

BIBLIOTEKA
PW
SP.
KRAKÓW

1076

~~4649~~
II

FRIEDLÄNDER.

USPOŁECZNIANIE SIĘ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM.



WARSZAWA 1933 ROK.

SKŁAD GŁÓWNY U AUTORA: KRAKÓW, UL. ŚW. GERTRUDY 12a.

116455



MICHAŁ FRIEDLÄNDER.



USPOŁECZNIANIE SIĘ DZIECKA
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM.



WARSZAWA 1933 ROK.

SKŁAD GŁÓWNY U AUTORA: KRAKÓW, UL. ŚW. GERTRUDY 12a.

Autorstwo wykresów zastrzeżone.



1076

UP - Kraków BG



1050133120

Odbitka z „ŻYCIE DZIECKA”. — Rok II. — Nr. 7-8. — 1933.

Drukarnia „SIŁA”, Warszawa, Marszałkowska 71, tel. 8-34-48.

I.

Wychowanie społeczne stało się w ostatnich latach hasłem pedagogiki. Najpostępowsza dziś organizacja pedagogiczna, skupiająca w swych szeregach elitę kulturalną świata, „*Liga Nowego Wychowania*“, głosi w swym programie „wychowanie społeczne w całym tego słowa znaczeniu, dążące do wychowania przyszłego obywatela, któryby potrafił spełniać swą powinność wobec bliźniego, wobec narodu i całej ludzkości, któryby świadom swego człowieczeństwa, uszanować umiał godność ludzką innych“.

Tak postawiony postulat wychowania społecznego, mającego przygotować reformę życia społecznego i państwowego w przyszłości, usiłuje realizować rodząca się wszędzie *nowa szkoła* przez odpowiednią konstrukcję programów, odpowiednie metody nauczania i odpowiednie środki wychowawcze.

W rozważaniach niniejszych chciałbym pozostawić na uboczu wyżej przytoczony motyw wychowania społecznego, t. j. znaczenie jego dla życia społeczeństwa i państwa, a zwrócić uwagę na inny moment tego zagadnienia, a mianowicie: *o ile wychowanie społeczne jest pożądane i pożyteczne dla samej jednostki i jakie znaczenie ma proces uspołeczniania w wieku przedszkolnym.*

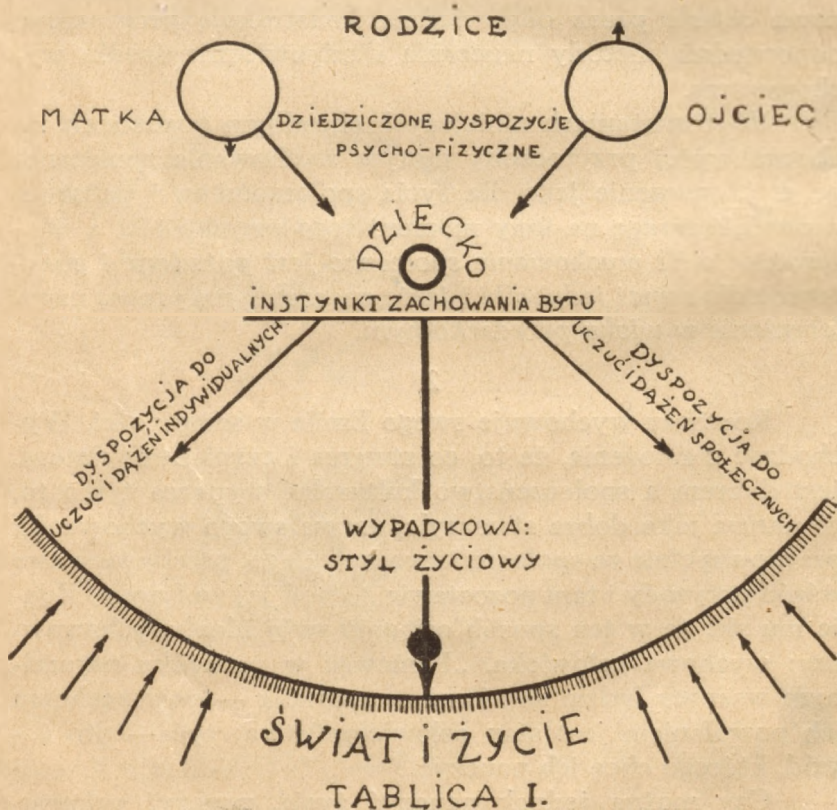
2.

Rousseau wychowuje swego Emila w samotności. Wychodząc z założenia, że to, co stwarza i czyni sama natura, jest dobrem a społeczeństwo kulturalne wypacza tylko to, co natura jako dobre stworzyła, usuwa swego wychowanka prawie zupełnie ze społeczeństwa ludzkiego, przebywa z nim wśród przyrody i tam pozostawia go pod jej wpływem. Zda się mu się, że w ten sposób osiągnie swój ideał wychowawczy: wychowa człowieka. „Ponieważ w porządku naturalnym wszyscy ludzie są równi — powiada — powszechnem ich powołaniem jest stan człowieczeństwa; żyć — oto zawód, którego chcą ich nauczyć...“

Czy można jednak nauczyć życia, nauczyć człowie-

czeństwa wychowaniem w samotności? wyodrębnieniem od społeczeństwa, w którym przecież wypadło człowiekowi żyć?

Rousseau zapomina, że człowiek jest z natury istotą społeczną; że zrzeczanie się jest koniecznością jego bytu; że pęd do zrzeczania się jest pędem wrodzonym, wynikającym z instynktu, możemy nazwać ogólnie instynktem zachowania bytu. Instynkt ten wyraża się bądźto jako kompleks uczuć i dążeń indywidualnych, bądźto jako kompleks uczuć i dążeń społecznych. Oba te kompleksy, które tu wyodrębniamy, w rzeczywistości przenikają się stale, zabarwiając reakcje jednostki, jakimi ona odpowiada na wpływy środowiska życiowego. W ten sposób kształtuje się zwolna stosunek jednostki do życia czyli, mówiąc językiem psychologii adlerowskiej „styl życiowy“, który możnaby uważać za wypadkową niejako obu wyżej wspomnianych kompleksów i dążeń. (Tab. 1).



Wzajemny więc stosunek tych dwóch kompleksów decyduje o przyszłym nastawieniu jednostki wobec środowiska. Im szybciej i łatwiej następuje pewne scharmonizowanie dążeń indywidualnych i społecznych jednostki, tem szybciej i łatwiej wchodzi ona w strukturę społeczeństwa i tem pozytywniej ustosunkowuje się do innych jednostek oraz do grupy społecznej, jako całości. Im więcej zaś napotyka trudności na owej drodze do wzajemnego scharmonizowania obu kompleksów swych dążeń, tem trudniej wżywa się jednostka w społeczeństwo, tem łatwiej się od niego odsuwa, tem łatwiej staje się typem aspołecznym a nawet antyspołecznym.

Wychowanie musi mieć na celu popieranie owego scharmonizowania dążeń indywidualnych i społecznych i dlatego zająć się musi tem zagadnieniem już od najwcześniejszych lat dziecka. Odpowiednio poprowadzony proces owej harmonizacji w wieku przedszkolnym decyduje — możnaby nawet powiedzieć — o procesie uspołecznienia jednostki wogóle.

3.

Dziecko, wychodzące z łona matki, a więc odrywające się od indywiduum, którego krwią w dosłownym znaczeniu dotychczas się karmiło, staje się indywiduum fizycznie odrębnem, o własnej strukturze psychofizycznej, odziedziczonej po swych rodzicach, i—wchodzi w środowisko życiowe, mające zadecydować swemi wpływami na ową strukturę o jej ostatecznem ukształtowaniu się.

Z jednej więc strony wrodzone, odziedziczone dyspozycje psychofizyczne, z drugiej dyspozycje nabyte w ciągu rozwoju dzięki wpływom środowiska — oto oba czynniki, składające się na siłę, kierującą postępowaniem dorosłych w życiu. Niegdyś przeceniano rolę dziedziczności. Nowsze badania wykazały przesadę, podkreślając równie ważną rolę środowiska życiowego¹⁾, w którym się jednostka obraca.

¹⁾ Środowiskiem nazywam wszystko to, co człowieka jako indywi-

Działa ono bowiem na rozwój względnie zahamowanie rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych i fizycznych. Im korzystniejsze dla rozwoju są warunki materialne i kulturalne środowiska, im wcześniej rozpoczęło ono działać, im dłużej to działanie trwało, tem dodatniejszy wpływ wywiera ono na jednostkę i naodwrot. Tym wpływom zakreśla jednak czynnik dziedziczności pewne granice, poza które sięgnąć one nie mogą. Wychowanie więc nie jest w stanie zmienić związków odziedziczonych; może jednak przez stworzenie jak najbardziej sprzyjających warunków popierać ich rozwój, o ile chodzi o cechy korzystne; może ich rozwój utrudniać i zapobiegać ich wyraźniejszemu ujawnianiu się, o ile chodzi o cechy dla celów wychowawczych niepożądane.

Wzzywanie się dziecka w środowisko życiowe odbywa się we współczesnym systemie kulturalnym trzema głównemi fazami i zakresami (przyczem miejmy na uwadze, że wszelkie takie wyodrębnianie jest sztuczne, bo teoretyczne; w rzeczywistości i fazy i zakresy zlewają się i przenikają).

a) w środowisku rodzinnem, gdzie dziecko drogą naśladownictwa i sugestji pod wpływem autorytetu starszych, otaczających je w domu, (rodziców, rodzeństwa, domowników i t. d.) wrasta w sferę uczuć, myśli i dążeń grupy rodzinnej;

b) w środowisku wychowawczem, t. j. w przedszkolu i szkole, mających na celu systematyczne i planowe wprowadzanie dziecka w świat wartości duchowych, przyczem podlega ono oczywiście wpływom poszczególnych czynników tego środowiska, jak nauczycielstwa, rówieśników, programów, urządzeń i t. d.;

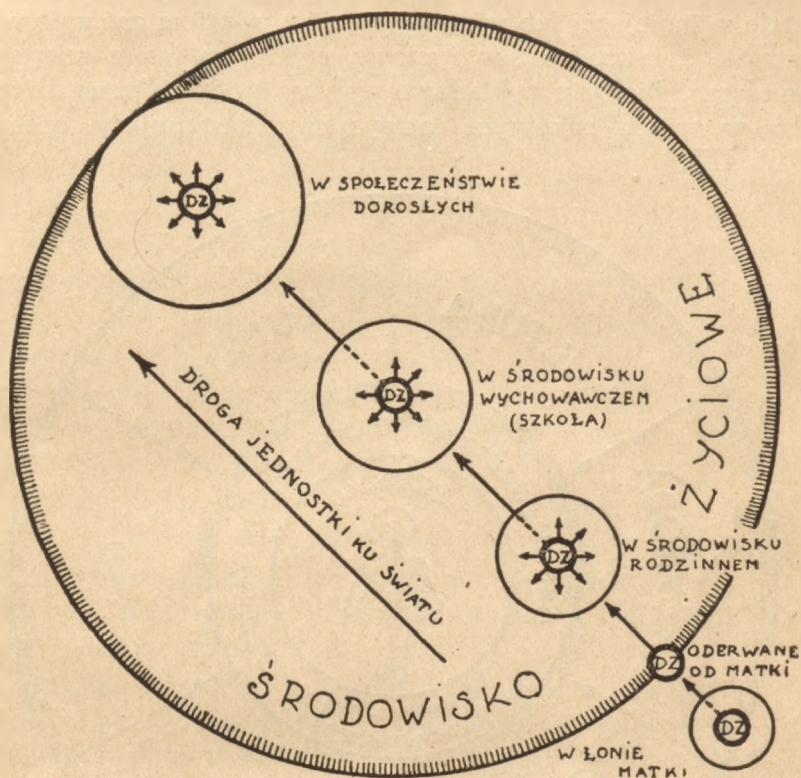
c) w środowisku dorosłych czyli w społeczeństwie, gdzie drogą nowych doświadczeń i rozwiązywania napotykaných zadań i konfliktów dokonywa się ostateczna faza procesu uspołecznienia.

dum otacza i nań działa, bądźto bezpośrednio, bądź pośrednio, wywołując reakcję jego organizmu fizycznego i duchowego.

Por. moją rozprawę „Znaczenie środowiska w wychowaniu“ „Ruch Pedagogiczny“, 1928, jakoteż Rowida „O środowisku wychowawczem“, „Ruch Ped.“, 1932.

Por. zbiorowe dzieło: „Handbuch der pädagogischen Milieukunde“ wyd. przez A. Busemanna, nakł. H. Schroedel, Halle, 1932.

Fazy te ilustruje tab. II.

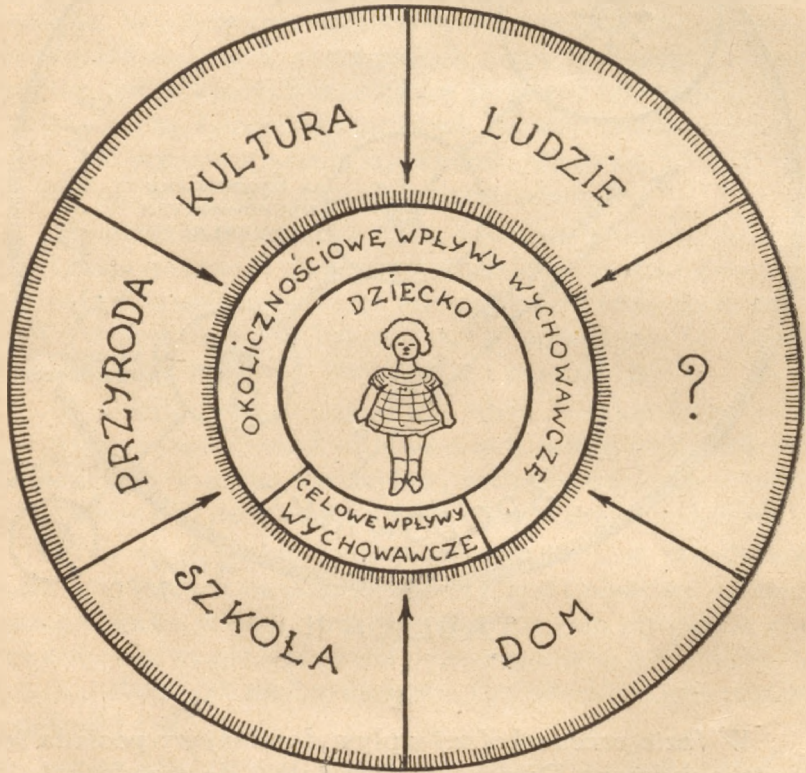


TABLICA II.

4.

W fazie przedszkolnej wpływ dominujący posiada środowisko rodzinne. Dziecko, uczęszczające do przedszkola lub ochronki, wchodzi już wcześniej także w zakres środowiska wychowawczego. Ogół dzieci wchodzi w to środowisko po osiągnięciu wieku szkolnego; dom i szkoła stanowią wtedy owe dwa współcześnie już działające środowiska, dopiero z ukończeniem okresu szkolnego, kiedy to dziecko wychodzi jako młodzieniec lub dziewczę w świat i ma samodzielnie swe życie budować, wchodzi ono w społeczeństwo dorosłych. To ostatnie działa na dziecko także wcześniej, podczas pobytu jego w tamtych dwóch środowiskach, tylko, że teraz wpływ jego jest dominujący. W każdej więc z tych faz dominuje

wpływ jednego ze środowisk, przyczem działają i dwa pozostałe w mniejszej lub większej mierze; pozatem zaś wpływa wogóle całe środowisko życiowe, w którym tamte trzy się mieszczą. Biorąc przykładowo wpływy środowiska na dziecko w wieku szkolnym, otrzymamy następujący obraz: (tab. III).



TABLICA III.

Można więc wpływy, działające na jednostkę (dziecko) podzielić na dwie grupy: na grupę wpływów celowych i grupę wpływów niecelowych, okolicznościowych.

A. Wpływy celowe wywierają: a) dom i b) szkoła.

ad a) Dom po części tylko działa celowo i dość rzadko. W niewielu bowiem tylko wypadkach znajdujemy wyraźne wychowawcze oddziaływanie rodziców. Raczej brak go, albo jest ono tylko bardzo fragmentaryczne. Do niecelowych

wpływów środowiska domowego, których jest więcej, niż celowych, należy cała jego materialna i kulturalna atmosfera, działająca niezmiernie silnie na dziecko. (Por. niżej).

ad b) Właściwym środowiskiem wpływów celowych jest *szkoła*, nastawiona w swej całej strukturze na celowe kształcąco - wychowawcze oddziaływanie. W nieznaczonej tylko mierze możemy stwierdzić tu także wpływy okolicznościowe.

B. Wpływy okolicznościowe odgrywają w rozwoju dziecka z czasem coraz większą rolę. Należą tu:

a) wpływy *przyrody* (ukształtowanie terenu, klimat, szata roślinna, świat zwierzęcy, i t. p.).

b) wpływy *kultury*, t. zn. urządzeń, stworzonych przez ludzi (udogodnienia techniczne, literatura i sztuka, prasa, ustrój społeczny i państwowy i t. p.).

c) wpływy *ludzi* jako osobowości, np. krewnych, przechodni, znajomych, rówieśników, przywódców i t. p.

d) wpływy *bliżej nieokreślone*, płynące z atmosfery życiowej, jak np. podróże, konflikty wewnętrzne, katastrofy żywiołowe, wiadomości i t. p.

Działanie środowiska na strukturę dziecka da się wytłumaczyć przede wszystkim istnieniem dwóch ważnych jej właściwości: *podatności na wpływy czyli sugestywności i dyspozycji do naśladownictwa*²⁾). Obie te właściwości różne są u różnych indywidualności: jedne naśladowają szybciej i łatwiej, inne powolniej i trudniej; o jednych mówimy, że są *podatne* na wpływy, o innych, że są wobec nich *oporne*. Wśród pewnych okoliczności właściwości te doznają wzmocnienia. Dzieje się to zwłaszcza w *grupie*. Jednostki w grupie są, jak to wykazują badania, bardziej podatne i bardziej skłonne do naśladownictwa, aniżeli jednostki izolowane. W grupie wytwarza się pewna *atmosfera sugestywności*, pobudzająca odnośne funkcje naśladownicze. Jest to ważny wskaźnik dla pedagogiki w dziedzinie wychowania społecznego, które wyzyskać może atmosferę grupową dla swych celów. Silny wpływ na *czynności naśladowcze* wywierają uczucia, pow-

²⁾ Por. M. Zillig „*Nachahmung und Suggestion*“ w „Handb. f. pädag. Milieukunde“ j. w.

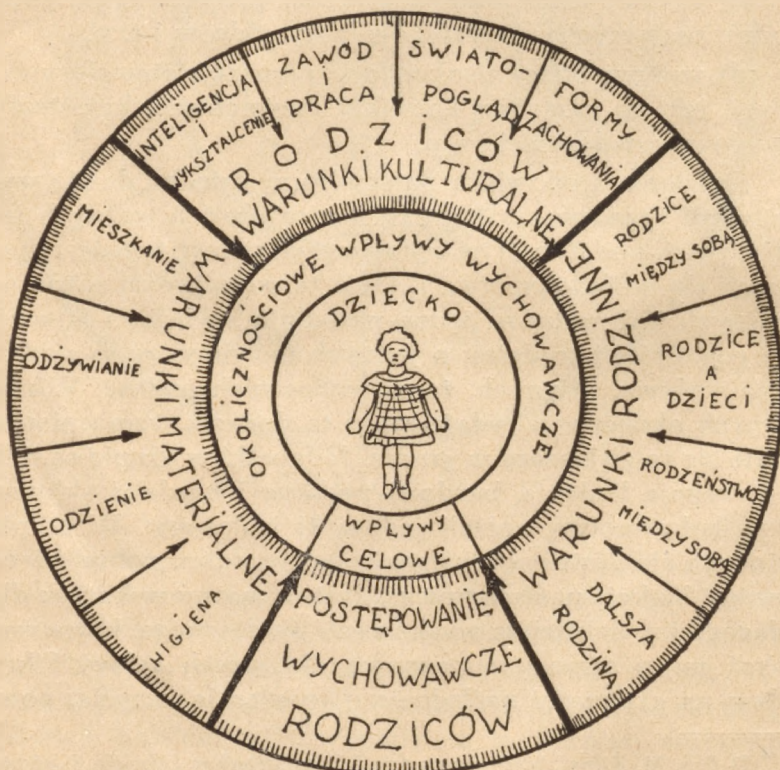
stające w grupie, jak uczucie koleżeństwa, przyjaźni, uczucie adoracji dla przywódcy grupy, uczucia erotyczne i t. d. Im korzystniejsze pod tym względem będzie środowisko społeczne dziecka, tem korzystniejsze będą wpływy na popęd naśladowczy a temsamem na niejedną funkcję sfery psychicznej dziecka.

5.

W okresie wychowania przedszkolnego najważniejszą rolę w procesie uspołeczniania dziecka odgrywa *środowisko rodzinne*.

Jest ono pierwszą, ciasną z natury rzeczą, *komórką społeczną*, przez samą naturę wyznaczoną dziecku jako sfera pierwszych jego doświadczeń.

Tab. IV. ilustruje strukturę środowiska rodzinnego.



TABLICA IV.

A. Jako *wplywy okolicznościowe* składają się na nią:

a) warunki materialne t. j. mieszkanie, odżywianie, odzienie, higiena osobista, jakoteż możliwości innych materialnych udogodnień życiowych,

b) *warunki kulturalne* t. j. inteligencja i wykształcenie rodziców i domowników, ich zawód i praca, ich światopogląd jakoteż całe nastawienie domu wobec zagadnień kultury, np. udział w ruchu politycznym czy oświatowym, kultura książki, czasopisma, obrazy, formy towarzyskie i t. p.

c) *warunki rodzinne*, t. j. wzajemny stosunek rodziców do siebie, stosunek ich do dzieci, stosunki wśród rodzeństwa i z dalszą rodziną, stosunki, wytwarzające więc to, co nazywamy *atmosferą rodzinną, domem* — w przenośnym tego słowa znaczeniu.

B. *Wplywy celowe* — to mniej lub więcej intensywne oddziaływanie wychowawcze rodziców (rodziny) na dziecko.

Abstrahujemy tu od szczegółowego omawiania wszystkich tych czynników, jakkolwiek są one wszystkie niezmiernie ważne dla rozwoju dziecka. Zajmiemy się bliżej jedynie *czynnikami personalnymi* tego środowiska, jako temi, które swymi wpływami decydują o procesie uspołeczniania dziecka.

W *stosunku dziecka do rodziny* zachodzą *dwie możliwości*: albo dziecko jest jedynym dzieckiem w otoczeniu dorosłych (rodziców), albo jest ono jednym z dwojga, trojga lub więcej dzieci i rozwija się w środowisku mieszanem: dorosłych i dzieci.

1. Rozpatrzmy najpierw *stanowisko dzieci jedynych*.

Zagadnienie dzieci jedynych stanowi specjalną dziedzinę licznych badań psychologicznych i pedagogicznych.

Rozwój dziecka jedyne odbywa się w warunkach, które z jednej strony są dlań korzystne, (opieka, troskliwość, zapewnienie korzystnych warunków materialnych), z drugiej jednak przynoszą poważne niebezpieczeństwa. Wyrastając prawie wyłącznie wśród dorosłych, jest dziecko poddane ich wpływom. Droga naśladownictwa nabiera od nich pewnych nawyków — motorycznych, myślowych, uczuciowych i woluntalnych, które niejednokrotnie skrzywiają normalny rozwój, albowiem nie odpowiadają właściwościom struktury dziecięcej. Rozwijają się w ten sposób

cechy, będące typowymi cechami dzieci, wychowujących się w *sytuacji jedynactwa*.

Do takich cech należy zwykle wybitna, częstokroć *ponadprzeciętna inteligencja* dzieci jedynych³⁾.

Z powodu zbytku troskliwości otoczenia cechuje dziecko jedyne nierzadko *wątle zdrowie*; wiele z nich należy do typu t. zw. *dzieci nerwowych*.

Cechuje je jednak przede wszystkim *nadmierna wrażliwość uczuciowa*, zwłaszcza na punkcie *uczuć wartości własnej*. *Albowiem*:

albo a) rozpieszczane przez otoczenie, uważające się za ośrodek domu i rodziny, nabiera z czasem *wybujałego poczucia własnej wartości*, wyrażającego się w chorobliwej *dążności do postawienia się (do znaczenia)*;

albo b) odczuwając stale wobec otoczenia dorosłych swą małość i słabość, korzy się przed ich autorytetem, przywyka do niedoceniań własnych sił i nabiera z czasem *poczucia upośledzenia*.

Oba te typy możnaby zidentyfikować z typami *ekstrawertyka* i *introwertyka*.

Typ ekstrawertyka szuka zadowolenia swej dążności do znaczenia w narzucaniu się innym, pragnie przewodzić, wysuwa zawsze swą osobę na pierwszy plan, dąży do zdobycia pierwszego miejsca w grupie środkami niezawsze pochwały godnymi. Dziecko tego typu, przywykłe w domu uważać się za centrum ogólnego zainteresowania, z trudnością tylko podporządkowuje się grupie i jej normom i nie znając dokładniej własnej wartości, nieprzywykłe patrzeć na siebie krytycznie, uważa się za najmądrzejsze i najrzeczniejsze, dużo mówi, szczególnie o swem własnym „Ja“, („ja to wiem, ja to także mam, ja to pierwszy zrobiłem i t. d.), ma pretensje, by je chwalić i by mu ustępować: — tak przywykło w domu. Społeczność nie jest dla takich jednostek zbyt względna: ocenia je krytycznie i surowo. Początkowo

³⁾ Znany uczony rosyjski P. Błoński podaje w swym art. „*Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr*“ (Zeitschr. f. päd. Psych. 1930), że w pewnej szkole powsz. w Moskwie znalazł na 33 dzieci jedynych w I. kl. 20 bardzo dobrych uczniów, 8 średnich, a tylko 5 słabych; przeprowadzone z nimi badania inteligencji wykazały u 16 intel. przeciętną, u 14 ponadprzeciętną, u 3 niższą niż przeciętną.

nierzadko dziecko tego typu narzuca grupie mocą wyższej inteligencji swe przewodnictwo, czasem jednak traci na znaczeniu, wykazując swe w istocie egoistyczne nastawienie. Taka utrata stanowiska w grupie powoduje niekiedy uraz psychiczny albo skłania dziecko do chwytania się różnych środków niegodziwych dla odzyskania centralnego stanowiska (wybryki, kłamstwo, upór, bójka i t. p.).

b) *introwertyk* znów to dziecko przewrażliwione, nerwowe, nieśmiałe, zamknięte w sobie, izolujące się od innych. Rzadko tylko wychodzi z rezerwy. I radość jego i smutek są stłumione. Czasem zyskuje ono sympatię innych dzieci, współczujących z niem, zwykle jednak trzyma się w grupie na uboczu. Chciałoby ono niekiedy, jak dzieci tamtego typu, przewodniczyć, wysunąć swą osobę na plan pierwszy, ale nie śmie i nie wie, jak się do tego zabrać.

U obu tych typów istnieje *hypertrofia czyli przerost ich uczuć wartości*. Oba więc typy są niezmiernie czule na wszelkie *urazenia* swego poczuciem wartości własnej przez innych i dlatego ich uczucia i dążności społeczne ulegają osłabieniu, względnie nie dochodzą do silniejszego rozwoju i marnieją. Dzieci takie patrzą z nieufnością na to, co się wokół dzieje, skłonne są do odosabniania się i uchylania od obowiązków nakładanych przez grupę, oraz łatwo się zniechęcają, jeśli ich działalność nie zyskuje uznania. Życie przedstawia się tym jednostkom jako ciągła walka, w której należy myśleć przede wszystkim o sobie samym, zabezpieczając się od ataku świata z zewnątrz. Między takimi jednostkami a światem wytwarza się w ten sposób głęboki *rozdźwięk*, powodujący nierzadko *antyspołeczne dążności i chorobliwą izolację*⁴⁾.

Egotyczne i egoistyczne, a więc niespołeczne nastawienie życiowe jest najbardziej w oczy się rzucającym rysem charakteru dzieci jedynych, względnie tych, które wychowywały się czas dłuższy w sytuacji jedynactwa (np. najstar-

⁴⁾ Nie jest to czystym przypadkiem, że ok. 50% młodocianych psychopatów - przestępców — to dzieci jedyne lub mające tylko brata lub siostrę. (Dawid u. Rosa Katz „Erziehung im vorschulpflichtigem Alter“ nakł. Quelle u. Meyer. 1925, str. 124).

sze z rodzeństwa), o ile nie przeciwdziałały jakieś wpływy inne (przedszkole i t. p.).

Niemniej jednak należy przyznać istnienie licznych wypadków, gdzie u dzieci jedynych nie można stwierdzić wymienionych wyżej typowych cech charakteru. *Cechy te bowiem nie są bynajmniej wynikiem samego faktu jedynactwa, lecz wynikiem nieodpowiednich wpływów otoczenia personalnego, wywołujących swoiste reakcje dziecka.* Tam, gdzie rodzice i wychowawcy postępują pod względem wychowawczym odpowiednio, tam, gdzie starają się brak rówieśników dziecka w domu zastąpić wprowadzeniem w jakąś odpowiednią społeczność dziecięcą, tam niejedna z tych cech typowych wystąpi znacznie słabiej i dzieci takie niewiele różnią się od innych, które wychowały się wśród rodzeństwa.

Z drugiej zaś strony możliwym jest wystąpienie *cech jedynaka* u dziecka z rodzeństwem, jeżeli dane dziecko znajdzie się w sytuacji wychowawczej, podobnej do sytuacji jedynaka (por. niżej np. sytuację dzieci najmłodszych).

2. Przejdźmy teraz właśnie do tego środowiska rodzinnego, gdzie dziecko wychowuje się w *społeczności dorosłych i rodzeństwa*. Inna tu wytwarza się atmosfera rodzinna. Miłość, troska, opieka rodziców rozdziela się tutaj na kilkoro dzieci, mniej ciąży na każdym z nich autorytet dorosłych, mniej kępuje je ich wola. Występuje możliwość postępowania samodzielnego, a współpraca czy współzawodnictwo, współczucie czy nawet walka z rodzeństwem budzą w każdym dziecku uczucia społeczne, ograniczając i osłabiając egocentryzm jednostkowy. Jest, jak zaobserwowano, w dzieciach z rodzeństwem więcej odwagi i obrotności życiowej, więcej rzeczowej postawy wobec świata, aniżeli u dzieci jedynych. Niektórzy badacze stwierdzają nawet u dzieci, wychowywanych w rodzeństwie, lepsze wyniki pracy szkolnej, aniżeli u dzieci jedynych lub nawet we dwójkę się wychowujących. Wedle badań Busemanna⁵⁾ optimum

⁵⁾ A. Busemann. *Die Geschwisterschar als Milieu des Kindes* (Z. f. Volkerpsychologie u. Soziologie, 6, 1930). Odnośnie do tego zagadnienia istnieje wiele sprzecznych zapatrywań. Por. A. Argelander. „Die Bedeutung des Milieus für die intellektuelle Entwicklung“ w „Handb. f. Päd. Milieukunde“ j. w., gdzie przytoczone są różne wyniki odnośnych badań.

rozwoju daje rodzeństwo 3 — 4 dzieci; uważam, że można by to stwierdzenie przyjąć tylko z tem zastrzeżeniem, iż odnosi się ono do rodziny o normalnych warunkach materialnych i kulturalnych; musimy natomiast przyjąć, że tam, gdzie warunki te są niekorzystne, im większa liczba rodzeństwa, tem niekorzystniejsze są warunki rozwojowe dla poszczególnych dzieci.

Ważną a prawie zupełnie niezbadaną dotychczas kwestją jest *wpływ koedukacji* w społeczności rodzinnej na charakter i nastawienie społeczne dziecka. Moje obserwacje z praktyki szkolnej utwierdzają mnie w mniemaniu, że różnopłciowość rodzeństwa działa na dziecko korzystniej, niż jednopłciowość: chłopcu pozwala ona poznać właściwości i sposób zachowania się dziewczęcia i naodwrot, ułatwiając obojgu w ten sposób późniejsze naturalne ustosunkowanie się wobec odmiennej płci. Niektórzy badacze podają, że u dzieci, wychowanych w rodzeństwie jednopłciowem, zauważyć można zbytnią powagę życiową, nieruchliwość i powolność; u tych natomiast, które wychowały się w środowisku różnopłciowego rodzeństwa, występuje, większa zaradność życiowa, lekkość zachowania się i łatwość życia; twierdzenia niezupełnie udowodnione, ale prawdopodobne.

Nietylko ilość i płeć rodzeństwa, ale *i stanowisko każdego z nich wedle pierwszeństwa urodzin* jest miarodajne dla wpływu społeczności rodzinnej na rozwój charakteru każdego z nich. *Dzieci najstarsze* były niegdyś przez pewien czas jedynymi i wykazują nieraz cechy dzieci, wychowywanych jako jedyne. O ile były niemi przez czas dłuższy, np. 5 — 6 lat, to narodziny braciszka czy siostrzyczki stanowią dla nich nierzadko pewien przełom i wstrząs, wyrażający się jako silny uraz psychiczny i wywołujący niekiedy czasową niechęć a nawet nienawiść wobec nowego przybysza⁶⁾. Takie dziecko, odczuwające przykro swe faktyczne czy też urojone odsunięcie na plan dalszy w społeczności rodzinnej, stara się wszelkimi sposobami zwrócić na siebie uwagę otocze-

⁶⁾ Por. np. autobiografię Heleny Keller „*Moje Życie*”. Zagadnienie to omawia Haberlin w książce „*Kinderfehler als Hemmungen des Lebens*” Basel 1931, 2. Aufl.

nia, stając się niezdolnym, płacziwym, niesamodzielnym i t. p. Odpowiednie potraktowanie takich objawów może doprowadzić do rychłego ich zaniku i powrót do normalnego stanu. O ile *najstarsze dziecko* rozwija się normalnie wśród młodszego rodzeństwa, wyrabia się zwykle na jednostkę kierowniczą, na przewodnika grupki. Jego dążność do znaczenia znajduje zadowolenie w tem przewodnictwie, jego odwaga życiowa, jego zaradność i samodzielność rosną pod wpływem uznania, jakie zyskuje sobie u młodszego rodzeństwa; budzą się i rozwijają uczucia społeczne, jak poczucie odpowiedzialności, obowiązku, miłości, ofiarności i t. p. W ten sposób równoważy się częstokroć niekorzystny wpływ jego pierwotnej sytuacji jedynactwa i z takich dzieci wyrastają potem t. zw. typy pedagogiczne, j. np. przywódcy grup i organizacyj młodzieży i t. p.

Dziecko najmłodsze jest, jak najstarsze, także w położeniu wyjątkowem. Łatwiej mu, niż najstarszemu wżyć się w społeczność rodzinną; z drugiej jednak strony stanowisko najmłodszego dziecka przynosi ze sobą *niebezpieczeństwo rozpieszczenia* przez rodziców i rodzeństwo (zwłaszcza jeżeli to dziecko jest o kilka lat młodsze od reszty), które wytwarza podobne skutki jak u jedynaka — albo też *przytłumienia* jego rozwoju przez zabranie mu miejsca i swobody. Oba wypadki, jakie są możliwe u dzieci najmłodszych, ilustrują doskonale niektóre *baśnie ludowe*, opowiadające bądźto o takich najmłodszych, jako bohaterach, dokonywujących bohaterskich czynów, nierzadko przy pomocy rusalek, duchów i bogów, bądźto jako o najgłupszych, wyśmiewanych powszechnie i prześladowanych przez starsze rodzeństwo. I w życiu spotykamy oba te typy najmłodszych dość wyraźnie: jeden, usiłujący współzawodniczyć ze swoim starszym rodzeństwem, zwykle zaradliwy i ambitny, i drugi — o przytłumionej woli i samodzielności, o silnem poczuciu upośledzenia, usiłujący niekiedy wybrykami i wykroczeniami doprowadzić swe otoczenie do wyjątkowego zainteresowania swoją osobą⁷⁾.

⁷⁾ E. Wexberg. Handbuch der Individualpsychologie, München 1926 r.

Pośrodku stoją *dzieci średnie*, t. j. ani najstarsze, ani najmłodsze. Nie przechodzą one zwykle większych wstrząsów lub załamań. Rodzice nie udzielają im zwykle tyle swego uczucia rodzicielskiego, ile dają zwykle dziecku najstarszemu w epoce jego jedynactwa i najmłodsze, kiedy już więcej dzieci nie przybywa. Są zwykle zdane na siebie, odrazu zyskują kontakt ze starszym rodzeństwem, drogą naśladownictwa łatwo wzywają się w społeczność rodzinną. Są one zwykle więcej scharmonizowane aniżeli inne, są bardziej skłonne do ustosunkowania się pozytywnego wobec społeczności rodzinnej i każdej innej, nabierając z czasem umiejętności podporządkowywania się starszym a przewodniczenia młodszym z rodzeństwa.

3. W obu wyżej nakreślonych rodzajach środowiska rodzinnego wielkie znaczenie dla rozwoju dziecka mają: *stosunek rodziców między sobą, stosunek rodziców do dzieci i stosunek dzieci do dalszej rodziny*. Nie będziemy w naszych rozważaniach temi kompleksami bliżej się zajmować. Znanem jest zresztą, jak destrukcyjnie działa na całą społeczność rodzinną nieprzyjazny lub choćby tylko mniej lub więcej obojętny *stosunek rodziców wobec siebie*, jak natomiast korzystnie rozwija się dziecko w atmosferze harmonii małżeńskiej. Znanem jest również *znaczenie postępowania wychowawczego rodziców wobec dzieci*: a czy to jest wychowanie autorytatywne, operujące nakazami, zakazami i karami, czy też wychowanie liberalne, szanujące osobowość dziecka, a przecież umiejące je utrzymać w granicach dyscypliny małej społeczności rodzinnej. Znanym wreszcie jest *wpływ, jaki wywierają dalsi krewni, jak dziadek, babka, ciotka i wujkowie* — wpływ niejednokrotnie krzyżujący celowe poczynania wychowawcze rodziców, wzmacniający zwyczajowe dążności egotyczne dziecka, a temsamem hamujący proces uspołeczniania się.

A wreszcie wspomnieć się godzi o *wpływie domowników* (np. sublokator, służba, personel pracowniczy w warsztacie i t. p.) i znajomych, przychodzących do domu.

Wszystkie te wpływy składają się na pierwsze, prymitywne *środowisko społeczne* w domu rodzinnym, działające oczywiście na całą strukturę dziecięcą i kształtując przemożnie ustosunkowanie się dziecka do tego świata w miniaturze.

6.

Uczucia i dążności społeczne ujawniają się normalnie u dziecka dość wcześnie, bo już około trzeciego roku życia, wyrażając się w szukaniu rówieśników jako uczestników zabaw. Wedle wszelkiego prawdopodobieństwa istnieje wyraźny związek między rozwojem intelektualnym a rozwojem uczuć i dążności społecznych. Pogląd ten popierają ciekawe badania prof. Schneersona nad zachowaniem się społecznym dzieci intelektualnie zacofanych⁸⁾. U idiotów nie znalazł on żadnych śladów nastawienia społecznego; w grupie takich dzieci panuje milczenie — a więc brak jest porozumienia ustnego, będącego jednym ze sposobów kontaktu społecznego; nie tworzy się żadna grupa — dzieci pozostają w izolacji duchowej, choć są razem w jednym lokalu. U dzieci mniej umysłowo obciążonych znalazł Sch. pewne objawy dążności społecznych: w ich grupie panuje gwar, na który składają się urywane słowa i zdania dzieci, tworzą się niezorganizowane, płynne grupy, tu i owdzie występuje na krótko nie zorganizowana, niezdarna zabawa grupowa. Zdaniem Schneersona u dzieci intelektualnie zacofanych brak *organicznie* dążności społecznych, i to, zależnie od stanu ich umysłu, w mniejszym lub większym, stopniu lub zupełnie. „Te dzieci — powiada Sch. — są *organicznie uspołecznione*“.

Inaczej wygląda i z innych źródeł płynie *dążność do izolacji od społeczności u niektórych dzieci intelektualnie dobrze rozwiniętych*. Są to dzieci „nerwowe“, *neurotyczne*, których neuroza różne może mieć przyczyny. Jako takie przytacza Sch.:

1. *depresję duchową*, która hamuje dążności społeczne;
2. *anormalny wstyd*, zwykle dziedziczony w rodzinie; dziecko takie wstydy się odpowiadać na pytania obcego, boi się innych dzieci, trzyma się zdaleka od ludzi;
3. *nerwowa ruchliwość i brak koncentracji* („psychiczna chorea“), takie dzieci nie umieją się przystosować do grupy, kłócą się i przeszkadzają w zabawach;

⁸⁾ Schneerson „*Geselligkeit und Spiel der Kinder*“ w „*Pädag. Zentrablatt* 1933 Nr. 2 i 3.

4. *jednostronne dyspozycje albo jednostronny rozwój*, polegający na tem, że dziecko zainteresowane jest jednostronnie i wobec tego słabną dążności społeczne; często-kroć bywa odwrotnie: brak kontaktu społecznego powoduje coraz głębszą izolację i cofanie się w siebie oraz zajęcie się czemś, coby dziecku zastąpiło życie grupowe;

5. *przeszkody natury socjologicznej*, t. j. okoliczności, które utrudniają dziecku wżycie się w grupę, np. różnice materialne, rasowe, wyznaniowe i t. p.;

6. *szkodliwe wpływy nieodpowiedniego wychowania*, które skrzywiają normalny rozwój społeczny dziecka.

Te wymienione u Schneersona „przyczyny“ są jednak raczej tylko *objawami* pewnych skrzywień i wstrząsów psychicznych, odbywających się zwyczajnie w sferze *uczuć wartości*, a powodujących oczywiście także zakłócenie normalnego procesu uspołeczniania się dziecka. W takim wypadku nie możemy mówić o organicznym braku dążności społecznych; Schneerson mówi tu o *funkcjonalnej dążności do izolacji*, jako objawie chorobliwym, który odpowiednimi środkami wychowawczymi można leczyć.

Najodpowiedniejszym takim środkiem wychowawczym jest *wprowadzenie w społeczność dziecięcą*. Sporadyczne, luźne spotkanie się dzieci w małych grupkach nie odgrywa większej roli w procesie uspołeczniania się. Dopiero *stałe przebywanie dziecka w większej grupie dzieci*, w grupie odpowiednio zorganizowanej, stwarza możliwości rozwoju, a raczej racjonalnego pokierowania rozwoju jego uczuć i dążności społecznych.

Rozważmy, na czem polega działanie kolektywu dziecięcego na dziecko? Jakie jest stanowisko poszczególnego dziecka w społeczności dziecięcej?

Inaczej jest tu, aniżeli w rodzinie. Podczas, gdy w rodzinie ma ono swe znaczenie jako dziecko swych rodziców, jako członek małej grupki rodzinnej bez względu na swoją wartość osobistą i swoje postępowanie — to w *społeczności dziecięcej każde z dzieci musi sobie swe stanowisko niejako zdobywać*. Wprawdzie i tutaj doznaje ono opieki wychowawczyń, jako dziecko i członek społeczności, ale swój stosunek do innych dzieci musi ono normować indywidual-

nie. Każde z jego rówieśników — to znów inna indywidualność, z każdą z nich musi dane dziecko jakoś sobie poradzić. To są całkiem poważne i trudne *zadania*, na jakie dziecko natrafia. Toteż nie możemy się dziwić, że częstokroć przejście ze środowiska rodzinnego w środowisko społeczności dziecięcej (w przedszkolu, w I klasie szk. powsz.) połączone jest ze wstrząsem duchowym. Wstrząsu tego jednak nie możemy dziecku oszczędzić. Wychowawczyni z jednej strony a rodzina z drugiej mogą się tylko starać o jego złagodzenie, o ułatwienie dziecku *nawiązania kontaktu społecznego z innymi dziećmi*.

To nawiązywanie kontaktu odbywa się u różnych dzieci różnie, w zależności od ich struktury i dotychczasowego nastawienia. Jedne łatwo się akomodują w grupie, inne trudniej; jedne już po kilku godzinach czują się w grupie swobodnie, inne potrzebują do tego szeregu dni, jedne wolą przebywanie w większej grupie dzieci, inne szukają kontaktu z poszczególnymi dziećmi lub małymi grupkami; jedne zachowują się samodzielnie, są pełne inicjatywy i pomysłów i nie potrzebują wiele pomocy wychowawczyni; inne, bardziej bierne, oczekują od niej pobudek do działania i skupiają się wokół niej, jako ośrodka. Znajdą się i dzieci, których dyspozycja do uczuć i dążeń społecznych wcale nie lub bardzo nieznacznie tylko jest rozbudzona. Te trzymają się zdala od grupy a nawet i od poszczególnych dzieci, nieśmiało, skryte, samotne — to typy owych dzieci jedyńskich — introwertyków, o których przedtem wspominaliśmy, dzieci aspołeczne. A wreszcie i typ ekstrawertyka, który, powodowany wybujałą dążnością do znaczenia, pragnie narzucić swoją wolę i swój autorytet społeczności lub jakiejś jej grupie i staje się nierzadko elementem dezorganizującym społeczność: typ antyspołeczny⁹⁾.

Rozróżnimy więc w ten sposób w każdej prawie społeczności dziecięcej następujące *typy zasadnicze*:

a) *typ społecznie bierny* — to dzieci posłuszne „grzeczne“, przeciętnie inteligentne, mało aktywne, wyczekujące pobudek z zewnątrz;

⁹⁾ Por. art. Wandy Stetnerowej „Rozwój uczuć społecznych u dzieci“ w „Pracy Szkolnej“ 1930 Nr. 2, z którego zaczerpnąłem niektóre tu użyte wyrażenia.

b) *typ społecznie aktywny* — dość rzadki, to dzieci o wyższej inteligencji, ruchliwe, pomysłowe, skore do wykonywania prac dla ogółu, zadowolone powodzeniem społeczności, czujące społecznie; dadzą się tu wyróżnić: 1) *inicjatorowie - fantaści*, obdarzeni bujną fantazją, ale o słabej woli, nie umiejący swych pomysłów wcielić w czyn ani zorganizować inne dzieci; 2) *realizatorowie* obcych pomysłów, nastawionych „rzeczowo“, organizacyjnie; 3) *kierownicy - przywódcy* grup (oczywiście możliwe są typy mniej lub więcej mieszane);

c) *typ aspołeczny*, to dzieci, trzymające się zdala od gromady, obojętne na sprawy ogólne lub w najlepszym razie zajmujące stanowisko zaciekawionego widza; dyspozycje społeczne są u nich jeszcze uśpione lub stłumione i dają się zwykle łatwo rozwinąć;

d) *typ antyspołeczny*, dzieci nierzadko wysoce inteligentne, żywe, aktywne, ale egoistyczne, bez zrozumienia dla interesu społecznego i innych jednostek; trudne do prowadzenia, często rozbijające społeczność.

Tak więc zorganizowana wychowawczo *społeczność dziecięca w przedszkolu, ochronce i t. p.* przedstawia obraz wielce urozmaicony, jakby miniaturę społeczeństwa dorosłych jednakże o swoistej strukturze. Ilustruje ją *tab. V*.

Jakżeż działa na osobowość dziecka taka społeczność dziecięca?

Jako *czynniki działające* rozróżniamy tu, analogicznie do innych rodzajów środowiska:

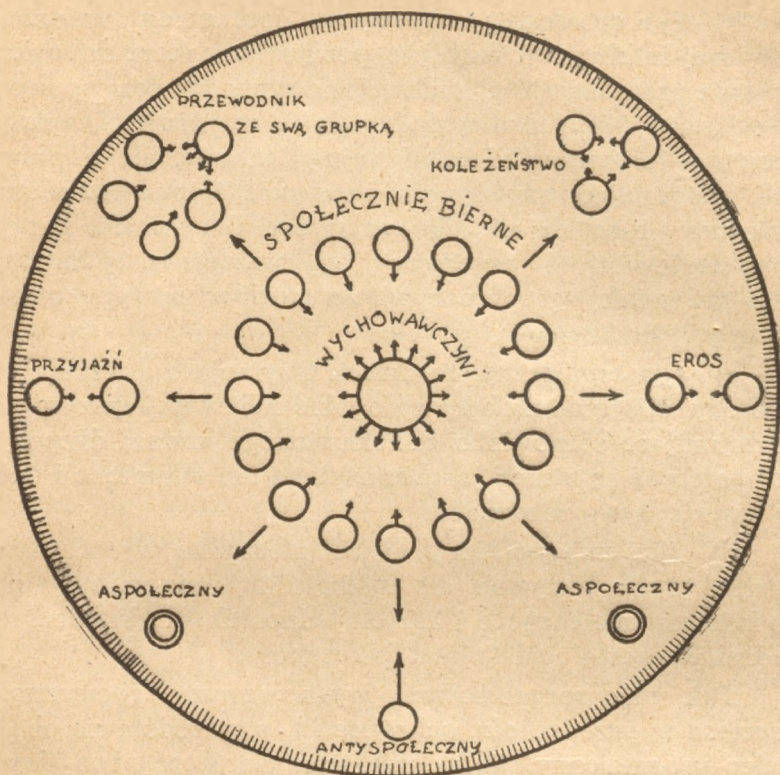
a) *otoczenie rzeczowe*, do którego zaliczamy lokal, jego położenie i najbliższe otoczenie, urządzenie wewnętrzne, środki dla zajęć i zabaw i t. p.

b) *wpływ wychowawczyni i sił pomocniczych*, jako decydujący o kierunku zajęć i metod wychowawczych;

c) *wpływ samej grupy dzieci* na każde z dzieci;

d) *wpływ poszczególnych dzieci* na każde poszczególne dziecko na grupę w całości.

Wszystkie te wpływy działają: 1) na strukturę cielesną dziecka, 2) na jego umysłowość, 3) na jego sferę emocjonalną i 4) na jego postępowanie.



TABLICA V.

Rozpatrzmy te oddziaływania pokolei¹⁰⁾.

1. Na sferę cielesną wpływa przede wszystkim już samo higienicznie urządzone otoczenie, (temperatura, dopływ świeżego powietrza i światła, urządzenia dla utrzymania czystości twarzy i rąk, ponadto oczywiście zajęcia, uwzględniające gimnastykę w formie zabaw i gier ruchowych w lokalu i na wolnym powietrzu, rytmiki, wycieczki i t. p. Grupa wpływa na zwiększenie *ruchliwości* cielesnej dziecka, które w grupie więcej chodzi, biega, skacze, aniżeli będąc izolowanym. Również *ruchliwość* twarzy i gestykulacja rąk jest żywsza w grupie aniżeli poza grupą. Dodajmy

¹⁰⁾ Interesujące badania w kierunku wpływów grupy na sferę cielesną i umysłową dziecka przeprowadził uczonego rosyjski W. S. Krassuski w Odessie, mając do dyspozycji 1750 obserwacji nad dziećmi. Wyniki podaje w art. „Zur Frage nach dem Studium des Einflusses des Kollektivs auf das Verhalten des Kindes“ w *Zf. f. pädag. Psych.* 1933 str. 35 — 43. Idziemy tu częściowo za jego poglądami.

do tego częsty objaw, że w grupie dzieci chętniej jedzą. Jasnem jest, że wszystko to oddziałuje korzystnie na rozwój fizyczny dziecka.

2. Na sferę umysłową działają tak same zajęcia w przedszkolu czy ochronce, jakoteż styczność dzieci, pochodzących z różnych środowisk rodzinnych z sobą. Horyzont myślowy stopniowo się rozszerza, wzbogaca się zasób wyobrażeń i pojęć dziecka, a temsamem i zasób wyrazów, rozbudzają się i rozwijają poszczególne funkcje umysłowe, jak myślenie, uwaga, pamięć, wyobrażenia, rozwijają się zdolności ekspresywne (wyrażania się) w mowie, śpiewie, plastyce i ruchu. Potwierdzenie tych poglądów znajdujemy w licznych badaniach, m. in. również u wspomnianego w uwadze *) Krassuskiego. Naturalnie, że najważniejszą rolę w tych wpływach odgrywają wspomniane przedtem czynniki: *sugestywność* i *pęd do naśladownictwa*, oba tak silnie u dzieci w wieku przedszkolnym rozwinięte. Manifestują się one szczególnie w *mowie dziecka*, chwytającego z ogromną łatwością wszelkie posłyszane wyrazy, jakoteż w jego *zabawie*, będącej w lwiej części zabawą naśladowczą. Szczególnie ważnem i korzystnem dla indywidualnego rozwoju dziecka jest *rozbudzenie jego zdolności ekspresywnych*, mających w grupie o wiele szersze pole aniżeli poza grupą, objawiającą się w konstruowaniu, rysunku, malowaniu, wycinaniu, lepieniu, pracach ręcznych i t. d.

Możnaby powyższym wywodom przeciwstawić twierdzenie, że te wpływy kolektywu na ruchliwość cielesną i umysłowość dziecka możliwie są także w *indywidualnem wychowaniu domowem*. Twierdzenie takie będzie też w pewnych wypadkach słusznem; tam mianowicie, gdzie jest odpowiednie środowisko rodzinne i odpowiednie celowe oddziaływanie wychowawcze tego środowiska na dziecko. Niejednokrotnie rezultaty tego oddziaływania będą we wspomnianej dziedzinie nietylko równie dobre, lecz nawet lepsze.

To prawda. Ale też głównym terenem wpływów społeczności, wpływów, o które nam specjalnie chodzi, jest nie rozwój cielesny ani umysłowość dziecka, lecz *sfera uczucia*. W wieku przedszkolnym ta sfera duchowa rozwija się naj-

intesywniej, to też jest ona dla wychowania przedszkolnego najważniejszą, a wpływ społeczności w tej dziedzinie należy uznać za wysoce doniosły.

3. Na tej bowiem płaszczyźnie dochodzi do *starć między uczuciami indywidualnymi poszczególnych jednostek*, na tejsamej płaszczyźnie budzą się i rozwijają *uczucia społeczne* i występują *konflikty między uczuciami indywidualnymi a społecznymi*, tutaj też powstają *uczucia moralne*. Odpowiednie pokierowanie całym tym skomplikowanym procesem wpływa na wyrobienie się odpowiednich *pozytywnych nawyków postępowania* u dziecka, a temsamem ugruntowuje jego przyszły *charakter*.

Weźmy z tej sfery emocjonalnej pod uwagę *uczucie własnej wartości*, jako to, które przedewszystkiem stanowi o stosunku jednostki do społeczności.

Oto *typ dziecka o wybujałym uczuciu własnej wartości* o wyraźnej dążności do znaczenia. W grupie rodzinnej wyraża się ta jego dążność nierzadko w tyranizowaniu otoczenia; w grupie społecznej znajdzie ona może inne pole: dziecko stanie się użytecznym członkiem społeczności dziecięcej dzięki swej aktywności, pomysłom, inicjatywie, zdobywając uznanie rówieśników; stanie się może przywódcą jakiejś grupki, ośrodkiem jej zabaw i zajęć¹¹⁾.

Niezawsze jednak typ taki da się tak pokierować. Dążność do znaczenia może być już tak silną, że wyrazi się w zarozumiałości, nieposłuszeństwie i oporze, a więc w antyspołecznym nastawieniu danego dziecka. I tu znaleźć się może niekiedy wyjście. Poczucie własnej wartości bowiem, wrażliwe na uznanie innych jednostek, zachwieje się, osłabnie, cofnie w siebie, gdy mu tego uznania zabraknie, gdy otoczenie zacznie do danej jednostki przykładać miarę krytyczną. Jeśli więc damy dziecku właściwych towarzyszy i przez to właściwe miary jego wartości, to nie będzie warunków po temu, by mogło się uważać za wyjątkowe, mądre,

¹¹⁾ Ciekawy opis i analizę takiego dziecka znajdujemy w art. *Hilde Adelberg: „Führertum im Kindergarten“* w Zf. f. pädag. Psych. 1930. Autorka opisuje tu długotrwałą grupę dziecięcą, która skupia się około 5-letniego chłopczyka tego typu, pozostawiając mu pełną inicjatywę w kreowaniu ulubionej zabawy w Indjan. Po wystąpieniu chłopczyka z przedszkola, grupa stara się utrzymać pod innymi przywódcami, którzy jednak nie mają tej siły atrakcyjnej i rozbija się.

zdolne i t. d. jak to ma miejsce w otoczeniu rodzinnem; *korektura poczucia własnej wartości* zachęci je do zbliżenia się do innych i sprawiedliwszej ich oceny, pochwała rówieśników pobudzi do dalszych wysiłków w kierunku uzyskania nowego uznania¹²⁾. Z czasem dziecko takie zajmie w swej społeczności takie stanowisko, jakie potrafi sobie zdobyć.

Inaczej wygląda w grupie dziecięcej *dziecko o poczuciu upośledzenia*. Nieśmiałe i zamknięte w sobie, izoluje się, tworząc typ dziecka mniej lub więcej aspołecznego. Jednakże przebywanie w społeczności ośmiela je stopniowo, pobudza dyspozycje społeczne. Rozbudzenie to przejawia się czasem zupełnie niespodziewanie: oto dziecko takie podejdzie do drugiego dziecka i pogłaska je, pomoże mu włożyć płaszcz czy zapiąć buciki, przyniesie kredki i t. p. Takie objawy manifestują rozwój uczuć społecznych, dotychczas przytłumionych. Owe „przebłyśki“ dyspozycjom społecznym¹³⁾ wykorzystać może wychowanie, zaczepiając o nie, wywołując je coraz częściej i wiodąc w ten sposób dziecko od jego własnego „ja“ ku społeczności, od której dotychczas stroniło. Rozwijanie tej sfery społecznej równoważy i leczy stopniowo poczucie upośledzenia. Dziecko zyskuje w grupie sympatię, uznanie, stanowisko - poczucie upośledzenia ustępuje na plan dalszy a niekiedy zupełnie znika¹⁴⁾.

¹²⁾ Opinia społeczności działa na dzieci bardzo silnie. Oto notatka z „Dziennika“ przedszkola: „Józio uderzył silnie Romka i dlatego wychowawczynie zabroniła dzieciom do niego mówić. Jest wprost nieszczęśliwy i bliski płaczu; wciąż powtarza: Co ja teraz mam robić? Chętnie, z błyskiem w oczach przyjmuje moją propozycję (druga wychowawczynie), iż przyrzeknie wszystkim, że nie będzie bił więcej Romka i że go przeprosi. To też nastąpiło. Bawił się potem wesoło. (Przedszkole Twórcze“, Kraków).

¹³⁾ Teorię „przebłyśków“ znajduję u Schneersona w jego znakomitym wspomnianym już artykule p. t. „*Geselligkeit und Spiel der Kinder*“ w „Pädag. Zentralblatt“. 1923 Nr. 2/3, w którym S. omawia społeczne objawy u dzieci nienormalnych i nerwowych; znajduje on u tych dzieci, nastawionych egotycznie, czasami takie „przebłyśki“ skłonności społecznych, które nazywa „Durchbruch“. Oddaję je w j. polskim wyrażeniem „przebłyśki“.

¹⁴⁾ Do przedszkola wstąpiła 5-letnia dziewczynka, która była w roku poprzednim w innym przedszkolu, gdzie jednak różnice wyznaczeniowe między nią a innymi dziećmi, dające się jej odczuć, wywołały u dziecka niechęć do przedszkola i grupy dziecięcej. Można było zaobserwować u tego dziecka wyraźne poczucie upośledzenia. Po kilku miesiącach poczucie to znikło zupełnie: dziewczynka, mimo silnego krótkowidztwa, czuje się w przedszkolu doskonale, chętnie doń uczęszcza, lubi dzieci i jest przez nie lubiana. — Podobny wypadek przytacza Schneerson (j. w nr. 13). — („Z Przedszkola Twórczego“ w Krakowie).

Dopiero w zetknięciu z innymi jednostkami mogą powstać *uczucia społeczne*, począwszy od mniej czy więcej intensywnej *sympatii*, poprzez uczucie *koleżeństwa*, *przyjaźni*, *erosu* — aż do *uczuć wybitnie grupowych*, jak *poczucie obowiązku społecznego*, *odpowiedzialności zbiorowej*, *ofiarności na rzecz grupy i t. p.* Czy występują one wszystkie już w wieku przedszkolnym? Badania nie są tak dalece jeszcze posunięte, by odpowiedzieć na to pytanie dokładnie i wyczerpująco. Wedle obserwacji należy jednak stwierdzić, że już w tym wieku istnieją wyraźne objawy tych uczuć, choć nie u wszystkich w tej samej intensywności. Są one wprawdzie zmienne, nietrwałe, (jak cała sfera uczuciowa dziecka w tym wieku, odznaczająca się ruchliwością), lecz w danej chwili wypełniają całą istotę dziecka i, niehamowane jakimkolwiek działaniem intelektu, wywierają przemożny wpływ na jego *postępowanie*.

Koleżeństwo występuje wśród dzieci, uczuciowo biernych, *przyjaźń* między dziećmi bardziej uczuciowo rozbudzonemi. Można czasem zauważyć, że dzieci właśnie mało społeczne zawierają silne i gorące przyjaźnie: „jakby całe uczucie, przeznaczone dla wszystkich, a niewyładowane, szukało sobie ujścia w tym kierunku...”¹⁵⁾. Uczucie przyjaźni stać się może dla dziecka dotychczas aspołecznego — tem ogniwem, które połączy je z całą społecznością. Pielęgnowanie więc koleżeństwa i przyjaźni jest jednym ze środków wychowania społecznego.

Czy istnieje *uczucie erotyczne* w wieku przedszkolnym? Nie trzeba być wcale wyznawcą szkoły freudowskiej, by na pytanie to odpowiedzieć twierdząco. Poucza nas o tem obserwacja dzieci w grupie i poza grupą¹⁶⁾. Uczucie to niezwykle subtelne, kruche, dziecku samemu nieuświadomione, a jednak ważne dla jego rozwoju, mające nierzadko wpływ na jego ustosunkowanie się późniejsze do sfery erotyki i seksualności i na jego postępowanie w społeczności.

Takie uczucia zbliżają ku sobie poszczególne dzieci

¹⁵⁾ Por. Lila Friedländerowa „Przyjaźń” w czasopiśmie „Dziecko i Matka” Nr. 1, 1933 r.

¹⁶⁾ Por. Lila Friedländerowa „Erotyka dziecięca” w cz. „Dziecko i Matka” Nr. 5 i 6, 1933 r. — Por. też nader ciekawe obserwacje, podane przez Lisę Hübsch w jej artykule „Dauerbeziehungen im Kindergarten und ihre Struktur” w Z. f. pad. Ps. 1930.

społeczności a temsamem zacieśniają węzły uczuciowe, wiążące jej członków w całość. Wynikiem takiego zbliżenia jest *powstawanie uczuć społecznych w ściślejszym tego słowa znaczeniu, uczuć grupowych*. Od prymitywnych uczuć współczuwania z drugim dzieckiem w smutku i radości, chwilowej usługowości, zainteresowania dla cudzych przeżyć poprzez uczucie obowiązku wzajemnej pomocy i ofiarności aż do uczuć odpowiedzialności zbiorowej i t. p. wyższych uczuć grupowych — to *droga stopniowego uspołeczniania się dziecka - jednostki*¹⁷⁾.

W grupie wreszcie powstają i rozwijają się *uczucia moralne*. Prof. J. Piaget¹⁸⁾ słusznie zaznacza, że właściwe uczucia, a potem i sądy moralne wytwarzają się dopiero w grupie. Albowiem te sądy moralne, które dziecko nabywa pod wpływem dorosłych, podających mu je zwykle drogą nakazów i zakazów, niezbyt głęboko wchodzą w świadomość dziecka, ześlizgując się zwykle po powierzchni świadomości. *Dopiero przeżycia moralne w społeczności dziecięcej uświadamiają dziecku konieczność istnienia zasad*

17) Pouczającym będzie może dla porównania dziecka nastawionego egotycznie i dziecka czującego społecznie zestawienie dwóch wypowiedzi dziecięcych z przedszkola: jedna pochodzi od chłopczyka lat 5, który dopiero od 3 tygodni jest w przedszkolu (jedynek), druga od dziewczynki lat 5,8, która od lat 2 i pół uczęszcza do przedszkoli. Dzieci dyktują „listy” do byłej drugiej wychowawczynie przedszkola, która przed paru dniami odjechała do innego miasta jako kierowniczką przedszkola. Oto oba „listy”:

1. *Chłopczyk*: ...Że ja ją każę pozdrowić, że mnie się bardzo, zabardzo przykrzy za nią, że ja będę jechał po wszystkich miejscach, żeby ją znaleźć. I żeby jeszcze przyjechała, bo się nie ze wszystkimi pożegnała. A żeby naprawdę przyjechała, bo jak nie będę jej widział, to sam pojedę i powiem jej to, a jak jej nie zobaczę, to się będę pytał, żeby nie zapomniała se że ja ją każę pozdrowić i żeby nie była zła na mnie. Żeby przyjechała, bo mnie się tak przykrzy i żeby w tej szkółce mieszkała. I że ta Pani jest załadna. I jak nie przyjedzie, to nie będę jej kochał. I żeby nie myślała, że ja mówię coś nieważnego na nią. Żeby tu przywiozła czekoladę i zabawki i centymetry i młotki i gwoździe i wycinanki i auta i wagi i jeszcze 100 złotych. I całuję ją po całej twarzy — Józio.

2. *Dziewczynka*: Proszę Pani, mnie się przykrzy, proszę przyjechać z tamtymi dziećmi. Czy mają pokoje dla lalek? I na czym trzymają jedzenie? Niech Pani bardzo prędko przyjedzie, w drugą sobotę. Co te dzieci rysują? Czy są dwie lampy, tak jak u nas? Jakie mają torby? I jakie znaczki? Ile każde dziecko ma ołówków? Czy chodzą do dentysty? Czy jest kilku chłopców? Czy jedzą cytrynę? Czy tam jest ciepło w zimie? Czy lubią gruszki? Jakie długie mają ołówki? Czy mają kredki? Czy mają kwiaty? Ile jest tam dzieci? — Pozdrawia Stefcia.

(Z *materiałów „Przedszkola Twórczego” Kraków*).

18) W wykładzie w auli Uniw. Jag na temat „Sądy moralne u dzieci” w lutym 1933.

moralnych. Tamte narzucone były wolą obcą, wolą dorosłego, te wytwarzają się bez przymusu z zewnątrz, w swobodnej grze sił duchowych równych sobie jednostek jednej społeczności.

Dlatego należy uważać *społeczność dziecięcą za najważniejsze, niczem nie zastąpione źródło przeżyć moralnych dla dziecka*. Tu poznaje ono zasadę *sprawiedliwości, i granice prawa własności osobistej*, tu nabiera *poczucia odpowiedzialności za swoje postęпки i za całość grupy*, tu przekonuje się o *wartości prawdy i kłamstwa*, tu uczy się *potępiać gwałt i przemoc* a uznawać *prawo* i t. d.

Moralność polega wyłącznie na postępowaniu. Moralność, nabyta werbalnie, to politura, która przy silniejszej burzy życiowej, schodzi z człowieka. Tylko moralność, zyskana w przeżyciu, w działaniu, ma siłę wpływania na postępowanie człowieka. A jednak, kiedy przypatrzymy się uważniej dzieciom, spostrzeżemy niezmiernie przykry stan rzeczy: oto dzieci nasze mają po większej części podwójną moralność: jedną, narzuconą im, stosowaną wobec dorosłych — i drugą, samorodną, stosowaną wobec towarzyszy dziecięcej społeczności. Tę drugą zwyczajnie uznają dzieci za obowiązującą „naprawdę”. (Np.: nauczyciela wolno, w myśl tej podwójnej moralności, okłamać i oszukać — niewolno natomiast tego czynić w stosunku do kolegów, i t. p.). Takie *rozdwojenie moralne* groźnem jest w swych skutkach niebezpieczeństwem dla rozwoju moralnego osobowości i — społeczeństwa całego. Im wcześniej wżyje się dziecko w ogólnoludzkie zasady moralne drogą *doświadczenia w społeczności dziecięcej*, tem mniejsze jest prawdopodobieństwo takiego rozdwojenia, a temsamem i skrzywienia normalnego rozwoju.

Pedagogika współczesna docenia w zupełności znaczenie społeczności dla wychowania moralnego. Wystarczy zacytować głos *Varendoncka*: „...zetknijcie się dzieci ze sobą jest dla nich prawdziwą szkołą — Jest to system wychowania ich poczucia społecznego, w którym wpływ rodziców i innych czynników autorytetu jest żaden... Wychowanie winno ująć tendencję do kształtowania społeczeństwa u dziecka i uczynić z nich środek wychowania moralne-

go¹⁹⁾. *Adleryzm* zaś głosi hasło *szkoły socjalnej*, t. j. takiej, której system wychowawczy opiera się na uczuciach i przeżyciach społecznych i mającej na celu wychowawcze *oddziaływanie na proces uspołeczniania się jednostki*.

We współczesnym systemie kulturalnym odbywa się ten *proces uspołeczniania* naogół do 6 — 7-go roku życia, w środowisku rodzinnym, w wieku szkolnym w środowisku szkolnym, poczem jednostka wchodzi w środowisko dorosłych. Coraz wyraźniejsze jednak występują *objawy rozkładu rodziny współczesnej*²⁰⁾. Nie tu miejsce o tem dokładniej mówić. Chodzi jedynie o to, *czy ta rozkładająca się, (a może tylko przeistaczająca się?) rodzina może podolać swym obowiązkom wychowawczym w owym najważniejszym, przedszkolnym okresie rozwoju dziecięcego*. Dotychczas nie doceniano roli wychowawczej tego okresu, społeczeństwo więc pozostawiało dziecko w tym okresie zupełnie pod opieką rodzicielską. Stopniowo przenika wszystkie społeczeństwa przekonanie, że *i wychowanie przedszkolne należy do społeczeństwa*. W Rosji i we Włoszech postawiono tę sprawę już na gruncie praktycznym, u nas w Polsce przewiduje ustawa o ustroju szkolnictwa zakładanie przedszkoli przez państwo. Czy zupełne opanowanie wychowania przedszkolnego przez społeczeństwo jest korzystne pod względem wychowawczym — to zagadnienie dla siebie, którego tu rozstrzygać nie możemy. Mimochodem tylko chciałbym zauważyć, że *nie wierzę w to, by choćby najlepiej zorganizowana społeczność dziecięca j. np. przedszkole, ochronka, dom sierot i t. d. potrafiły w zupełności zastąpić dom rodzinny*. Pierwsze trzy lata dziecka, powinny, mem zdaniem, upłynąć w środowisku rodzinnym, (oczywiście w warunkach zupełnie normalnych), którego atmosfera jest intymniejsza, przytulniejsza, „łatwiejsza“ dla dziecka, niż atmosfera społeczności dziecięcej. Dziecko w tym wieku

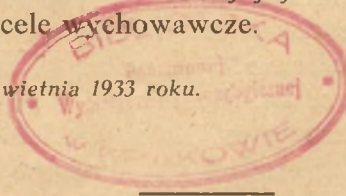
¹⁹⁾ W dziele „*Recherches sur les sociétés d'enfants*“ z r. 1914, przytoczonym w A. Ferrière'a „*L'autonomie des écoliers*“ w przekł. polskim „*Samorząd uczniowski*“ — Książnica Atlas 1933.

²⁰⁾ por. Halina Krahelska „*Zagadnienie rodziny*“ w „*Wiad. Lit.*“ Nr. 17. 1933: „Przewiduję, że w przyszłości, nie wiem, jak dalekiej, przyjdzie niewątpliwie czas na zbiorowe i państwowe wychowanie dzieci...“
por. też Znaniecki „*Socjologia wychowania*“ — Książnica - Atlas 1928 r. str. 84.

posiada strukturę psychofizyczną nader kruchą, wymagającą serdecznej, oddanej *indywidualnej* opieki i pielęgnacji, o którą trudno w większej grupie dzieci. Dziecko nie jest też w tym wieku jeszcze na tym poziomie intelektualnym, którego potrzeba dla uzyskania kontaktu społecznego z innymi jednostkami²¹⁾. Od trzeciego zaś do siódmego roku życia najkorzystniejszym wydaje mi się *podział wychowania między rodzinę a przedszkole*. Tylko tam, gdzie atmosfera rodzinna nie sprzyja odpowiedniemu wychowaniu dzieci, winno społeczeństwo wkraczać i oddawać dane dzieci pod opiekę specjalnie zorganizowanych społeczności dziecięcych²²⁾.

W każdym bądź razie *problem zbiorowego wychowania w okresie przedszkolnym* jest dziś problemem niezmiernie aktualnym, od którego rozwiązania zależy, mem zdaniem, powodzenie wszelkiej *reformy wychowawczej w państwie*. Procesu uspołeczniania dziecka nie można zaczynać od szkoły średniej czy w najlepszym razie od szkoły powszechnej. Musi się ono zacząć od samego początku rozwoju psychofizycznego dziecka w okresie przedszkolnym, uwzględniając zarówno tak potrzebne dziecku prymitywne środowisko rodzinne, jak i szersze środowisko społeczności dziecięcej. *Szkola*, oparta na *idei wychowania społecznego*, znajdzie wtedy podatny grunt dla kontynuowania owego procesu uspołeczniania i łatwiej jej wtedy będzie zrealizować społeczne cele wychowawcze.

Kraków, dnia 22 kwietnia 1933 roku.



²¹⁾ por. rozdz. 5, min. pracy i badania Schneersona.

²²⁾ Nie posiadamy, niestety, danych o *wynikach wychowania w żłobkach*. Dane te byłyby ważnym wskaźnikiem dla rozwiązania problemu: *wychowanie rodzinne czy zbiorowe*. Narazie jest to w pedagogice problem otwarty.

046

UP - Kraków BG



1050133120