzędności i podporządkowania, niejednokrotnie obejmuje jednostki, które przed wstąpieniem zawiązały i utrzymywały ściślejszy kontakt, będąc np. członkami innych zespołów, stosunkowo prostszych, jak: zespołów

przyjacielskich, zespołów, opartych na silnie rozwiniętym pędzie macierzyńskim; zespołów około ulubieńców; zespołów, opartych na despotyzmie i t. p. Z tej przyczyny skład i struktura wewnętrzna oraz treść społeczna zespołów, opartych na zasadzie nadrzędności i podporządkowania, nie są ściśle ustalone i doznają skutków działania najróżniejszych czynników postronnych, nie mówiąc już o przelicznych odcieniach wpływów, zarysowujących się na tle właściwości indywidualnych.

XII. BANDY.

Zespoły samorzutne zawdzięczają swoje istnienie głębokiej potrzebie indywidualnej nawiązania bezpośredniego kontaktu z innymi jednostkami. Jeżeli przeciwstawimy pobudki zespolenia oraz działalność poszczególnych zespołów i porównujemy te dwa ogniwa od strony ich wartości społeczno-moralnych, zarysowują się wyraźnie i wyodrębniają dwie kategorie zespołów.

W skład pierwszej kategorii wchodzi zespoły, których pobudki tworzenia się oraz rodzaj działania pokrywają się z ogólnymi założeniami, celami i zadaniami społeczeństwa. Są to zespoły, których treść społeczna jest dostosowana do norm moralnych starszego społeczeństwa, dzięki czemu nie budzą żadnych zastrzeżeń pod względem wychowawczym.

Natomiast druga kategoria zespołów zawiera cechy antyspołeczne, i to zarówno w pobudkach wewnętrznych, jak i we wspólnych celach i w działaniu zbiorowym. Nadmiar energii członków, wchodzących w skład takiego zespołu, wyładowuje się w działaniu, skierowanym przeciw zamierzeniom społeczeństwa.

Zależnie od czasu trwania oraz zakresu działania, odróżnić możemy dwa rodzaje zespołów „antyspołecznych”. Są bowiem zespoły, które wobec społeczeństwa zajmują postawę negatywną albo nawet wroga tylko w pewnych wypadkach i na krótki okres czasu. Dla przykładu wymienię omawiane już zespoły, oparte na zasadzie równorzędności i rozwijające działalność sprzeczną z interesem szkoły. Nieodpowiednia atmosfera szkolna oraz niewłaściwa postawa wychowawcza stwarzają korzystne warunki do tworzenia się okolicznościowych zespołów z nastawieniem ujemnym. Zespoły te są przypadkowe i krótkotrwałe, a skierowują swoją energję przeciwko osobom, które je powołały do życia, w danym wypadku przeciw nauczycielom ¹⁾.

Drugą odmianę zespołów „antyspołecznych” stanowią bandy, których okres trwania jest stosunkowo dłuższy, a zakres działania szerszy. Banda jest zespołem stosunkowo długotrwałym i utworzonym w celu popełniania czynów antyspołecznych. C. Bondy ²⁾ określa bandę jako zespół pewnej liczby jednostek o jednakowym lub podobnym do siebie nastawieniu i zainteresowaniu, utworzony w celu zorganizowania i popełniania pewnych powtarzających się przestępstw lub innych czynności antysocjalnych.

Pomijając w tej chwili czynniki, które w tworzeniu się band odgrywają wielką

¹⁾ Patrz rozdział: Zespoły fluktuacyjne.

²⁾ Bondy C. — Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozialpädagogisches Problem. Die Erziehung. 1. Jahrgang. 1926. Str. 146.

rolę, pragnę przedewszystkiem zwrócić uwagę na to, że niezawsze cele, spreyczone i wyszczególnione przy założeniu bandy dziecinnej, posiadają wyraźną cechę antyspołeczną. Potwierdza to następujący przykład, zaobserwowany w roku szkolnym 1931/32. (Przykład ten ilustruje równocześnie przebieg tworzenia się bandy, zakres jej działalności oraz stosunki wzajemne między członkami. Wiadomości o nim oparte są na obserwacjach zainteresowanych nauczycieli i rodziców oraz na zeznaniach przywódcy i innych członków bandy).

Organizatorem i przywódcą „bandy” był chłopiec 12-letni, uczeń 2-giej klasy progimnazjum dawnego typu. Chłopiec wzrastał bez należytej opieki domowej; ojciec, 70-letni starzec, bezrobotny, spędzał Iwiał część dnia albo w łóżku, albo na ulicy; matka, niewiasta 40-letnia, prawie cały dzień nieobecna w domu, mało troszczyła się o wychowanie dziecka. W dodatku rodzice często się kłócili, nie zwracając uwagi na obecność syna. Pod względem fizycznym chłopiec był rozwinięty bardzo dobrze, nawet ponad swój wiek. Cechą charakterystyczną był wyjątkowo silnie rozwinięty popęd do ruchu, przejawiający się wszędzie; chłopiec nigdy nie siedział spokojnie, nawet w czasie lekcji. Dzięki dobremu uzdolnieniu ogólnemu nie natrafiał na żadne poważniejsze trudności w nauce; przeciwnie, robił dobre postępy przy minimalnych wysiłkach. Rada Pedagogiczna progimnazjum, biorąc pod uwagę dobre postępy ucznia, oraz uwzględniając ciężkie warunki materialne jego rodziców, zwolniła go od opłaty taksy administracyjnej. W życiu z kolegami chłopiec objawiał skłonność i zdolność do przewodzenia; nauczyciele określili go jako typ władczy. Ponadto odznaczał się nadzwyczajną pomysłowością. Dla łatwiejszego osiągnięcia własnych celów posługiwał się częstokroć środkami niedozwolonymi, nawet podstępem. Tak np. w związku z ubieganiem się o P. O. S. przy strzelaniu zmienił tarczę dla osiągnięcia lepszego wyniku.

Chłopiec ten, nie mogąc na terenie szkoły w dostatecznej mierze zaspokoić swojego popędu do ruchu, założył własny zespół, złożony z uczniów 1-szej i 2-giej klasy progimnazjum oraz 5-tej i 6-tej klasy szkoły powszechnej. Twórca, a zarazem przywódca zespołu, wybierał sobie z pośród znanych mu kolegów „najodpowiedniejszych” kandydatów, z którymi nawiązywał ściślejszy kontakt. Założenie zespołu odbyło się w pralni, mieszczącej się w podziemiach budynku i należącej do mieszkania rodziców przywódcy. Chłopcy weszli do pralni potajemnie i zamknęli drzwi na klucz. Przywódca wymienił cele zespołu oraz obowiązki członków, poczem kolejno odebrał przysięgę dochowania tajemnicy i wierności oraz bezwzględного posłuszeństwa wobec przywódcy. Przysięga kończyła się słowami „tak mi dopomóż Bóg”. Celem zespołu, wyszczególnionym w przysiędze, było organizowanie wspólnych wycieczek, gier i zabaw. Członkowie zobowiązali się do opłacania składek w wysokości 5 — 10 groszy tygodniowo na rzecz przywódcy. Początkowo zespół obejmował tylko czterech chłopców. Liczba ta zwiększała się prawie z każdym dniem i wzrosła w stosunkowo niedługim czasie do liczby 18. Czynnikiem decydującym w sprawie przyjmowania nowych członków był wyłącznie przywódca, który wciągał do zespołu jednostki przez siebie upatrzone. Ceremonie w związku z przyjęciem nowego kandydata były podobne do formalności, stosowanych przy założeniu zespołu; przywódca zaznajamiał nowowstępującego z celem zespołu oraz prawami i obowiązkami członków, poczem odbierał przysięgę. Czynił to zwykle w obecności innych, przyjętych już członków. Akt ten odbywał się albo w piwnicy, albo w maglowni. Straż, wyznaczona przez przywódcę z pośród członków zespołu i ustawiona przed lokalem zebrań, dawała znak o obecności obcego na podwórzu, czyniąc to zapomocą specjalnie ustanowionych sygnałów.

Przywódcą ustalał wysokość opłaty samodzielnie. Składka nie była równa dla wszystkich członków; jedni płacili więcej, drudzy mniej, zależnie od uznania przywódcy oraz warunków materialnych członków. Niekiedy przywódca zwalniał członka od obowiązku wnoszenia opłat, lub obniżał pierwotną stawkę. Czynił to w wypadku, gdy członek gorzej sytuowany pod względem materialnym nie mógł wywiązać się z przyjętego zobowiązania. Kwoty, uzyskane z tytułu składek członkowskich, zużywał przywódca na własne cele, kupując dla siebie słodycze.

W pierwszym okresie zespół realizował wyłącznie tylko cele oznaczone w przysiędze. Członkowie zbierali się w czasie pozaszkolnym na wspólne gry i zabawy, przechadzki po mieście i poza miasto, organizowali wycieczki do lasu, nad jezioro i t. p. Udział star-

szych, szczególnie nauczycieli, niechętnie był widziany przez zespół. Chłopcy podejmowali powyższe czynności najczęściej bez wiedzy rodziców względnie opiekunów. W wypadku, gdy rodzice żądali wytłumaczenia dłuższej nieobecności w domu, chłopcy dawali odpowiedź wymijającą i podawali inne przyczyny, jak np. dodatkowe zajęcia w szkole, odrobianie zadań domowych wspólnie z kolegami i t. p. Naogół działalność zespołu nie zawierała wyraźnych cech ujemnych i sprzecznych z normami moralno-społecznymi.

Po upływie niedługiego czasu zespół przekształcił się na bandę, która coraz częściej organizowała wyprawy, związane z ryzykiem, niebezpieczeństwem i walką. Początkowo były to małe przewinienia i drobne przestępstwa, popełniane dorywczo i okolicznościowo. Później działalność bandy obejmowała przestępstwa regularne, większe i niebezpieczne dla porządku publicznego. Tak np. banda ta zatrzymała woźnicę z piwem i zabrała mu przemocą kilka butelek. W innym dniu członkowie zmusili przygodnie spotkanego żebraka do oddania pieniędzy.

Wypadki te doszły do wiadomości Dyrekcji progimnazjum, która po zbadaniu sprawy wydalila z zakładu ucznia, przywódcę bandy. Równocześnie zainteresowani rodzice, dowiedziawszy się o istnieniu bandy i jej czynach karygodnych, stanowczo zabronili swoim synom należenia do bandy oraz zorganizowali racjonalniejszą opiekę nad wolnym czasem własnych dzieci. Pod wpływem działania potężnych czynników destruktywnych, t. j. zabiegów, stosowanych przez szkołę i rodziców, banda rozpadła się po kilkumiesięcznym istnieniu.

Ciekawy jest dalszy los byłego przywódcy bandy. Otóż, chłopiec ten po wydaleniu z gimnazjum wstąpił do 6-tej klasy szkoły ćwiczeń. Głębokie przeżycia w związku z odkryciem bandy i konsekwencjami dla członków, a następnie zmiana środowiska szkolnego wywarły dodatni wpływ na jego dalszy rozwój. Chłopiec nie podejmował wysiłków w celu utworzenia nowej bandy, a po oswojeniu się z nowymi warunkami brał czynny udział w życiu zbiorowym młodzieży szkolnej. Po wstąpieniu do szkoły ćwiczeń czynił zabiegi o przyjęcie go do organizacji harcerskiej, co ze względu na nienaganne zachowanie jego w okresie próbnym uwieńczone zostało pomyślnym rezultatem. W niedługim czasie chłopiec zasłużył na zaufanie rówieśników i wychowawców i stał się jedną z jednostek aktywniejszych i wartościowszych. Obecnie były przywódca bandy jest uczniem gimnazjum, robi dobre postępy w nauce i zachowuje się wzorowo.

Na tle przedstawionego przykładu stósunkowo łatwo zauważyć można przyczyny, sposób tworzenia się i rodzaj działania bandy oraz warunki sprzyjające jej rozwojowi. Podstawowym czynnikiem, pobudzającym w danym przypadku pewne jednostki do organizowania się w swoisty zespół, jest brak odpowiednich sytuacji, które w dostatecznej mierze umożliwiłyby zaspokojenie popędu do ruchu i głodu niezwykłych przeżyć oraz wewnętrznej potrzeby do zrzeszania się. Kiedy się weźmie pod uwagę niezwykle intensywny rozwój wymienionych powyżej cech w fazie przedpokwitania, w okresie silnego przyrostu sił fizycznych i duchowych, staje się rzeczą zrozumiałą, że dzieci, począwszy mniej więcej od lat 11-tu, stanowią podatny materiał do założenia band. Nic też dziwnego, że w tym okresie aktywność dziecka wyraża się w swoistych formach. Ideałem dziecka jest Robinson, t. j. symbol człowieka, który zwiedza dalekie kraje i doznaje najróżniejszych przygód, samodzielnie ujarzmią przyrodę, poznaje ją i podporządkowuje sobie. Jakaś nieprzeparta siła wabi dziecko w „daleki świat”, świat przygód. Wędrówki i wycieczki, organizowane w dobrej grupie rówieśników, najchętniej bez towarzystwa starszych, są źródłem pożądanego przeżycia, odpowiadających intensywności potrzeby ruchu w tym okresie.

Symptomaty te występują bardzo silnie i wyraziście szczególnie w zachowaniu się chłopców, którzy w tym czasie — jak zauważa J. Kuchta ¹⁾ — „łażą po dachach, nieustannie coś tropią i osaczają jakiegoś wroga”. Potrzeba niezwykłych

¹⁾ Kuchta J. — Dziecko-włóczęga. Str. 34.

przeżyć i przygód, dążenie do samodzielnego „odkrywania nieznanych i tajemniczych krain” oraz chęć „walki z wrogami”, oto cechy charakterystyczne, przejawiające się zarówno w fantazji, jak i w sferze aktywności dziecka przedpokwitającego wogóle, a chłopca w tym okresie w szczególności. Z tego też względu słusznie używa się w mowie potocznej, prócz określenia „lata robinsonowskie”, jeszcze częściej, szczególnie w stosunku do chłopców, wyrażenia: „wiek indyjski”.

Dodać należy, że w okresie dojrzewania niemalą rolę w tworzeniu się band odgrywają także takie czynniki, jak: niepokój wewnętrzny i rozdrażnienie, spowodowane głębokimi przemianami fizjologicznymi i psychicznymi, a następnie chęć uwolnienia się z więzów społecznych, daleki krytycyzm, przeciwstawienie się woli starszych i bunt w odniesieniu do istniejącego stanu rzeczy¹⁾.

Jest rzeczą zrozumiałą, że swoiste potrzeby i dążenia dzieci oraz sposoby ich ustosunkowania się do świata zewnętrznego kształtują się w ścisłej zależności od właściwości indywidualnych. Zarówno zakres tych potrzeb, jak i stopień ich nasilenia, czyli wskaźnik energii potencjalnej danego zespołu dyspozycji, jest w konkretnych przypadkach różny. U jednych osobników skłonności te przejawiają się w formie wyraźnej i jaskrawej i uzewnętrzniają się niejednokrotnie z żywiołową siłą; u innych natomiast objawy są umiarkowane i ledwie dostrzegalne dla otoczenia.

W pewnych okresach rozwoju, szczególnie w fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania, potrzeba zrzeszania się, a równocześnie skłonność do niezwykłych przeżyć oraz pociąg do „włóczęgi i odkrywania nieznanego świata” jest zjawiskiem powszechnym. Wychodząc z tego założenia, niektórzy psychologowie, jak np. P. Schröder²⁾ i J. Kuchta³⁾, twierdzą, że w każdym człowieku tkwi instynkt włóczęgowski, bądźto w postaci szczątkowej, bądź też w formie pierwotnej, jaką miał w epoce, w której ludzkość wiodła wędrowny, koczowniczy tryb życia. Pociąg do włóczęgi rzadko budzi się u dzieci w okresie przedszkolnym, a nawet jeszcze w pierwszych latach pobytu w szkole. W tym czasie instynkt włóczęgowski znajduje swoje ujście w świecie iluzji, która wyraża się w specyficznych zabawach dziecięcych. Mały włóczęga-podróżnik, wędrowiec, żeglarz i t. p. — jak mówi J. Kuchta⁴⁾ — zadawała się w tym okresie chętnie samemu przygotowaniami do wyfrunięcia w daleki świat, który go dopiero poczyna nęcić. Na tem się narazie wszystko kończy. Słabe dziecięce siły nie pozwalają na przejście od marzeń i zabawy ku poważniejszej realizacji zamierzeń. Zresztą zabawa jest dla dziecka rzeczywistością. Dziecko nie przeczuwa wprost, że istnieje inny sposób zaspokojenia własnych pragnień, niż realizacja zamierzeń w świecie rzeczywistym.

W miarę zbliżania się dziecka do fazy przedpokwitania wzrasta siła potencjalnej skłonności do włóczęgostwa. Nie mogąc jednak w zupełności zrealizować swych planów i zamierzeń, dziecko zaspokaja swoje potrze-

¹⁾ Baley St. — Psychologia wieku dojrzewania. Str. 201 i nast.

²⁾ Schröder P. — Das Fortlaufen der Kinder. Monatsschrift für Kriminalpsychologie. Bd. 8. 1911.

³⁾ Kuchta J. — Op. cit., str. 8.

⁴⁾ Tamże, str. 31 i nast.

by z tego zakresu w formie umiarkowanej, ograniczając się przeważnie do czynnego udziału w wycieczkach, organizowanych przez rówieśników i ludzi dorosłych, lub do czytania powieści o niezwykłych zdarzeniach, przygodach, podróżach i t. p.

W fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania instynkt włóczęgowski ujawnia się ze szczególną siłą i wyładowuje częstokroć w sposób gwałtowny. Powszechnie znane są przypadki, że dziecko w tym okresie rozwoju potajemnie, nierazko bez jakichkolwiek realnych przyczyn zewnętrznych, porzuca własny dom rodzicielski w celu odegrania roli „wielkiego podróżnika i odkrywcy świata”. Tabele statystyczne wykazują stosunkowo największą liczbę wypadków uciekinierstwa i włóczęgostwa u młodzieży przedpokwitającej i dojrzewającej. Bezpośrednią pobudką ucieczki z domu jest bardzo często lektura, kinoteatr i opowiadanie. Popęd do naśladownictwa i osobistego przeżycia owych fantastycznych przygód, a nawet marzeń i snów — jak podaje J. Kuchta ¹⁾, działa tak przemożnie na dziecko, że wobec niego znika mechanizm świadomej motywacji i refleksji.

Należy nadmienić, że w pewnych wypadkach popęd do włóczęgi zjawia się na tle chorobowym. Według Wł. Sterlinga ²⁾, dziecko neuropatyczne i psychopatyczne, znajdujące się w stanie zamroczenia, postępuje w sposób nieraz niezgodny z własnymi zasadami moralnymi. Najjaskrawszą cechą włóczęgi patologicznej jest nieodparty i nieświadomy przymus, bezcelowość włóczęgi oraz charakter popędowy. Dzieci w takiej sytuacji okazują dziwny niepokój i brak zdolności do wszelkiej uwagi. Jak podaje wspomniany powyżej autor, dziecko w takich chwilach nagle ucieka z domu lub szkoły, błąka się nawpół przytomne po okolicy i wraca po kilku godzinach lub dniach, nie zdając sobie zupełnie sprawy z tego, co się z nim przez ten cały czas działo.

Zwracając uwagę na związek wzmożonej pobudliwości instynktu włóczęgowskiego z anomaljami psychicznymi, pragnę przedewszystkiem podkreślić, że w pewnej mierze i w pewnych wypadkach objawy włóczęgi patologicznej zauważyć można również w zachowaniu się dziecka „normalnego” ³⁾. Zjawiska anormalne pojawiają się najczęściej pod wpływem głębokich przeżyć i wielkich wstrząsów psychicznych, do czego dziecko jest wyjątkowo skłonne w latach przełomowych, szczególnie w okresie dojrzewania w związku z głębokimi przemianami fizjologicznymi i psychicznymi.

Wreszcie w okresie młodzieńczym i w wieku dojrzałym instynkt włóczęgowski przyjmuje normalnie postać umiarkowaną, szcztąkową. Lecz niezawsze. Tak np. cyganie, żebracy, badacze, turyści i inni zachowują instynkt włóczęgowski w formie pierwotnej i stosunkowo mało zmienionej.

Łatwo zauważyć, że silniejsze działanie instynktu włóczęgowskiego jest czynnikiem destruktywnym ojcotropizmu, wskutek czego dziecko w coraz większym stopniu i zakresie wyzwała się od wpływów środowiska domowego. Zatracając

¹⁾ Kuchta J. — Op. cit., str. 37 i nast.

²⁾ Sterling Wł. — Dziecko epileptyczne. Str. 15 i nast. Również: Dziecko histeryczne. Str. 9.

³⁾ Sterling Wł. — Wykłady z psychologii w P. I. N. w roku szkoln. 1933/34.

żywszy kontakt z rodziną, dziecko wstępuje do bandy, gdzie zaspokaja swoją potrzebę zrzeszania się, żądę przygód, chęć zabawy, głód niezwykłych i tajemniczych przeżyć. Czyni to, oczywiście, najczęściej tylko w wypadku, gdy w warunkach dotychczasowego środowiska społecznego nie znajduje możliwości realizowania własnych pragnień i dążeń.

Warto podkreślić z wielkim naciskiem, że wpływy środowiska odgrywają dominującą, bardzo często wyłączną rolę w procesie tworzenia się band. Niektórzy psychologowie¹⁾ stwierdzają wyraźnie, że psychologiczną przyczyną powstawania band jest nie tyle specjalny instynkt włóczęgowski, ile raczej potrzeby młodzieży, nie znajdujące zaspokojenia w życiu wyznaczonym jej przez rodziców i szkołę. Do organizowania band prowadzi głównie niezaspokojone pragnienie nowych doświadczeń, wskutek czego budzi się instynkt walki. Młodzież ucieka przed monotonią życia, wyładowując w bandzie zapasy energii, zaniedbanej przez społeczeństwo.

Otóż, wracając do przedstawionego na wstępie tego rozdziału przykładu, należy stwierdzić, że bezpośrednią przyczyną, pobudzającą chłopców do utworzenia bandy, były nieodpowiednie warunki środowiska domowego oraz brak należytej zorganizowanej opieki wychowawczej ze strony rodziców. W najbardziej niekorzystnej sytuacji pod tym względem znajdowali się pierwsi członkowie, a szczególnie inicjator, założyciel i przywódca bandy. Nędza, pijaństwo, kłótnie, choroba, bezrobocie, brak opieki i nadzoru nad dziećmi i t. p., oto cechy, przejawiające się w mniej lub bardziej jaskrawej formie w poszczególnych „ogniskach domowych” wspomnianych dzieci. Tego rodzaju konstelacja rodzinna uniemożliwiła tworzenie się tej tak bardzo pożądanej dla normalnego rozwoju dziecka ciepłej atmosfery domowej, wskutek czego chłopcy spędzali lwią część czasu pozaszkolnego na ulicy, wałęsali się i bawili swobodnie, aż wreszcie założyli bandę. Warunki materialne oraz poziom moralny środowiska domowego kilku pozostałych członków bandy przedstawiały się znacznie lepiej. Prawdopodobnie jednak i w tych wypadkach pragnienia dzieci nie znalazły dostatecznego zaspokojenia. Wstąpienie tych chłopców do bandy trzeba by tłumaczyć z jednej strony działaniem rozbudzonego instynktu włóczęgowskiego, silną potrzebą ruchu, żądzą przygód i niezwykłych przeżyć, okrytych jakąś bliżej nieokreśloną tajemniczością, z drugiej strony zaś potrzebą zrzeszania się i kierownictwa, spełnienia pewnej funkcji, wyznaczonej przez cele „pociągającej” grupy społecznej.

Dla uzupełnienia pragnę wymienić typy dzieci, które pod wpływem specjalnych warunków domowych stanowią podatny materiał do włóczęgostwa wogóle, a do tworzenia się band w szczególności.

J. Kuchta wyróżnia następujące cztery kategorie:²⁾

1) Dzieci, które mają rodziców, ale których rodzice znaleźli się w niezawinionej biedzie. Brak zarobku lub choroba wtrąca te dzieci w nędzę. W dobie obecnej zjawisko to występuje bardzo często, szczególnie w wielkich miastach i środowiskach przemysłowych. Los takich

¹⁾ Vorwahl H. — Die Psychologie der Vorpubertät. Str. 65. Również: Thrashef — Chowanna. 1929. Str. 105 i nast., Baley St. — Op. cit., str. 203.

²⁾ Kuchta J. — Op. cit., str. 43 i 44.

dzieci jest tragiczny. Nę d z a, która panuje w mieszkaniu, w y g a n i a te dzieci na ulicę, gdzie przynajmniej mają świeże powietrze.

2) Dzieci biedne, mające złych rodziców lub opiekunów, pijaków i przestępców. Członkowie rodziny rozsypują się na wszystkie strony, żebrzą, kradną, a nieraz przez całe tygodnie nie zjawiają się w domu.

3) Sieroty i dzieci opuszczone, dla których rodziną i domem jest także ulica.

4) Dzieci katowane, w zwierzęco-szatański, wyrafinowany sposób, zwykle niesłubne. Opiekunowie biją je, katują i głodzą. Dzieci uciekają z domu, bo nie mogą znieść tego co je spotyka.

Wreszcie źródłem gwałtowniejszych objawów ojcotropizmu są u r a z y p s y c h i c z n e, doznane w związku z nieodpowiednim sposobem zakomunikowania przykrych wiadomości, dalej konflikty, nagany, kary, brak zrozumienia dziecka, wogóle nieodpowiednia postawa wychowawcza ze strony rodziców i starszego rodzeństwa. Czynniki te przyspieszają moment zerwania kontaktu ze środowiskiem domowym. Dziecko, nie znajdując odpowiedniego dla siebie miejsca w społecznym środowisku domowym, co gorsza, doznając ponadto przykrych stanów uczuciowych, stwarza sobie własnymi siłami warunki, umożliwiające zrealizowanie niezaspokojonych pragnień. W ten sposób dziecko organizuje własny zespół, wciągając do niego jednostki o podobnym nastawieniu, albo wstępuje do zespołu już istniejącego, zwracając stosunkowo mało uwagi na zgodność lub rozbieżność jego celów z normami moralnymi społeczeństwa ludzi dorosłych.

Zatem specyficzne warunki środowiska domowego stanowią niejednokrotnie bezpośrednią przyczynę utworzenia bandy. One bowiem — jak mówi twórca psychologii indywidualnej — pobudzają do intensywniejszego działania wiecznie deptanego instynktu mocy, dzięki czemu zjawia się silne poczucie własnej niepełnowartościowości. Niezaspokojone dążenie do mocy wywołuje procesy kompensacji. Prowadzi do nich tem silniej, im więcej upokorzeń niesie dziecko, im bardziej nie wiodą mu się jego plany, im więcej pogardza nim rodzina i społeczeństwo. Te dążenia do kompensacji, w danym wypadku ujemnej moralnie, znajdują dogodnie zaspokojenie w bandach dziecinnych. Wstąpienie do bandy jest w takich wypadkach częstokroć jedyną drogą, wiodącą do spotęgowania przekonania o własnej wartości osobistej i pozbycia się przykrego poczucia niepełnowartościowości.

Coprawda, niezawsze dziecko kompensuje poczucie małoznaczności w sposób wyżej wskazany. Zdarzają się bowiem przypadki, że dziecko osiąga ten sam cel przez marzenia na jawie¹⁾, tworząc sobie w wyobraźni obraz innego, lepszego życia, w którym tak dobrze mu się wiedzie i w którym ono jest władcą. W miarę wzrastania liczby i stopnia intensywności marzeń na jawie zjawia się coraz silniejsza potrzeba konkretnej realizacji własnych planów, aż wreszcie dziecko wstępuje do bandy, gdzie wyzyskuje swoje najgorsze właściwości i zaspokaja podeptany instykt mocy²⁾.

Niekoniecznie jednak dzieci wzrastające w warunkach niekorzystnych dla ich normalnego rozwoju, zaspokajają swoje skłonności z tego zakresu w sposób nie-

¹⁾ Green G. — Psychanaliza w szkole. Str. 15 i nast.

²⁾ Tamże, str. 22.

pożądanym dla społeczeństwa. Zarówno czynniki indywidualne, jak i wpływy uwarunkowane przez środowisko domowe, w pewnych wypadkach zostają złagodzone, zmodyfikowane i zwrócone w kierunku pożądanym. Dzieje się to pod wpływem najrozmaitszych wpływów postronnych.

Niemalą rolę pod tym względem odegrać może również i szkoła, która osiąga ten cel przez stwarzanie warunków, umożliwiających realizowanie pragnień dziecka, niezaspokojonych w jego środowisku rodzinnym. Odpowiedzialność szkoły z tego punktu widzenia jest bardzo wielka. Zespoły, zakładane potajemnie przez młodzież szkolną i rozwijające działalność „antyspołeczną”, są najczęściej objawem niezrozumienia zadań i obowiązków szkoły w dobie współczesnej, przykładem niedoceniaenia własnych wpływów, lub braku gotowości i zdolności w stosowaniu odpowiednich sposobów i racjonalnych oddziaływań wychowawczych.

Chcąc osiągnąć pożądane pod tym względem rezultaty, trzeba by na terenie szkolnym wyzyskać wszystkie możliwe środki i stwarzać warunki, któreby w dostatecznej mierze zapewniały możliwości wyładowania się nagromadzonej energii, zaspokajania potrzeby zrzeszania się i kierownictwa oraz pragnień i dążeń, lekceważonych względnie niedocenianych przez środowisko domowe. Z pośród zasad naczelnych, które się w związku z tem nasuwają i które prowadzą do celu wyżej wskazanego, pragnę zwrócić uwagę na takie momenty dodatnie, jak stosunek między wychowawcą i dziećmi, oparty na wzajemnym zaufaniu i szczerości, atmosfera szkolna, przepełniona radością i życzliwością, następnie żywy kontakt z rodzicami, a przede wszystkim odpowiednia metoda pracy. W zakres środków oddziaływania wychowawczego wchodzi także sytuacje, pobudzające młodzież szkolną do miłego spędzania czasu wolnego na terenie szkoły, jak np. gry, zabawy, przechadzki, wycieczki, zawody sportowe, organizowane pod opieką wychowawców, dalej świetlica, bogato wyposażona i łatwo dostępna, zabawy rytmiczne, korowody, inscenizacja, tańce ludowe i przedstawienia sceniczne, następnie przedstawienia kinematograficzne i audycje radiowe, wreszcie koncerty, występy i t. p. Na specjalną wzmiankę zasługują organizacje uczniowskie, jako teren zaspokajania trwalszych zainteresowań indywidualnych.

Bogactwo i różnorodność życia szkolnego jest „klapą bezpieczeństwa”, jest hamulcem, powstrzymującym dzieci od wstąpienia do bandy względnie jej tworzenia. W takich warunkach bowiem dziecko znajduje możliwość i sposobność zaspokojenia najgorętszych swych pragnień, żądy przygód, potrzeby zrzeszania się i kierownictwa, wreszcie usunięcia ewentualnego przykrego poczucia małowartościowości. Wtedy instynkt gromadzki, instynkt podległości i postawienia się¹⁾, instynkt mocy i walki, wreszcie instynkt włóczęgowski, wogóle najgłębsze pobudki tworzenia się dziecięcych i młodocianych band przestępczych nie skłaniają dzieci do zorganizowania warunków na własną rękę i poza plecami ludzi dorosłych, ponieważ znajdują je w dostatecznej mierze w życiu, wyznaczonym przez szkołę.

¹⁾ Mc. Dougall. W. — Psychologia grupy. Wstęp Dr. J. Chałasińskiego. Str. 114.

Ileż to następstw przykrych dla moralnego rozwoju jednostki i niebezpiecznych dla społeczeństwa pociąga za sobą niemożność wyładowania energii w drodze legalnej! Tłumienie i wypieranie ze świadomości wyobrażeń o silnym zabarwieniu uczuciowym powiększa — jak wiadomo — liczbę „wypartych kompleksów” w sferze podświadomej, które niejednokrotnie uzewnętrzniają się z żywiołową siłą. Natomiast warunki powyżej scharakteryzowane stwarzają wdzięczne możliwości zgładzenia objawów, przeobrażenia, ujęcia w łożysko, zobiektywizowania i sublimacji instynktów niepożądanych dla życia społecznego i wykorzystania ich energii dla „wyższych” celów.

Jeszcze kilka słów o wzajemnem ustosunkowaniu się członków bandy. Na czela bandy stoi przywódca. Jest nim zwykle — jak mówi J. Kuchta 1) — najsilniejszy członek bandy lub ktoś najbardziej obeznany z zakamarkami miasta, piwnicami i tajemniczymi przejściami. Ponadto przywódca wyróżnia się odwagą, szybkością decyzji, wesołością i sprytem. Wpływ jego jest ogromny; nie włada jednak absolutnie, gdyż zarówno niepowodzenia jak i niechęć pozostałych członków mogą go władzy pozbawić. Nierzadko przywódca pobiera od członków składki, które zużywa na własne potrzeby lub cele bandy. Przywódca układa plan działania, przydziela funkcje poszczególnym członkom, dokonywuje podziału „zdobyciego łupu”. Jemu wyłącznie przysługuje prawo przyjmowania nowych kandydatów.

Członkowie są obowiązani do bezwzględnego posłuszeństwa wobec przywódcy, sumiennego zachowania tajemnicy, szczególnie w wypadkach, gdy zostają schwytani na gorącym uczynku. Nierzadko poświęcenie dla „zespołu” dochodzi do ofiar, a każda obraza zespołu odczuwana jest przez członka jako obraza osobista.

Łatwo zauważyć, że cechy, charakteryzujące bandy, są pod wieloma względami podobne do cech zespołów opartych na zasadzie nadrzędności i podporządkowania 2). Są także i różnice. Zespoły bowiem, omawiane w poprzednim rozdziale, są objawem bezpośrednich zainteresowań dzieci w danej chwili i realizują swoją treść społeczną swobodnie i wszędzie, jeżeli istnieją ku temu odpowiednie warunki. Udział społeczeństwa starszego jest normalnie chętnie widziany przez zespół. Wstęp do zespołu jest znacznie ułatwiony i zazwyczaj uzależniony od zdolności i umiejętności nowego kandydata w danej dziedzinie. Natomiast banda zawdzięcza swoje istnienie specyficznym warunkom środowiska w najszerszym znaczeniu tego wyrazu. Jest ona w zasadzie objawem niezaspokojonych lub zlekceważonych potrzeb i pragnień indywidualnych, a zatem zjawiskiem wtórnym, uzależnionym od wpływow otoczenia socjalnego. Z tego punktu widzenia banda jest swoistą formą reakcji na nieodpowiednie ustosunkowanie się społeczeństwa, jest do pewnego stopnia środkiem samoobrony przeciw czynnikom, hamującym normalny rozwój indywidualny. Nic też dziwnego, że działalność w takich wypadkach z konieczności przyjmuje cechy „antyspołeczne”.

Wreszcie pragnę zwrócić uwagę na podobieństwo bandy z t. zw. związkiem, klubem 3). Obydwa typy zespołów rozwija swoją działalność w tajemnicy,

1) Kuchta J. — Op. cit. Str. 75 i 77.

2) Ob. rozdział 11.

3) Ob. rozdział 10.

bez udziału ludzi dorosłych, co prawda nie w równym stopniu. Różnica zarysowuje się szczególnie wyraźnie przy porównywaniu i przeciwstawieniu celów tych dwu odmiennych zespołów. Cel związku nie budzi żadnych obiekcyj pod względem wychowawczym, podczas gdy cel bandy koliduje z normami etycznospołecznymi.

ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie podaję kilka wniosków o charakterze praktyczno-pedagogicznym, które wyłaniają się na tle rozpatrzonych zespołów. Uczyniłem to częściowo w formie mniej lub bardziej wyraźnej w każdym rozdziale z osobna. Dlatego ograniczę się obecnie jedynie do najważniejszych uwag ogólnych z tego zakresu.

Pierwszym postulatem, skierowanym w stronę wychowawców, wogóle osób, które w jakikolwiek sposób biorą udział w pracy wychowawczej, jest konieczność zrozumienia i uświadomienia sobie poważnej roli zespołów w rozwoju ogólnym dziecka. Doniosłe znaczenie wychowawcze zespołów oraz ich zaszczytna funkcja życiowa w stosunku do rozwijającej się istoty ludzkiej nie ulegają wątpliwości. Z jednej strony zespół jest zewnętrznym wyrazem zaspokojenia najgłębszych potrzeb i pragnień indywidualnych. Z drugiej strony zaś najczęściej stwarza korzystne warunki, umożliwiające wszechstronny rozwój jednostki, dzięki czemu staje się doskonałym środkiem rozwoju cielesnego, duchowego i społecznego. Ostatnio wymieniony rezultat jest produktem ubocznym i wtórnym, jest w większości przypadków celem nieuświadomionym i wynikiem niezamierzonym przez jednostkę, lecz uwarunkowanym przez czynniki psychologiczno-indywidualne i bardzo ważnym i wartościowym, zarówno dla samej jednostki, jak i społeczeństwa.

Zespół niezależnie sprzyja rozwojowi wszystkich jego członków w równym stopniu, a częstokroć stwarza nawet warunki, hamujące normalny przebieg rozwoju indywidualnego. Tak np. zespół, oparty na despotyzmie, jest niebezpieczny dla normalnego rozwoju tych jednostek, na których wyładowują się wybujałe skłonności i zachcianki autokratyczne dziecięcych i młodocianych despotów. W wypadkach więc, gdy jednostka, doznająca przykrych skutków wszechwładztwa, nie umie dostatecznie przeciwstawić się narzuconemu jej jarzmu, zespół jest hamulcem i czynnikiem niepożądanym dla normalnego rozwoju. Jest to zresztą kontakt jednostronny i narzucony, który cechuje z jednej strony w głównej mierze tyranja i wybujały indywidualizm, a z drugiej strony bezwzględne podporządkowanie się i depresja duchowa¹⁾.

Na jedną rzecz charakterystyczną warto zwrócić uwagę. Funkcję wszechstronnego rozwoju spełniają nawet takie zespoły, które realizują treść „antyspołeczną”, jak np. bandy. Brzmi to co prawda paradoksalnie, jeżeli się mówi, że banda jest czynnikiem uspołeczniającym, a równocześnie popełnia przestępstwa, czyli czyni „antyspołeczne”.

W związku z pierwszym postulatem, t. j. uświadomienia sobie roli wychowaw-

¹⁾ Ob. rozdział: Zespoły oparte na despotyzmie i sile fizycznej. Str. 26.

czej zespołów, nasuwa się drugi postulat, a mianowicie konieczność posiadania zdolności obserwowania oraz umiejętności interpretacji przejawów życia zbiorowego.

Biorąc pod uwagę warunki szkolne, wychowawca winien zdać sobie sprawę z tego, że zespół uczniów, wchodzących w zakres podstawowej komórki organizacyjnej, klasy, nie stanowi tak prostego układu, jakby się to na pierwszy rzut oka zdawało; przeciwnie, jest to twór socjologiczny i psychologiczny albo nieorganizowany, albo też stanowiący jedność uduchowioną, osobę wyższego rzędu, bardzo złożoną i mniej lub bardziej szamoniowaną. Klasa zatem składa się z pewnej ilości różnorodnych zespołów, których liczba oraz skład ilościowy i jakościowy nie są ściśle ustalone i ulegają mniej lub bardziej istotnym i częstym zmianom pod wpływem najrozmaitszych czynników wewnątrzno-indywidualnych oraz bodźców zewnętrznych. Społeczność szkolna jest układem jeszcze bardziej złożonym i zawiłym, nie mówiąc już o gminie szkolnej, w skład której wchodzi uczniowie, nauczyciele i rodzice.

Bogactwo i różnorodność form i treści tych zespołów oraz liczne ich odmiany usiłowałem zobrazować w niniejszej pracy, wykazując zależność zespołów z jednej strony od swoistych właściwości indywidualnych, zmiennych i różnych w poszczególnych fazach rozwoju, z drugiej zaś od najrozmaitszych wpływów środowiska fizycznego i socjalnego, bliższego i dalszego. Należy podkreślić, że pomimo pewnej odrębności i niepowtarzalności zjawisk w stosunkach między-jednostkowych, zauważyć można również pewne wspólne prawa i reguły, według których rozwijające się jednostki łączą się, przeciw sobie występują i których przestrzegają.

Wychowawca, obserwując przejawy współżycia młodzieży oraz śledząc ich przebieg, winien znać przyczyny psychologiczne i czynniki pozaindywidualne, które w konkretnym wypadku i w danym układzie warunków odgrywają decydującą rolę, aby odróżnić cechy istotne od przypadkowych. Po zebraniu wyników, osiągniętych drogą systematycznej i racjonalnej obserwacji, winien rozstrzygnąć, czy objawy te są zjawiskiem normalnym i pożądanym, względnie nie budzącym żadnych zastrzeżeń pod względem wychowawczym, czy też są wyrazem elementów niepożądanych, albo nawet szkodliwych dla normalnego rozwoju. Od wyniku oceny zależy sposób ustosunkowania się wychowawcy do danego zespołu. Dlatego umiejętna interpretacja faktów jest rzeczą niezbędną.

Trzecim postulatem, wynikającym z drugiego i częściowo z nim związanym, jest umiejętność wartościowania zespołów w. Wartościowanie, dokonane ze stanowiska norm społeczno-wychowawczych, winno uwzględnić możliwości dzieci w danym okresie rozwoju oraz warunki ich środowiska domowego. Wychowawca winien zdać sobie sprawę z tego, że jedne zespoły posiadają większą ilość cech dodatnich i dlatego są bardziej pożądane; inne natomiast zajmują pod tym względem szczeble niższe, wreszcie ostatnie nie dochodzą do poziomu i są mniej lub więcej niebezpieczne, bądźto dla społeczeństwa, bądź też dla normalnego rozwoju niektórych członków. Wartość zespołu zależy oczywiście od jego roli wychowawczej i funkcji życiowej.

Należy dodać, że nieraz proces wartościowania natrafia na poważne trudności, szczególnie wtedy, gdy istnieje rozbieżność między intencją a osiągniętym w działaniu zespołu rezultatem. Zdarsza się bowiem, że w związku z realizacją „dodatnich i społecznych” pobudek

i, celów zespół popełnia czyn niepożądany przez społeczeństwo, czyn antyspołeczny. I odwrotnie, działanie z nastawieniem „antyspołecznym” kończy się rezultatem dodatnim, społecznym. Są to t. zw. czyny niezamierzone, osiągnięte wskutek zbiegu okoliczności. Jest rzeczą zrozumiałą, że wynik oceny czynów zamierzonych i niezamierzonych będzie różny, i to zarówno czynów dodatnich, jak i niepożądanych.

Wreszcie ostatnim postulatem jest gotowość oraz zdolność stosowania odpowiednich środków wychowawczych.

Zależnie od wyniku oceny, wychowawca ustala swój stosunek wobec danego zespołu. W wypadku, gdy zespół odpowiada wymaganiom wychowawczym pod każdym względem, wychowawca popiera jego działalność i zachęca go do wytrwania i podejmowania nowych wysiłków w coraz szerszym zakresie, dbając o zachowanie warunków sprzyjających jego rozwojowi. Takie zespoły nierzadko przekształcają się na zespoły stosunkowo trwalsze, które z biegiem czasu wytworzą swoiste formy organizacyjne, jak np. grupy pracy, samorządy, kółka rozrywkowe i naukowe i t. p.

Jeżeli zaś zespół budzi zastrzeżenia pod względem wychowawczym lub moralno-społecznym, wychowawca zrewiduje i zreorganizuje w miarę możliwości wszystkie dotychczasowe czynniki wychowania, działające zarówno na terenie szkolnym, jak i w środowiskach pozaszkolnych.

Bardzo troskliwej opieki i stosowania celowych zabiegów wychowawczych wymagają szczególnie takie zespoły, które wyłącznie lub częściowo skierowują swoją energję przeciw innym zespołom, społeczności klasowej i szkolnej, oraz takie, które realizują wyraźną treść „antyspołeczną”. Skuteczna reakcja wychowawcy na niepokojące objawy takich form współżycia jest nieodzowną koniecznością.

W szczególności wychowawca powinien zbadać własny stosunek do uczniów, stosunek innych nauczycieli i służby szkolnej do wychowanków, współżycie młodzieży wogóle, atmosferę i karność szkolną, metodę pracy, następnie warunki domowe, a więc stosunek rodziców i rodzeństwa do dzieci, organizację pracy domowej i czasu pozaszkolnego i t. p., nie mówiąc już o konieczności systematycznej obserwacji dzieci, wchodzących w skład antyspołecznego zespołu. Wychowawca czyni to w celu odkrycia źródeł i przyczyn tworzenia się niepożądanych zespołów. Poznawszy je, wprowadza racjonalne zmiany, przeprowadza reorganizację dostępnych mu warunków, tła i sytuacji wychowawczej, i nawiązuje bliższy kontakt z członkami niepożądanych zespołów. Dzięki zdolności współodczuwania przez wychowawcę tego, co dzieje się w duszy dziecka, wychowawca stopniowo zyska zaufanie oraz gotowość podporządkowania się dziecku jego wpływowi. Niekiedy daje dziecku sposobność do zaspokojenia potrzeby uznania i znaczenia oraz skompensowania na drodze społecznej dręczącego go poczucia niepełnowartościowości.

W wypadku, gdy zespół cechuje stosunek jednostronny, wychowawca stwarza warunki, pobudzające jednostki bierne do większej aktywności.

Zespołom, których działalność charakteryzuje rywalizacja, wychowawca winien ułatwić proces przekształcania się na zespoły oparte na idei współdziałania.

Nieraz wychowawca winien podejmować zabiegi celem obniżenia stopnia z wartości grup i umożliwienia powstania nowych zespołów, zbudowanych na odmiennych i bardziej pożądanym zasadach. Odnosi się to przede wszystkim do zespołów nadmiernie stabilizowanych i samowystarczalnych, odosobnionych i wyodrębniających się z całości życia socjalnego. Członkom tych „układów zamkniętych” wychowawca umożliwi nawiązanie kontaktu z innymi dziećmi, dopomoże im do wyrobienia gotowości niesienia pomocy tym, którzy jej potrzebują. W ten sposób wychowawca nie dopuści do wytworzenia się specjalnego ducha małolicznej grupy, tak niebezpiecznego dla współżycia ogółu, a równocześnie skieruje uwagę i nastawienie tych dzieci na interesy całości.

Jednym słowem wychowawca — mówiąc ogólnie — winien podejmować wysiłki celem stworzenia warunków współżycia, umożliwiających wyładowanie się nadmiaru energii w kierunku pożądanym oraz ułatwiających wszechstronny rozwój dzieci, wciągając do współpracy wszystkie czynniki: szkołę, dom i dzieci.

Zrozumienie i uświadomienie sobie roli wychowawczej zespołów, zdolność obserwacji i interpretacji ich przejawów, umiejętność wartościowania i gotowość stosowania celowych zabiegów; oto cechy, które winny charakteryzować stosunek osób, powołanych do wychowania młodego pokolenia. Samorzutne zespoły dziecięce, zawdzięczając swoje istnienie głębokim przyczynom psychologicznym, są równocześnie objawem potrzeb i dążeń rozwijających się istot ludzkich, a ponadto spełniają poważną rolę wychowawczą. Doceniając ich wartość i zaszczytną funkcję w procesie rozwoju dziecka, nauczyciel-wychowawca winien podejmować wysiłki celem wszechstronnego wyzyskania tego środka w pracy wychowawczej i dydaktycznej. Niewyczerpanym źródłem czynników, pobudzających nauczyciela-wychowawcę do stosowania stałych i racjonalnych sposobów oddziaływania oraz organizowania pożądanej sytuacji wychowawczej, jest jego umiłowanie społeczeństwa i dziecka, które w niedalekiej przyszłości stanie się odpowiednio przygotowanym i pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

Rudolf Narloch

UWAGI DO ZAGADNIENIA METOD PODNIESIENIA KULTURY MORALNEJ SPOŁECZEŃSTWA¹⁾

Dobrze się stało, że Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” artykułem d-ra Dąbrowskiego otworzyła dyskusję nad zagadnieniem obchodzącym żywo i niepokojącym nietylko sfery nauczycielskie, ale i wielki odłam społeczeństwa pozaszkolnego. Odkładając narazie na bok rozstrzygnięcie pytania: czy jest „lepiej” czy „gorzej”, zgodzimy się wszyscy zdaje się, że narzekań na dostrzeżone

¹⁾ „Ruch Pedagogiczny” Nr. 3. 1934 r. — D-r K. Dąbrowski: „Z zagadnień metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa”.

braki w dziedzinie kultury moralnej jest więcej. Odpowiedzialnością za „pogarszający” się stan moralny obarcza się najczęściej szkołę, pozatem — dom, poszczególne grupy społeczne, a wreszcie i całe społeczeństwa.

Czy i o ile podnoszone zarzuty są usprawiedliwione? Na to trudno byłoby dać odpowiedź, a to z dwóch względów: przedewszystkiem trzeba by upewnić się, czy kryteria sądów i ocen zawsze były te same; czy mają to być sądy bezwzględne, czy też uwzględniające panujące w poszczególnych epokach prądy umysłowe, stopień złożoności życia duchowego ludzi różnych epok i t. p. Druga przyczyna — trudności zestawienia przeszłości z teraźniejszością i perspektywami przyszłości jest ważniejsza.

W ocenie wpływu postępu cywilizacji na poziom kultury moralnej zarysowały się trzy stanowiska. Najpierw dwa skrajne:

- 1) postępek cywilizacji przyczynia się do podnoszenia kultury moralnej człowieka na wyższy poziom;
- 2) zwycięski pochód cywilizacji usuwa na drugi plan człowieka i jego wartości wewnętrzne.

Wreszcie stanowisko kompromisowe:

- 3) cywilizacja rozwija się, ale poziom moralny ludzkości nie wykazuje większych zmian.

Czy łatwo jest pogodzić się z któremkolwiek z tych stanowisk? Czy można rozstrzygnąć wątpliwość w ten sposób, że postępek czyni człowieka lepszym lub gorszym moralnie? Wydaje mi się, że nie.

Postępek niewątpliwie czyni duszę bogatszą, ale w sensie ilościowym. Im bardziej rozszerza się i narasta świat pojęć, sądów, wyobrażeń, wreszcie umiejętności i sztuk, tem bardziej rozszerza się duchowa skala możliwości, zarówno złych jak i dobrych moralnie. W epoce, gdy cywilizacja ludzka była w powijakach, ludzie byli wszyscy bardziej podobni do siebie. Postępek różniczkuje ich coraz bardziej. I pojedyncze dusze ludzkie również stają się coraz bardziej złożone. Cywilizacja zapewnia człowiekowi możliwość zdobycia większej ilości środków do wewnętrznego doskonalenia się. Równocześnie jednak z tem zwiększają się trudności utrzymania wewnętrznej harmonii tych środków.

Wobec tej mnogości zjawisk zachodzących w świecie zewnętrznym i wewnętrznym, równowaga moralna przeciętnego człowieka staje się coraz bardziej zagrożona. A żeby ją utrzymać, musi postępkowi technicznemu i umysłowemu towarzyszyć pewna wewnętrzna stabilizacja pojęć moralnych, a tę trzeba osiągnąć przez zmianę stosunku człowieka do wiedzy i postępu. Nie tego człowieka, który zdobywa wiedzę z trudem, ale tego przeciętnego konsumenta wiedzy, przyjmującego różne „nowości” o tyle, o ile one zawierają w sobie pewien posmak sensacji, krzyku, mody i t. p. Trzeba by zmienić sam sposób podawania i przekazywania wiedzy; nie informować, ale pomagać przy uczeniu się. Zasada nie jest nowa, ale dla czego dotychczas tak mało ma zwolenników?

O wiedzę dziś łatwo. Niemal przynoszą ją do domu i podają, napraszając się z nią. A wiadomo, że to, co jest łatwo osiągalne, jest mniej cenione. (Więcej jest snobów, niż się nam wydaje). Czy chcę przez to godzić w zasadę demokratyzacji wiedzy?

Nie! Przeciwnie. Uważam, że należałoby rozszerzyć obowiązek oświaty nawet poza wiek szkolny na dorastające i dorosłe społeczeństwo, ale w ten sposób, aby ten obowiązek był powszechny, t. zn. by byli nim obarczeni zarówno poda-

jący (a więc oświatowcy), jak i przyjmujący wiedzę. Obecnie bowiem panuje system jednostronnego obowiązku: na instytucjach kulturalno-oświatowych, na pracownikach oświatowych ciąży obowiązek kształcenia, pobudzania zainteresowań, obmyślenia najróżnorodniejszych form pracy oświatowej i wychowawczej, podczas gdy ci, nad którymi się pracuje, nie są prawie niczem skrzepowani.

Czy nie lepiej byłoby, gdyby się zaprowadziło, jeżeli narazie nie powszechny, to przynajmniej w organizacjach młodzieżowych przymus dokształcania się? Mogłoby przecież i prawo wkroczyć w tę dziedzinę, przepisując obywatelowi pewne wymagane minimum dokształcenia dla każdego zawodu. W ten sposób uniknęłoby się anormalnego stanu panującego obecnie: przewagi „podaży” nad „popytem” na giełdzie kulturalno-oświatowej. Czy to jest normalne zjawisko, że przy niskiej kulturze przeciętnego obywatela cierpimy na nadmiar oświatowców, prelegentów i t. p. Można by dyskutować, czy zawsze ci oświatowcy odpowiadają swemu zadaniu — to inna sprawa.

Jednakże nieprzychodzenie członków na zebrania swych organizacji, kilkuosobowe audytoria słuchaczy na prelekcjach, pogadankach i odczytach godnych setek słuchaczy, to są przecież zjawiska, których ponurej wymowy niczem nie da się osłabić. Oświata pozaszkolna ma za zadanie doprowadzić ludzi do autonomicznej pracy nad doskonaleniem się¹⁾. Jednakże ten najwyższy stosunek człowieka do pracy można wytworzyć jedynie przez pracę regulowaną i „wyznaczaną” zzewnątrz (heteronomja).

Lepsza, wychowawczo bardziej wartościowa jest praca, pobudzana wewnątrznie, od pracy pobudzanej i regulowanej zzewnątrz przy pomocy prawa, ale ta ostatnia jest lepsza od braku wszelkiej pracy lub pracy dorywczej²⁾.

Mówiąc o urabianiu postawy moralnej szerokich mas społeczeństwa, musimy zdać sobie sprawę jeszcze z jednej przeszkody, jaką często spotykamy. Oto wśród mas najmniej moralnie opanowanych, a więc wymagających specjalnie pomyślnych warunków, potrzebnych dla wewnętrznej stabilizacji, toczy się walka różnych doktryn, teorii i przekonań. Toczy się walka o duszę chłopca i robotnika. W tej walce biorą oni udział na ślepo; analfabeta lub półanalfabeta podniecony zaczyna walczyć w imię teorii lub doktryny, której nietylko nie pojmuje, ale nawet nazwy nie potrafi wymówić dobrze. Jeszcze się chłop wogóle nie nauczył żyć w organizacji, już powstało ich wiele o różnych odcieniach i kierunkach, wydzierających sobie wzajemnie władzę.

Samej walki nie da się usunąć. Różnice w poglądach zawsze będą istniały, a zwolennicy różnych skrajnych poglądów będą się wzajemnie prześcigać w zdobywaniu wyznawców. Jednakże ze zmianą stosunku człowieka przeciętnego do postępu i życia społecznego, zmieni się jego rola i charakter w tej walce: nie będzie przedmiotem przetargów i rozgrywek, ale podmiotem — współuczestnikiem coraz szlachetniejszej walki myśli.

Widzimy, że w tych warunkach możliwości oddziaływania szkoły są mocno ograniczone. Mimo to szkoła mogłaby swój wpływ rozszerzyć i ugruntować przez odpowiedni dobór pracowników, oraz przez wciągnięcie do współpracy

¹⁾ Tak pojmuje ją S. Hessen („Podstawy pedagogiki”, str. 213 i następne).

²⁾ Nie wiem jaki % dobrej woli, a ile przymusu użyto przy budowie nowego miasta Littorji, ale to pewne, że nawet ewentualny przymus jest tu lepszy od demoralizującego dolce far niente.

nad młodzieżą rodziców. Potrzeba tej współpracy jest powszechnie odczuwana. Jednakże forma współpracy różnie bywa pojmowana. Z wielu form najmniej celową jest ta, która dopuszcza naginanie i przystosowywanie poczynań szkoły do pojęć domu. Jakżeż łatwo szkoła może wtedy zapomnieć o swej kierowniczej roli i zejść z wytkniętej linii.

Szkoła musi w miarę sił i możliwości podnosić poziom otoczenia dziecka. Najsilniej na dziecko oddziałuje dom, a to przez bliższy związek uczuciowy, oraz dzięki temu, że dłużej niż gdziekolwiek indziej dziecko przebywa w domu. Dlatego też dom trzeba przygotować do tego, aby mógł z pożytkiem zastąpić na ten czas szkołę. I dlatego właśnie projekt utworzenia dla wszystkich rodziców i opiekunów dzieci instytucji, którą d-r Dąbrowski nazywa „szkołą dla rodziców” jest zewszeczmiar godny poparcia i zasługuje na przestudjowanie i szczególne opracowanie przez kompetentne czynniki państwowe.

Józef Trzeciak.

SPRAWOZDANIA

SERGJUSZ HESSEN i MIKOŁAJ HANS. Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletniego (1917 — 1932). Przełożył D-r Adam Zieleniczyk. Lwów — Warszawa, Książnica-Atlas. Str. 308.

Autorzy nie są sympatykami marksizmu, ani tembardziej komunistami. Niechęć ich do poczynań bolszewickich ujawnia się na każdej bodaj stronie. Jest to zapewne jedna z przyczyn, dla których obraz szkolnictwa sowieckiego wypadł w ich oświetleniu w barwach tak bardzo ponurych. Ale nie jest to niewątpliwie przyczyna jedyna. Świadczą o tem dobitnie liczne fakty, liczby i dokumenty, przytaczane na podstawie urzędowych źródeł sowieckich, którym nie można już chyba zarzucić zgóry powziętej presumpcji ujemnej względem polityki oświatowej w Sowietach. A źródła te — lub ściślej, wyjątki z tych źródeł, cytowane przez Hessena i Hansa — składają się łącznie na obraz niezbyt ponętny...

W rozwoju pedagogiki i szkolnictwa w Z. S. R. R. autorzy wyróżniają trzy główne okresy: 1) okres „anarcho-komunistyczny”, w latach 1917 — 1922; 2) okres ideologii Nepu (nowej polityki ekonomicznej), 1923 — 1928; i 3) okres piatiletki, 1929 — 32. Oto krótkie charakterystyki każdego z tych trzech okresów.

Okres pierwszy znamionują, zdaniem autorów, tendencje radykalno-demokratyczne, ujawniające się również w ówczesnych teoriach pedagogicznych państw burżuazyjnych. Powszechnie uznanym celem wychowania była „wszechstronnie rozwinięta, „politechnicznie” wyształcona osobowość ludzka” (str. 35). Jako środki do osiągnięcia tego celu ustawodawstwo sowieckie przyjęło: 1) powszechność i obowiązkowość szkoły elementarnej i średniej; 2) bezpłatność nauczania; 3) sekularyzację całego szkolnictwa w duchu neutralności względem religii; 4) przymusową koedukację we wszystkich szkołach; 5) daleko idącą swobodę inicjatywy miejscowej i skrajną decentralizację systemu zarządu szkolnego.

Program ten ulega całkowitej zmianie w drugim okresie sowieckiej polityki oświatowej, powstającej w ścisłym związku z ideologią Nepu, a więc z „wyparciem ideału utopii komunistycznej przez praktykę kapitalizmu państwowego z jednej strony, a dyktaturę partii komunistycznej z drugiej” (38). W związku z tem „na miejsce ideału wszechstronnie rozwiniętej osobowości ludzkiej występuje teraz jako cel wychowania przysposobienie świadomego klasowo i wyształconego zawodowo proletariusza” (41). Nowa ustawa szkolna (z r. 1923) nie wspomina już nawet o obowiązkowości obu stopni szkolnych, wprowadza natomiast zasadę selekcji klasowej, nakazując, aby w razie braku miejsc w szkole (faktycznie nie było podobno miejsca dla 50% dzieci w wieku szkolnym) dzieci klas pracujących miały pierwszeństwo. Niema już mowy o prawie nieograniczonej autonomii każdej szkoły; przeciwnie, każda uczelnia pozostaje pod surowym nadzorem miejscowej władzy szkolnej, która podporządkowana jest skolei władzy centralnej. Wyrze-

czono się też neutralności szkoły względem religii. Szkoła ma teraz za zadanie propagowanie ateizmu materialistycznego; stała się ona znowu szkołą wyznaniową, tylko miejsce dawnego komunizmu chrześcijańskiego zajęło t. zw. „abecadło komunizmu”. Wedle wyrażenia prof. Pinkiewicza, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki sowieckiej owego czasu, szkoła ma wyraźny cel „wbicia komunizmu” (105). Tak więc, z demokratycznych idei pierwszego okresu niewiele zostało w drugim okresie polityki oświatowej rządu sowieckiego. Można w nim rozpoznać, zdaniem autorów, absolutystyczną tradycję carskich rządów Rosji przedrewolucyjnej — różną co do treści, ale jakże uderzająco podobną pod względem formy. „Zapewne, na miejsce panującej klasy szlachty rodowej wystąpiła obecnie panująca klasa „rodowego proletariatu”, wyznanie prawosławne zostało zastąpione przez materialistyczny ateizm, a skrajny nacjonalizm przez radykalny internacjonalizm, ale istota rządów dyktatury pozostała ta sama. Polityka oświatowa kieruje się temi samymi względami pożytku: przygotowaniem specjalistów, niezbędnych dla różnych działów organizacji państwowej, oraz wychowaniem pokolenia wiernego warstwie rządzącej” (47).

Okres trzeci wreszcie — to „okres ogólnego zwrotu polityki sowieckiej w kierunku «stuprocentowego» komunizmu” (233), okres planowego uprzemysłowienia gospodarstwa i rolnictwa. Na pierwszy plan wysuwa się teraz potrzeba wykształcenia nowej generacji i rolnictwa, a w związku z tem kładzie się jeszcze większy, niż w okresie „czerwonych spódnic”, a w związku z tem nacisk na proletaryzację i uzawodnienie szkolnictwa. W celu zjednoczenia szkoły z wytwórczością większość szkół (nietylko zawodowych, ale i ogólnokształcących) zostaje „związana” z poszczególnymi zakładami przemysłowymi, kolchozami i organizacjami gospodarczymi, które muszą utrzymywać przydzielone do nich szkoły i wykonywać nad nimi nadzór „metodyczno-pedagogiczny”. Materiał ogólnokształcący ma być całkowicie podporządkowany pracy społecznej i wytwórczej. „Wszystkie owe bieguności, jak czytanie, pisanie, rachunki — pisał wówczas jeden z wpływowych pedagogów sowieckich — powinny służyć tylko tej sprawie, tej pracy wytwórczej, którą spełniają dzieci w szkole wytwórczości” (267). Powstaje nawet teoria „zamierania szkoły”, rozwijana przez ówczesnego kierownika Instytutu Pedagogiki Marksistowsko-Leninowskiej, Szulgina, wedle którego „szkoła jest narzędziem w rękach panującej klasy społecznej i wraz ze śmiercią tej klasy zamiera... Już w okresie przejściowym szkoła przestaje być szkołą we właściwym tego słowa znaczeniu. W społeczeństwie komunistycznym zatracą do reszty znamienne cechy szkoły” (266-7). W okresie pięcioletki szkoła zmienia istotnie swe tradycyjne oblicze: niema już podziału na klasy, znika podział materiału nauczania na poszczególne przedmioty, znikają podręczniki. „Zamieranie szkoły” staje się — jak twierdzą autorzy — faktem... — Do cech charakterystycznych tego okresu należy także militaryzacja całego szkolnictwa. Do wszystkich szkół wprowadza się przysposobienie wojskowe w bardzo dużej ilości godzin, szkoły zostają „przywiązane” do czerwonej armii, której podlegają pod względem wojskowym. W ten sposób „całe szkolnictwo wcielone jest nietylko do procesu wytwórczości, lecz zarazem i do aparatu wojennego państwa sowieckiego. Czerwony militarizm stanowi... istotną treść polityki szkolnej rządu sowieckiego w okresie planu pięcioletnia” (263).

Skutki tej radykalnej pedagogiki komunistycznej okazały się fatalne. Wedle opinii przywódców moskiewskiego Narkompros-u obniżenie się jakości nauki doszło w latach 1930-31 do maximum. W wyniku inspekcji szkolnej stwierdzono, że „rzeczy najniezbędniejsze, najważniejsze, najelementarniejsze znaleziono zaledwie 50% młodzieży, która ukończyła szkołę dla młodzieży fabrycznej. Odsetek ten bywa jeszcze mniejszy” (str. 270), cyt. z „Kommun. Proswieszczenie, 1931, Nr. 22). Okazało się np., że z 662 absolwentów szkół dla młodzieży fabrycznej w okręgu moskiewskim zaledwie 49% rozwiązało trafnie zadanie

$$\frac{V}{8} = 2+$$

Ten stan szkolnictwa spowodował nowy zwrot w polityce oświatowej, przypadający na r. 1932, a więc na czwarty i ostatni rok planu pięcioletnia. Rok ten upłynął pod znakiem walki o „jakość pracy uczenia się”, walki z „antyleninowską teorią »zamierania szkoły«, z „upraszczającym ujmowaniem związku nauki z wytwórczością i krótkowzrocznym ograniczaniem zadań nauki wyłącznie do spraw codziennych” (cyt. z rozporządzeń urzędowych). Wrócono do przedrewolucyjnych metod nauczania, do stałego planu lekcji, do

ocen, egzaminów, podręczników (niektórych nawet przedwojennych, jak np. „Algebra” Kisielowa lub „Zbiór zadań trygonometrycznych” Rybkina), zlikwidowano natomiast prawie wszystkie innowacje, wprowadzone w pierwszych latach planu pięcioletniego. Ostatnią fazę sowieckiej polityki szkolnej charakteryzują autorzy jako stanowiący zwrot w kierunku przywrócenia dawnej przedrewolucyjnej szkoły biurokratycznej. „Na tem się kończy — piszą — kolo przemian komunistycznego ideału wychowawczego. Wysoce pouczający jest ten rozwój pedagogiki komunistycznej, którą możnaby ująć w znane słowa Szagalowa z »Biesów« Dostojewskiego: „wychodząc z nieograniczonej wolności, dochodzę w końcu do nieograniczonego despotyzmu” (300). Warto wspomnieć na zakończenie, że Czytelnik znajdzie w omawianej książce duże bogactwo szczegółowych informacji, dotyczących zwłaszcza stanu szkolnictwa w drugim i trzecim okresach sowieckiej polityki oświatowej.

D. S.

HENRYK ROWID: „Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Str. 55. Kraków, 1955. Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie. (Odbitka z „Chowanny”).

Autor — który w tworzeniu się szkolnictwa naszego „pars magna fuit” — przeszedł w ostatnich swoich publikacjach do zagadnień pedagogiki ogólnej („Szkoła Twórcza”), poprzez psychologię dziecka („Psychologia pedagogiczna”), do zagadnień z zakresu socjologii wychowania. Przebyta droga ewolucji myślowej pozostawiła swe ślady na sposobie podejścia do zagadnień: autor nie jest zwolennikiem tłumaczenia zjawisk wychowawczych tylko ze strony czysto socjologicznej. Szuka raczej sposobu totalnego ujmowania zjawisk wychowania. W funkcji wychowania — czytamy zaraz na wstępie — występują trzy główne czynniki: „a) zawiązki odziedziczone i dyspozycje, jakie jednostka przynosi na świat, b) środowisko i tkwiące w niem wartości i dobra kulturalne, c) jaźń wychowanka, jako wewnętrzna siła twórcza...” (str. 3). Autor w omawianej publikacji poświęca swą uwagę środowisku, ale pozostaje wierny zasadzie totalności, głoszącej, że wychowanek i jego środowisko stanowią nierozdzielalną całość. Teoretycznie rzecz biorąc, środowisko zupełnie słuszne, choć ta jedność nie występuje u autora w tym stopniu, aby mogła zatrzeć granice między życiem wychowanka a działaniem środowiska. Może to wpływ teorii osobowości Sterna i jaźni Trentowskiego, np. niejasne pojęcie „jaźni”, jako czynnika dynamicznego (na wzór entelechji arystotelesowskiej). Nie o to jednak autorowi chodzi. Przewodnią jego myślą jest działanie środowiska. W ujęciu autora „Ś r o d o w i s k o jest to zespół podniet, oddziaływiających na strukturę jednostki i wywołujących w niej pewną postawę aktywną” (str. 19). Na środowisko wychowawcze zatem składają się te wszystkie czynniki, podziały i sytuacje, które kształtują wychowanka od zewnątrz, a zarazem to, co wychowanek przeżywa jako swój własny świat (str. 10). Prowadzi to autor do ważnego wniosku, że aktywność wychowanka jest ściśle związana ze środowiskiem (str. 11). Po tem określeniu następuje krótkie wyszczególnienie głównych metod badania środowiska. Tutaj możnaby mieć pewne zastrzeżenie co do wymienionej przez autora metody kazuistycznej (str. 14). Zlekka tylko dotknąwszy stosunku dziedziczności do środowiska, przechodzi autor do rodzajów i typów środowiska wychowawczego (roz. V) i jego wpływu na rozwój psychiczny dziecka (roz. VI). Jako zasadnicze rodzaje środowiska wychowawczego wymienia środowisko rodzinne, szkolne, fizjograficzne i socjalne (str. 16 — 18) i ich typy, kreśląc doskonałą sylwetkę typu wiejskiego i proletariackiego. Za mało jednak poświęca miejsca przekształcaniu się środowiska rodzinnego, zwłaszcza wielkomiejskiego, pod wpływem czynników socjalnych i ekonomicznych. Również ciekawy i bogaty w treść jest rozdział następny o wpływie środowiska, gdzie również znajdujemy godne uwagi wnioski o roli organizacji szkolnictwa w stosunku do danego środowiska (str. 36). Ostatni rozdział poświęcony jest specjalnie zagadnieniom środowiska w obecnym programie nauki.

Autor, jako teoretyk pedagogiki ma już ustalony sposób metodycznego podejścia do zagadnień, w którym zaznaczają się dwa znamienne rysy. Jeden — to czerpanie zarzewia dla nowych myśli w oparciu o naszą własną, rodzinną twórczość pedagogiczną; nawiązywanie współczesnych problemów i ich rozwiązań do naszych myślicieli na tem polu. To też geneza zagadnień o środowisku wychowawczem łączy się nierozdzielnie w interpretacji autora z takimi nazwiskami, jak Piramowicz, Trentowski, Estkowski, Dawid. Doskonale jest pod tym względem ostatni rozdział, gdzie autor — może nawet za pobieżnie — wykazuje jak i ostatnia reforma programu szkolnego tkwi korzeniami

w naszym samodzielnym doświadczeniu, w wysiłkach twórczych nauczycielstwa ostatnich paru dziesiątków lat. — Drugi rys — to bogactwo tematów. Autor stara się skupić o ile możliwości jak najwięcej zagadnień koło swego tematu. Zwłaszcza VI rozdział (o wpływie środowiska wychowawczego) nasunąć może czytelnikowi cały szereg pierwszorzędnych znaczenia myśli i zagadnień pedagogicznych zachaczających o praktyczną stronę wychowania.

D-r M. Odrzywolski

MICHAŁ FRIEDLÄNDER. Dzieci i dorośli. Kraków 1932. „Dom Książki Polskiej”. Warszawa. Str. 28.

Krótką swoją pracę podzielił autor na trzy rozdziały. W pierwszym, noszącym tytuł „Psychologiczne podłoże zagadnienia”, charakteryzuje stosunek dzieci do dorosłych w poszczególnych fazach rozwojowych od urodzenia do wieku dojrzania, zatrzymując się dłużej na tym ostatnim, jako na okresie najbardziej charakterystycznym dla konfliktów między dziećmi i dorosłymi. Stosunek odwrotny, dorosłych do dzieci, stosunek opierający się w głównej mierze na zagadnieniu autorytetu — jest treścią drugiego rozdziału. Trzeci wreszcie ustala wnioski, wyprowadzone z poprzednich rozważań, a dotyczące „zasad postępowania dorosłych wobec dzieci”. Stwierdzając, iż zadaniem dorosłych jest pomagać dziecku w rozwoju jego indywidualności, domaga się autor, aby postępowanie dorosłych wobec dzieci oparte było na prawdzie, na swobodzie i na szacunku wobec młodych jednostek. Realizacja tych zasad zapewni starszym zaufanie młodzieży, a co zatem idzie, zbliżenie wzajemne i uniknięcie konfliktów, mających nieraz tak zgubny wpływ na życie młodych.

Broszura Friedländera, pisana prosto i łatwo, jest popularnym ujęciem zagadnienia, będącego współcześnie tematem wielu rozważań teoretycznych. Wnioski autora są życiowe i naturalne, dalekie od sztuczności i patosu, a cechujący je ton szczerego i serdecznego entuzjazmu dla omawianych zagadnień podkreśla dodatni charakter pracy. Z tego też względu zasługuje ona na rozpowszechnienie i to przedewszystkiem w kołach rodzicielskich.

M. W.

F. FELHORSKA i S. M. STUDENCKI. „Plany i marzenia młodzieży o przyszłości”. Wyd. Naukowego Tow. Pedagogicznego. 1933.

Książka pod tym tytułem stanowi studjum psychologiczne na podstawie ankiety Józefy Joteyko w sprawie wyboru zawodu. Ankieta tej znakomitej pracowniczki na polu pedagogicznym została rozesłana jeszcze w r. 1922, ale śmierć nie pozwoliła autorce opracować olbrzymiego materiału statystycznego, jakiego dostarczyło przeszło 8000 odpowiedzi ze szkół powszechnych i średnich rozmaitego typu. Pracy tej bardzo żmudnej, bo zabierającej ponad trzy lata czasu, dokonali F. Felhorska i S. M. Studencki z sumiennnością, zasługującą na uznanie.

Ankieta Józefy Joteyko w sprawie wyboru zawodu poza tem, że jest pierwszą tego rodzaju pracą w Polsce, posiada jeszcze tę charakterystyczną cechę, że składa się z dwóch części, z których pierwszą (10 pytań) wypełnia młodzież sama, a drugą (36 pytań) nauczyciel-wychowawca. Ta właśnie druga część ankiety, odnosząca się do najrozmaitszych dziedzin, jak warunki domowe, zdrowie, inteligencja, upodobania, zamiłowania dziecka i t. p. wyróżnia pracę J. Joteyko z pośród badań w tym samym przedmiocie, prowadzonych przez polskich, a nawet i zagranicznych autorów. Dzięki temu odpowiedzi dziecięce, uzupełnione informacjami, podanymi przez nauczyciela, pozwoliły na głębsze wnikiwanie w motywy i pobudki, kierujące młodzieżą przy wyborze zawodu, niż we wszelkich innych ankietach.

Dzięki swej konstrukcji ankieta umożliwiła opracowanie trzech podstawowych zagadnień, a mianowicie: 1) charakterystyki środowiska, z którego młodzież pochodzi, 2) charakterystyki samej młodzieży, 3) zainteresowań i projektów młodzieży na przyszłość. Rozważenie tych zagadnień, wypełniających treść książki, prowadzi do bardzo ciekawych wniosków, z których przytoczę kilka, jako charakterystyczne przykłady. Tak więc przy zanalizowaniu wpływu środowiska na nauczanie młodzieży stwierdza się fakt, że rodzice ze sfer mniej wykształconych dbają naogół więcej o kształcenie synów niż córek, gdy w sferach inteligencji taka różnica nie występuje. Dalej uderza w zebrany materiał ciekawe zjawisko, że poziom inteligencji ogółu maturzystów jest znacznie niższy, niż poziom inteligencji maturzystek. W szkołach małomiasteczkowych inteligencja dzieci idzie w parze z postępami w nauce, w szkołach wiejskich postępy są lepsze niż stopień inteligencji, w szkołach wielkomiasteczkowych, a zwłaszcza w Warszawie, postępy w nauce nie dorównują inteligencji. Również bardzo interesująco przedstawia się w świetle ankiety stosu-

nek młodzieży do przedmiotów nauki szkolnej, uzależniony od wpływów środowiskowych. Najobszerniej zostało omówione w tej książce zagadnienie wyboru zawodu, mianowicie: rodzaje obieranych zawodów, samorzutność wyboru i jego motywy, zamiary młodzieży a opinia nauczycieli oraz czas dojrzewania zamiarów młodzieży.

W związku z wnioskami, podaniem w tym dziale, nasuwa się zrazu zastrzeżenie co do aktualności danych, osiągniętych na podstawie materiału z przed 9 laty. W ciągu tych ostatnich kilku lat zaszły przecież zasadnicze zmiany, a one odgrywają wyraźną rolę przy wyborze. Pomimo to materiał ankietowy nie jest tak nieaktualny, jakby się zdawało. Znaczną część spośród odpowiadających na ową ankietę, dzisiaj zalicza się jeszcze do młodzieży, rodzice powoli reagują na wszelkie zmiany, a i szkoła naogół pozwala się wyprowadzać z życia. W ten sposób materiał zebrany przez J. Jotejko nie tylko umożliwia głębsze wniknięcie w psychikę młodzieży z przed lat dziewięć, ale w dużej mierze pomaga do zrozumienia generacji obecnie dorastającej. Warto, aby książką Felhorskier i Studenckiego zainteresowały się szersze warstwy nauczycieli, a ankietę była ponawiana systematycznie co kilka lub kilkanaście lat.

R.

D-R FR. HÖRBURGER und D-R ANT. SIMONIC. „Lehrbuch der Pädagogik“. Erster Band: Vorschule: Philosophischer Einführungsunterricht. Osterreichischer Bundesverlag. Wien — Leipzig 1934, str. 342.

Książka ta jest pierwszym tomem obliczonego na 4 tomy „Podręcznika Pedagogiki” dla zakładów kształcenia nauczycieli. Podręcznik ten składa się z następujących części: I. Wprowadzenie filozoficzne, obejmujące psychologię ogólną oraz logikę, II. Psychologia pedagogiczna, III. Nauka o wychowywaniu i nauczaniu, IV. Historia wychowania oraz wiadomości o szkolnictwie.

Tom I, który właśnie ukazał się spod prasy, pozwala zaznajomić się z nastawieniem i poziomem całości. Jest to nastawienie wybitnie praktyczne, nastawienie na rzeczywistość szkolną i życiową; poziom zaś jest tak utrzymany, że z podręcznikami mogą korzystać zarówno kandydaci na nauczycieli w zakładach kształcenia nauczycieli, jak i każdy nauczyciel dla celów samokształceniowych (o ile rozumieją język niemiecki). Język jest łatwy, wszelkie obce wyrażenia dokładnie etymologicznie i rzeczowo wyjaśnione, wykład teoretyczny uplastyczniony licznymi przykładami praktycznymi.

Ujęcie materiału jest poddyktowane raczej względami dydaktycznymi, aniżeli naukowo-teoretycznymi. Część pierwsza tego tomu obejmuje psychologię ogólną, uwzględniając następujące działy: 1. Metody badawcze psychologii, 2. Ciało a dusza, 3. Świadomość, 4. Budowa świata postrzeżeń, 5. Świat wyobrażeń, 6. Twórcze działanie duszy (wyobrażenia i myślenie), 7. Życie uczuciowe, 8. Wola, 9. Osobowość i wspólnota. Część II obejmuje „Główne pojęcia nauki o myśleniu” czyli logikę. Materiał ten nie jest ujęty formalnie, schematycznie, lecz życiowo, żywo, plastycznie, a jednak nie powierzchownie. Wprowadzenie nakreśla istotę i zadania logiki, poczem następują rozdziały omawiające: 1. Myślenie, jego przedmiot i środki, 2. Pojęcia, 3. Sądy, 4. Wnioski, 5. Heurystykę czyli metodę badania naukowego, 6. Systematykę.

Autorowie starają się swoje wywody oprzeć wszędzie na uznanych źródłach naukowych oraz na rzeczywistości życiowej, unikając w ten sposób jednostronności. Silny nacisk kładą na dziedzinę postępowania, jako najważniejszy wyraz psychiki ludzkiej; w szerszej mierze, niż to zwykle spotykamy w podręcznikach psychologii, uwzględniają fizjognomikę oraz stany podświadome — sen, hipnozę, sugestję, telepatję; obszernie i jasno omawia rozdział 14 części I pojęcia psychologii strukturalnej; dokładnie, niż zwykle, przedstawiony jest dział o woli; specjalnie interesującym jest rozdział 26, „Indywidualność, osobowość, zbiorowość”, uwzględniający psychologię osobowości, zwłaszcza W. Sterna, Diltheya, Freuda, Adlera, Sprangera, Jaspersa, Kretschmera. Zbyt pobieżnym natomiast jest rozdział 28 o charakterze. Obszernie zarysowane, ale niewykonane dokładniej, są rozdziały „Piękno i sztuka” oraz „Religia”.

Wszędzie dają autorowie wielką liczbę przykładów, tu i ówdzie, zwłaszcza w II części (Logika) także ćwiczenia dla czytelnika. Do uplastycznienia treści przyczyniają się też liczne, przejrzyste ułożone i wykonane rysunki i wykresy. Zrozumienie wielu nazw technicznych ułatwia podana wszędzie etymologia wyrazu. Na samym końcu znajduje się literatura przedmiotu, podająca najgłówniejsze dzieła z zakresu psychologii ogólnej i logiki w języku niemieckim.

Całość wywiera wrażenie nader dodatnie. Na 238 stronach psychologii i 98 stronach logiki dają autorowie bardzo wiele teoretycznego i praktycznego materiału i w sposób zupełnie dostateczny wyjaśniają podstawy obu nauk propedeutycznych, tworząc znakomite wprowadzenie we właściwą pedagogikę i dydaktykę.

Mich. Friedländer.

K O N K U R S

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego”, zachęcona dotychczasową współpracą swych czytelników, pragnie ją rozszerzyć przez wysuwanie do opracowania takich zagadnień pedagogicznych, zarazem aktualnych i doniosłych, któreby wymagały uporządkowania i syntetycznego ujęcia bogatego materiału doświadczeń i obserwacji, jakie niewątpliwie gromadzi każdy nauczyciel przy swym warsztacie pracy. W tym celu ogłaszamy konkurs, pozostawiając do wyboru trzy następujące tematy:

1. Zajęcia pozaszkolne młodzieży danej szkoły.
2. Pierwsze kroki ucznia w danej szkole.
3. Dodatnie cechy, jakie dane środowisko wnosi do pracy pedagogicznej szkoły.

WARUNKI KONKURSU.

Praca powinna mieć charakter empiryczny, a zatem ma się opierać na materiale faktycznym, odpowiednio zebranym i usystematyzowanym.

Praca powinna zawierać szczegółowy opis warunków badania i metody, oraz wnioski, oparte na analizie danego materiału.

Należy w pracy uwzględnić bibliografię danego tematu, dostępną w jęz. polskim.

Rozmiary pracy nie mogą przekraczać dwóch arkuszy druku.

Termin nadsyłania prac do redakcji R. P. upływa z dniem 1 grudnia 1935 r. Praca winna być zaopatrzona godłem. Do pracy należy dołączyć zapicztowaną kopertę, zaopatrzoną w to samo godło, a zawierającą imię, nazwisko i adres autora.

W konkursie mogą brać udział nauczyciele szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Konkurs przewiduje trzy kategorie nagród:

1. Za najlepszą pracę wyznaczona jest nagroda w postaci książek pedagogicznych na sumę 100 zł. i wydrukowanie pracy w „Ruchu Pedagogicznym” (autor otrzymuje zwykłe honorarium).
2. Dwie następne prace drukowane będą w „Ruchu Pedagogicznym” — autorowie ich otrzymają normalne honorarium.
3. Autorowie prac niedrukowanych, a wyróżnionych, otrzymają książki, wybrane z pośród wydawnictw pedagogicznych Naszej Księgarni.

Prac konkursowych Redakcja nie zwraca.

E R R A T A

W pierwszej części artykułu d-ra J. Mirskiego „Dusza dziecka, jej rozwój w świetle antropozofii” w N-rze 5 (styczeń b. r.) str. 166 w. 9 od góry winno być: „Kraftgestalt”, tamże w. 12 od góry: „Podobnie też, jak ciało eteryczne okala ciało fizyczne”..., str. 168 w. 6 od góry: „Gliedmassensystem”, str. 169 w. 13 od góry: „przeto dziecko tworzy wprawdzie istotę jednolitą...”, str. 172 w. 16 od góry: „na plastyczno-naśladowczej naturze dziecka”, tamże w. 7 od dołu: „polykaniu”.

Ponadto pod artykułem d-r E. Kern „O tworzeniu się i niszczeniu osobowości w szkole” w tymże n-rze podano omyłkowo, skutkiem błędu zecerskiego, imię autorki „Olga”. Winno być „Elga”.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



674

ANKIETY POLSKIEGO RADJA

Ankieta Polskiego Radja, ogłoszona w lutym na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, ma na celu nawiązanie między nauczycielstwem a radjem takiego kontaktu, jaki istnieje oddawna z innymi słuchaczami, którzy, wypowiadając się w drodze korespondencji, kształtują program w myśl swych życzeń, uwzględnianych w miarę możliwości przy zachowaniu praw wszystkich abonentów. Kontakt korespondencyjny słuchaczy z radjem rośnie z dnia na dzień. W listopadzie zanotowało Biuro Studjów P. R. 4.747 listów, w grudniu 21.066 (z czego 16.237 stanowią odpowiedzi na konkursy i ankiety. Wszystkie te listy przeszły przez analizę i załatwione zostały przez referentów. Rośnie także korespondencja z zagranicą, bo katowicka skrzynka francuska zanotowała w grudniu 16 listów z Francji, 9 z Belgji, 7 z Holandji, 5 ze Szwajcarii, 4 z Włoch, 2 z Anglii, 2 z Albanji, 1 z Nowej Zelandji. Odczyty i pogadanki angielskie przysporzyły w tymże miesiącu 37 listów, przeważnie z Wielkiej Brytanji.

Zanalizowaną została również ankieta w sprawie odczytów dla maturzystów, rozpisaną na wiosnę ub. roku. Wyniki jej zostaną uwzględnione w układzie tegorocznego programu. Wydrukowano ją w ilości 80.000 egzemplarzy i rozesłano do wszystkich szkół średnich w Polsce, pozatem załączona była do ówczesnego tygodnika „Ra” (obecnie „Antena”) dla prenumeratorów. Ponadto nadawano ją kilkakrotnie przez mikrofon i przypomniano w odczytach dla maturzystów.

Ankieta nie dała spodziewanych rezultatów. Z 381 odpowiedzi nadeszło 24 od nauczycieli i słuchaczy W. K. N., od uczniów szkół średnich 320, od słuchaczy wyższych uczelni 4, od innych zawodów 33. Największem powodzeniem cieszyły się odczyty literackie, za ich potrzebą wypowiedziało się 97%, za historycznymi 92% maturzystów. Wszystkie dane, tyżące pożyteczności prelekcji dla samego egzaminu, długości, odpowiedniej godziny nadawczej, obliczone również procentowo, będą przedmiotem badań Głównej Rady Programowej w najbliższym czasie, aby z wiosną dostosować te audycje do potrzeb słuchaczy, z uwzględnieniem życzeń ogółu abonentów. Nauczycielstwo stanowi 9% wszystkich abonentów, 27% ogółu nauczycielstwa posiada własne odbiorniki. Nie wdając się w dalszą analizę tych cyfr, stwierdzić należy, że stosunek 29.317 nauczycieli-abonentów do ogólnej liczby 324.847 (1 stycznia b. r. 374 tysiące) powinien wyrazić się w odpowiedniej korespondencji ankietowej. Chcąc urozmaicić ten konkurs, Polskie Radjo wyznaczyło szereg nagród w postaci 1 binofonu, 1 amplitofonu, 2 detefonów, 4 detektorów „Echo” i 20 egzemplarzy, opracowanych przez Artura Górskiego, „Myśli Wybranych”, książki bardzo pożytecznej dla nauczyciela, jako zbiór cytāt i tematów do zadań i ćwiczeń.

Radjo, które w dzisiejszych trudnych warunkach materialnych jest krzewicielem optymizmu, szerzy go nietylko za pośrednictwem lekkiej muzyki i humoru, lecz buduje na poważnych fundamentach wiedzy, przepojonej radością życia. Wykazało Polskie Radjo rekordowym (jak na nasze stosunki) wzrostem abonentów (50 tysięcy od maksimum zeszłorocznego), że nasza wąska ścieżka zbliża się z wolna do szerokiej autostrady radjofonji europejskiej i wszechświatowej.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGJA

ANDERSEN G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'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. Instykt 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.—
CLAPAREDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—
COSTER G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przełożyła z oryginału angielskiego M. Górską	4.—
	w ozd. opr. 6.—
DAWID J. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
— Psychologia religji. 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
HESSEN S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył D-r A. Zieleńczyk	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 przełożył A. Tom	5.—
	w ozd. opr. 7.—

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.