

RUDOLF NARLOCH

SAMORZUTNE ZESPOŁY
DZIECIĘCE
W WIEKU SZKOLNYM

W A R S Z A W A 1 9 3 5

ODBITKA Z „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”, R. XXIV — 1934/35.

SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCE
W WIEKU SZKOLNYM



37.0
37.015,3 : 37.015,4 : 28
8463./e

SAMORZUTNE ZESPOŁY DZIECIĘCE W WIEKU SZKOLNYM

Literatura pedagogiczna XIX stulecia opierała się przeważnie na założeniu, że nauczyciel i materiał nauczania stanowią jedyne, albo przynajmniej najważniejsze czynniki wychowania dziecka w szkole. Upłynęło kilkadziesiąt lat, zanim twierdzenie Comte'a, że „nie należy określać ludzkości przez człowieka, lecz przeciwnie, trzeba określać człowieka przez ludzkość”, zyskało sobie prawo obywatelstwa w świecie naukowym i wreszcie znalazło potwierdzenie i praktyczne zastosowanie w konkretnych stosunkach ludzkich. Uczynił to po raz pierwszy Rauber, wyrażając się w sposób mniej więcej następujący: „cały homo sapiens jest tworem społecznym; oddzielony od społeczeństwa, spada poniżej swego gatunku, jak tego dowodzą wypadki zupełnego zdziczenia pod wpływem samotności”¹⁾.

Rozwijając myśl Raubera we wskazanym kierunku, dochodzi się do konkluzji, przyjętej prawie powszechnie zarówno przez socjologów jak i pedagogów współczesnych, że cała nasza istota rozrasta się, dojrzewa i pogłębia wskutek ciągłego związku ze społeczeństwem. To też to, — jak mówi Nawroczyński — cośmy zwykli uważać za naszą najbardziej osobistą własność: nasz talent, nasza indywidualność, nasza osobowość są niewątpliwie bardzo skomplikowanymi i bardzo cennymi tworemami społecznymi.²⁾

Z tych zasad wypłynął rozpowszechniony dziś i ogólnie respektowany postulat uwzględnienia czynników socjologicznych w wychowaniu młodego pokolenia. Niezależnie od tego odzywają się, począwszy od końca XIX wieku, coraz częstsze i silniejsze głosy o uwzględnienie niemniejszej, może najważniejszej wartości w procesie wychowawczym, t. j. dziecka. Propagatorzy „stulecia dziecka” chcieliby nawet nauczyciela zepchnąć z wysokiego piedestału na równy poziom z dzieckiem.

Ich przesadne częstokroć i dlatego trudne do przyjęcia w całości postulaty, przyczyniły się jednak w znacznej mierze do skonkretyzowania i przestrzegania

¹⁾ Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Warszawa. Skład Główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szk. Wyższ. 1923, str. 19.

²⁾ Tamże. Str. 19 i nast.

w praktyce zasady uwzględniania indywidualnych właściwości dziecka. Równocześnie uświadomiono sobie fakt, że dzieci nie są tylko uczniami, lecz istotami żywymi, które poza zajęciami w szkole, a często nawet i w czasie lekcji, prowadzą życie im tylko właściwe. Z drugiej strony zwrócono uwagę na to, że w życiu dziecka działają potężne siły, które popierają pracę szkoły, lub też ją hamują albo nawet niszczą zupełnie.

Mówiąc o swoim życiu dziecka, można odróżnić dwie strony, a mianowicie: 1) stronę indywidualną, różną dla każdej jednostki i jej tylko właściwą, wchodzącą w zakres badań psychologii rozwojowej, przede wszystkim zaś psychologii różniczkowej;

2) stronę społeczną, dotyczącą współżycia dziecka, zarówno z rówieśnikami, jak i jednostkami starszemi lub młodszymi. Jest to życie, którego teren stanowią szkoła, dom, ulica, boisko, ogród, pole i t. d., życie, które bardzo często absorbuje duszę dziecka w większym stopniu niż materiały nauczania w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że rozróżnienie właściwości indywidualnych i społecznych jest abstrakcją, która wprawdzie celom teoretycznym oddać może wielką przysługę, ale w rzeczywistości obie strony duszy są ściśle zespolone i wzajemnie od siebie zależne.

Praca niniejsza odnosi się przede wszystkim do społecznej strony swojego życia dzieci i to tylko w okresie podlegania obowiązkowi szkolnemu. Chciałbym poddać dokładniejszej analizie przykłady, zaobserwowane we własnej praktyce szkolnej i na tej podstawie wyprowadzić pewne wnioski ogólne, dotyczące współżycia dzieci, ich wzajemnego oddziaływania na siebie, następnie omówić wpływy jednostek i zespołów na treść i formę tego współżycia, a wreszcie zastanowić się nad zadaniem szkoły w odniesieniu do tego problemu.

Przykłady, wyznane w pracy niniejszej, pochodzą w większości wypadków z małego miasteczka. Cechy charakterystyczne tego środowiska stanowią: wysoki odsetek Polaków (99%), głębokie przywiązanie ludności do kościoła rzym.-katolickiego, konserwatyzm w stosunkach międzyosobowych oraz względna jednostajność w życiu społeczno-gospodarczym. Terenem obserwacji były szkoły koedukacyjne (7-mioklasowa publiczna szkoła powszechna, oraz 7-mioklasowa szkoła ćwiczeń przy państwowym seminarjum nauczycielskim).

Z powyższych względów praca niniejsza posiada charakter monograficzny, albo — według wyrażenia H. Gaudiga — aforyzmatyczny,¹⁾ podobnie jak w praktycznej pedagogice wogóle. Z drugiej jednak strony zasady i „prawa” współżycia młodzieży, zaobserwowane w pewnym środowisku, sprawdzają się w mniej lub bardziej zmienionej formie również w innych warunkach, zależnie od stopnia podobieństwa czynników indywidualnych i społecznych.

I. TREŚĆ I ZAKRES „ZESPOŁU”.

Przy próbach określenia treści i zakresu pojęcia zespołu nasuwają się nazwy, których treść krzyżuje się lub nawet pokrywa z treścią pozajęzykową „zespołu”, jak np. „grupa”, „gromada”, „koło”, „związek”, „stowarzyszenie”, lub „społeczność”, „wspólnota”, „tłum”, „masa” i t. p.

Pomijając różnice, które zarysowują się przy porównywaniu treści i zakresu

¹⁾ Gaudig H. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig. 1917. T. I. str. 3.

wszystkich wyżej wymienionych pojęć, ograniczę się jedynie do sformułowania odpowiedzi na pytanie: w jakim znaczeniu używać będę w tej pracy terminu „zespół”.

Jak sama nazwa wskazuje, zespół oznacza pewną ilość jednostek, które w jakiś sposób są ze sobą zespolone. Jest to pewien układ odosobniony, którego członkowie mniej lub więcej uświadamiają sobie, że stanowią pewnego rodzaju odrębną całość.¹⁾ Jednostki, wchodzące w skład zespołu, wywierają pewien swój wpływ na pozostałych członków, a równocześnie ulegają wpływowi, pochodzącym bądźto od jednej, bądź też od kilku lub wszystkich osób danego zespołu. Wywieranie wpływu lub uleganie wpływowi może być świadome lub nieświadome. Sam fakt przynależności do zespołu modyfikuje sposób zachowania się jednostki. Innymi słowy, jednostka odosobniona postępuje inaczej niż jednostka zespolona.

Oprócz krzywej faktycznego zachowania się jednostki, krzywej, przejawiającej się w sposobie współżycia oraz sposobie ustosunkowania się do zespołów oraz ich członków, możnaby, lecz tylko w teorii, określić linię postępowania w warunkach odosobnienia. W takim wypadku stopień odchylenia krzywej faktycznej od linii teoretycznej byłby wykładnikiem wpływów, doznanych od zespołu. Należy dodać, że wspomniana powyżej linia teoretyczna nie pokrywa się z linią indywidualną, kierowniczą linią życia w koncepcji A. Adlera. „Leitlinie” adlerowska jest przepojona elementami społecznymi i kształtuje się na tle życia społecznego pod wpływem pragnień i dążeń, tkwiących w głębi duszy jednostki.

Zespół może powstać wskutek czynników zewnętrznych lub pobudek wewnętrznych. Z pośród czynników zewnętrznych, przejawiających się w zespołach na terenie szkoły, wymienię następujące: wiek, wyznanie, płeć, miejsce w klasie, sposób podziału dyżurów i pracy szkolnej, niejednokrotnie stopień zamożności rodziców, uzdolnienie, rozwój fizyczny i t. p. Zespoły, opierające się na pobudkach wewnętrznych, obejmują dzieci o równych lub zbliżonych zainteresowaniach, dążeniach i pragnieniach. Ogniwem łączącym może być wspólny cel, albo podstawa emocjonalna. Grupy dla wspólnej zabawy i pracy, koleżeństwo i przyjaźń, społeczność i wspólnota są ich przykładem.

Niemale trudności nasuwają się w związku z rozpatrzeniem zespołu pod względem ilościowym. Rozpiętość tu jest bardzo wielka. Najniższą granicą liczebności jest zespół dwóch osób. Wprawdzie niektórzy socjologowie, np. Znaniecki²⁾, nie zaliczają zespołu dwóch osób do grup społecznych, z powodu braku rozmaitych cech, które posiadają zrzeszenia liczniejsze oraz z powodu odmienności charakteru układu ściśle zamkniętego. Mając jednak na uwadze, że zespoły, składające się z dwóch osób, pojawiają się stosunkowo często na terenie szkoły, uważam za konieczne uwzględnienie w pracy niniejszej również i takich zespołów. Podobne stanowisko zajmują P. Petersen³⁾ oraz przedstawiciele t. zw. szkoły wiedeńskiej z Charlottą Bühler⁴⁾ na czele, którzy dla ce-

¹⁾ Znaniecki F. — Socjologia wychowania. Tom. I. Warszawa. Książnica — Atlas. 1928. Str. 28.

²⁾ Znaniecki F. — Tamże.

³⁾ Petersen P. — Der Jena — Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza. Beltz. 1927.

⁴⁾ Bühler Ch. — Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena. Fischer. 1929. Str. 142 i nast.

łów pedagogicznych wyraźnie odróżniają zespoły tego typu, znane pod nazwą zespołów dwójkowych (Zweiergruppen).

Najwyższą granicę liczebności stanowić będzie w mojej pracy gmina szkolna, w skład której wchodzi wszystkie dzieci szkoły, ich rodzice, nauczyciele oraz służba zakładu. Powyższe ograniczenie liczebności zespołu ma charakter wyłącznie konwencjonalny — przyjmując je, kieruję się jedynie względami praktycznymi. W rzeczywistości zaś — jak twierdzi Znaniecki 1) — w czasach współczesnych trudno niejednokrotnie stwierdzić empirycznie najwyższą granicę liczebności grup.

Przedmiotem moich rozważań będą zatem grupy dwójkowe, grupy, składające się z trzech, czterech lub więcej członków; grupy, odpowiadające klasom; grupy złożone z kilku oddziałów; grupa, obejmująca ogół dzieci szkolnych; grupa w znaczeniu całej gminy szkolnej. Podział powyższy, w zasadzie prosty i przejrzysty, nie wyczerpuje wszystkich zjawisk współżycia. Trzeba by jeszcze uwzględnić najróżniejsze współczynniki, które sprawę komplikują i modyfikują, jak np.: płeć, wiek, środowisko, konstytucja psycho - fizyczna, zainteresowanie, uzdolnienie, usposobienie, nastroj i t. p. Dzięki tym właśnie czynnikom przejawy współżycia przyjmują różnorodny charakter, bądźto zespołów luźnych i przejściowych, podobnych do masy fluktuacyjnej lub atomistycznej, tworzącej się pod wpływem pewnego wspólnego wrażenia zmysłowego i uczucia, a rozpadającej się zaraz po ich przeminieniu, bądź też zespołów trwalszych i spójniejszych, przypominających masę zorganizowaną, t. j. uświadomioną i związaną wspólnymi konkretnymi celami 2).

W pracy niniejszej uwzględniam wyłącznie zespoły „samorzutne”, tworzące się i istniejące na podstawie wspólnych zainteresowań, pragnień i dążeń. Budzi się tu pewne zastrzeżenie co do konsekwentnego przestrzegania zasady „spontaneizmu”, bo dobór szkoły, nauczyciela, pracy i zabawy jest uzależniony od różnych czynników zewnętrznych, niemających bardzo często nic wspólnego z pobudkami wewnętrznymi dziecka. Organizacja normalnych szkół powszechnych i ćwiczeń nie przewiduje tworzenia się grup spontanicznych, t. j. powstających przez wolne zrzeszenie się dzieci dokoła osoby przewodnika-nauczyciela, jak to się dzieje w „wolnych gminach szkolnych”, np. Wynekena w Wickersdorf, Geheeba w Odenwald i w in. Spontaniczność w naszych warunkach jest względna, ponieważ opiera się na podstawie norm i przepisów zewnętrznych, narzuconych zarówno dziecku jak i nauczycielowi.

Zdając sobie sprawę z tego faktu i uwzględniając zjawiska i przykłady przeważnie „wtórnie samorzutne”, chciałbym jedynie podkreślić, że pomijam sprawy, dotyczące t. zw. organizacji uczniowskich i zdecydowałem się na rozklastyfikowanie materiału według faz rozwojowych dziecka oraz zasady liczebności.

Liczebność jest wprawdzie cechą zewnętrzną i mniej istotną, posiada jednak tę dodatnią stronę, że pozwala na postępowanie od zjawisk prostszych do bardziej złożonych, od całości — elementów, do całości — wielkości. Łatwiej bowiem zaobserwować i zanalizować treść i formę zespołu, składającego się

1) Znaniecki F. — Socjologia wychowania. T. I. Str. 28.

2) Mirski J. — Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1932. Str. 21 — 22 oraz 51 — 52.

z dwóch jednostek, aniżeli zespołu licznego, np. klasy lub całej szkoły, których częściami składowymi poza jednostkami są także i mniejsze zespoły. Konsekwentne przestrzeganie przyjętych przez mnie zasad naczelnych nie zawsze będzie możliwe, ponieważ „zjawiska biologiczne, oryginalne i niepowtarzalne, — jak mówi Petersen — nie zawsze tworzą się i rozwijają według zasad, norm, reguł, praw i prawideł, które jako wytwory rozumu zmierzają do zniwelowania i wytworzenia równości” 1).

II. ZESPOŁY OPARTE NA POPĘDZIE MACIERZYNSKIM.

Stosunkowo najłatwiej zaobserwować można zespoły, które zawdzięczają swoje powstanie i trwanie popędowi macierzyńskiemu. Już w pierwszej klasie, po kilku dniach pobytu dzieci w szkole, pojawiają się grupy dwójkowe, składające się przeważnie z dziewczynek. Niektóre dziewczęta ze szczególnym zainteresowaniem, kierowane jakgdyby silną potrzebą wewnętrzną, zwracają swoją uwagę w kierunku dzieci życiowo niezaradnych, upośledzonych bądźto pod względem fizycznym bądź umysłowym. Wtedy dziewczę zbliża się do obranego przez siebie dziecka, wyświadcza mu pomoc doraźną w nadarżających się okolicznościach, a niejednokrotnie towarzyszy w wolnych od nauki chwilach, otaczając swego pupila stałą opieką.

Zespoły te ujawniają swe istnienie w szatni, na korytarzu, w izbie szkolnej, na dziedzińcu i w drodze do domu, gdzie dziewczynka pomaga innemu dziecku przy zdejmowaniu i wkładaniu płaszcza, a następnie prowadzi je za rękę do izby szkolnej, przegląda jego przybory szkolne i układa je na właściwym miejscu, udziela starannych informacji przy wchodzeniu i wychodzeniu z klasy, w czasie pobytu na boisku szkolnym i t. p. Rzuci się przytem w oczy, że dziecko-opiekun nietylko zaspokaja własne potrzeby, lecz rozporządza równocześnie odpowiednio dobranymi i celowo przystosowanymi środkami. Nie otrzymawszy żadnego przygotowania specjalnego z tego zakresu, przypomina pod wieloma względami starożytnego pedagoga, który bezustannie czuwał nad powierzonym mu dzieckiem.

Takie zespoły występują najliczniej w klasach niższych, szczególnie w klasie pierwszej. W skład zespołu wchodzi w zasadzie dzieci tej samej klasy. Zdarzają się jednak wypadki, że dzieci wyższych klas opiekują się dziećmi młodszymi. Przykładów odwrotnych nie zaobserwowałem, chociaż — jak mi się zdaje — i takie są możliwe.

Zespoły tego typu mogą być jednorodne, składające się wyłącznie z dziewcząt, rzadziej z samych chłopców, albo także mieszane. W ostatnim wypadku dzieckiem-opiekunem jest normalnie dziewczynka.

Przy interpretacji zespołów, w których dzieckiem-opiekunem jest chłopiec, trzeba postępować ostrożnie, aby nie ulec złudzeniu. Ilustruje to następujący przykład.

Uczeń klasy 5-tej, chłopiec 12-letni, opiekował się dziewczynką klasy 1-szej oraz chłopcem klasy 2-giej. Chłopiec ten, repetent klasy 5-tej, w fazie wczesnego dzieciństwa chorował na zapalenie mózgu, wskutek czego jego normalny rozwój został zahamowany i spóźniony. Jego względnie stała opieka nad dzieć-

1) Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 139.

mi młodszymi uwarunkowana była względami postronnymi. Takim czynnikiem — jak mi się zdaje — było niezaspokojenie własnych pragnień i dążeń, własnego instynktu postawienia się, co zrodziło poczucie małowartościowości, a w związku z tem pobudziło instynkt mocy. Opiekowanie się byłoby w takim razie tylko zwykłym objawem kompensacji. Dlatego zaliczyłbym powyższy przykład do wyjątku, ponieważ rzeczywisty „normalny” opiekun w rozpatrywanych obecnie zespołach działa pod wpływem prostej i niezmięnionej potrzeby wewnętrznej, której jedyną przyczyną jest „czysty” popęd macierzyński. Dziecko-opiekun nie podkreśla swego stanowiska nadrzędnego, jak to w ukrytej formie czynił chłopiec w przykładzie wyżej przedstawionym, nie spełnia również swego zadania dla wspólnego dobra, co objawia np. przodownik mniej lub bardziej licznej grupy; przeciwnie, otacza opieką i pieczołowitością dobre przez siebie dzieci, działa „bezinteresownie”, z macierzyńską ofiarnością, ograniczając niejednokrotnie potrzeby osobiste i nie wymagając wzajemności. Tem należy tłumaczyć fakt, że typ dziecka-opiekuna spotykamy najczęściej wśród dziewcząt i to takich, które posiadają lepiej rozwinięty popęd macierzyński. Nie znaczy to, że chłopcy wogóle nie objawiają tendencji w kierunku opiekowania się młodszymi i słabszymi. Przeciwnie, i takie przykłady zaobserwowałem, szczególnie w oddziałach niższych, ale liczba tych przykładów zmniejsza się w miarę zbliżającego się okresu dojrzewania. „Macierzyński typ dziewczęcia — jak twierdzi Else Croner — wykazuje w porównaniu z chłopcem największą różnicę pod względem struktury psychicznej; odpowiednika tego typu wśród chłopców niema”¹⁾.

Liczba członków takiego zespołu w klasach niższych nie przekracza w zasadzie liczby dwóch, t. j. dziecka-opiekuna oraz dziecka doznającego opieki. Jeżeli zaś opiekunem jest dziecko starsze, liczba zespołu wzrasta i obejmuje nieraz wszystkie dzieci klasy niższej. Potwierdza to zaobserwowany przeze mnie fakt, że dziewczynka 13-to letnia o wybitnie rozwiniętym popędzie macierzyńskim korzystała z każdej sposobności opiekowania się i zajmowania młodszymi dziećmi, przebywając wśród nich, udzielając wskazówek słowem i przykładem, godząc nieporozumienia i spory, organizując zabawy i t. p.

Treść społeczna w zespołach liczniejszych tego typu zasadniczo jest podobną do zespołów, składających się z dwóch osób. O jakichkolwiek wpływach międzyosobowych trudno coś powiedzieć. Jest rzeczą zrozumiałą, że po pewnym okresie czasu członkowie, doznający opieki z tego samego źródła, niejednokrotnie nawiązują i utrzymują kontakt bezpośredni z sobą.

Twierdzenie to znajduje uzasadnienie w fakcie, że dwie dziewczynki z klasy 1-szej, przedmiot opieki uczennicy z klasy 5-tej, które poznały się dopiero na terenie szkolnym, weszły w bliższy kontakt z sobą, schodząc się w następstwie na wspólne rozmowy i zabawy nawet w nieobecności dziecka-opiekuna. Cechą charakterystyczną tego stosunku było to, że jeszcze w klasie 2-giej dostrzec można było objawy tego przypadkowego zbliżenia się, mimo, że dziewczynka-inspiratorka wyprowadziła się do innej miejscowości. Być może, że na istnienie tego względnie trwałego stosunku, co naogół wśród dzieci w okresie dzieciństwa spotyka się bardzo rzadko, wywarła swój wpływ i ta okoliczność, iż dzieci te w drugim półroczu siedziały w jednej ławce.

¹⁾ Croner E. — Psychika młodzieży żeńskiej. Str. 20 i nast.

Dla dokładniejszego zrozumienia owych „grup wtórnych”, które zawdzięczają swój byt dziecku-opiekunowi, należałoby się jeszcze zastanowić, czy dzięki doznaniu opieki nie zostały pobudzone jakieś ukryte siły dziecka, a może nawet znajdujący się w stanie latencji popęd macierzyński, wskutek czego następuje przejście ze stanu biernego do czynnego. W takim bowiem razie mielibyśmy do czynienia z nowym zespołem, również opartym na popędzie macierzyńskim. Brak mi jednak danych obserwacyjnych z tego zakresu.

Obserwując pobieżnie zespoły „macierzyńskie” odnosi się wrażenie, że pomiędzy dzieckiem-opiekunem a jednostkami, będącymi przedmiotem jego opieki, istnieją ściślejsze związki, oparte na podstawie emocjonalnej. Tymczasem obserwacja mówi zupełnie co innego. Niejednokrotnie miałem okazję stwierdzić, iż pod wpływem nieraz zupełnie błahych okoliczności, np. po dokonaniu zmiany miejsc w ławkach, zespoły te natychmiast ulegają rozluźnieniu, a nawet zupełnemu zanikowi. Dziecko-opiekun, znalazłszy nowy przedmiot opieki lub zaabsorbowane innymi potrzebami osobistymi, przestaje poprostu zwracać uwagę na dziecko, któremu wyświadczało do tej chwili najróżniejsze przysługi, wskutek czego zespół zanika.

Dziecko, które doznawało opieki, po krótkim okresie wyczekiwania i zaniepokojenia, nieraz po przygodnych i bezskutecznych próbach utrzymania dalszego kontaktu, łatwo orientuje się w wytworzonej sytuacji, godzi się z takim stanem i nie przejmuje się tym faktem. Nie objawiając żadnej urazy do swego byłego opiekuna, przyjmuje chętnie wznowioną po pewnym okresie czasu opiekę.

W przeciwstawieniu do dziecka-opiekuna, które odznacza się inicjatywą, zdolnością dokonania wyboru odpowiednich środków oraz aktywnością, dziecko, korzystające z opieki, jest przeważnie bierne, mało samodzielne i skłonne raczej do reagowania na pobudki zewnętrzne. Doznawanie opieki i stałej pomocy przez dłuższy okres czasu wywiera nieraz ogromny wpływ na ustosunkowanie się dziecka do swego opiekuna; dziecko czuje się zadowolone i szczęśliwe, jeżeli może spełniać wskazówki swojego opiekuna, nie podejmuje żadnej nowej czynności bez wysłuchania opinii i otrzymania pozwolenia opiekuna, do którego zwraca się o informacje i porady nawet w rzeczach błahych, które same przez się są zrozumiałe. Zwroty „chciałbym rysować, bawić się w piłkę, czy mogę i t. p.”, są przykładem takiego stosunku. Hiperheteronomja, objawiająca się pod postacią naiwnego posłuszeństwa i podporządkowania, a pobudzająca inne dzieci do śmiechu, lecz poważnie traktowana przez opiekuna, jest cechą charakterystyczną zespołów tego typu w formie krańcowej.

Należy stwierdzić, że u dzieci, które same zaznały gorącej miłości macierzyńskiej, uczucia macierzyńskie są też przeważnie silniej rozwinięte; natomiast u tych dzieci, które wyrosły bez opieki matki, rzadziej się to zdarza.

III. ZESPOŁY OPARTE NA UDZIELANIU I DOZNAWANIU POMOCY.

Najbardziej zbliżony do zespołu opartego na popędzie macierzyńskim, jest zespół, tworzący się dzięki nieprzewidzianym i przypadkowym okolicznościom i wypadkom, które pobudzają do udzielenia doraźnej pomocy i opieki jednostkom, znajdującym się w krytycznej sytuacji. Przytoczę kilka przykładów.

1. Dziecko idzie po schodach i w pewnym momencie upada. Przygodny świadek, uczeń klasy wyższej, udziela nieszczęśliwemu pierwszej pomocy: podnosi, uspakaja, pociesza, odprowadza do klasy, lub oddaje pod opiekę pielęgniarki.

2. Chłopiec słabszy usiłuje otworzyć wielkie drzwi wejściowe i mimo największych wysiłków nie osiąga pożądanego rezultatu. Wtedy zwraca się do bawiących się na dziedzińcu szkolnym chłopców silniejszych z prośbą o pomoc. Jeden z chłopców spełnia jego życzenie i, otwierając drzwi, mówi: „O, widzisz, jak łatwo otworzyć, trzeba tylko pociągnąć”.

3. Piłka wpadła do wody. Dziewczeta stoją bezradne. Nadchodzi chłopiec z klasy 7-mej i wszedłszy do wody powyżej kolan, wyciąga piłkę przy pomocy laski, wypożyczonej od przygodnego przechodnia i oddaje ją uradowanym dziewczętom, które nie szczędzą wyrazów uznania.

Jak z powyższych przykładów wynika, objawy pomocy, wyświadczone innym dzieciom, niewiele różnią się od zjawisk, opisywanych w poprzednim rozdziale. Zarówno tam, jak i tu jedna strona jest aktywna, druga zaś bierna. Brak natomiast w obydwóch zespołach wyraźnych objawów wzajemnego oddziaływania i zespolenia, które istnieją przecież w postaci utajonej, w przeciwnym bowiem razie trudno byłoby mówić o jakimkolwiek zespole.

Przy dokładniejszej analizie dostrzegamy jednak wyraźne różnice między obu typami zespołów. Pomoc zjawia się wyłącznie w wypadkach, w których zachodzi rzeczywista jej potrzeba. Dzięki tej właściwości, charakterystycznej dla tego typu zespołu, zespolenie między jednostkami jest zależne od okoliczności zewnętrznych. Zespół istnieje tylko w okresie rzeczywistej potrzeby i normalnie rozpada się wraz z zanikiem okoliczności i po udzieleniu pomocy. Jest to przykład zespołów krótkotrwałych, tem właśnie różniących się od zespołów, opartych na popędzie macierzyńskim.

Zaobserwować można także pewne odchylenie od sformułowanej powyżej zasady. Tak np. chłopiec w ostatnim przykładzie nie przestał wywierać swego wpływu z chwilą oddania piłki. Przeciwnie, udzielił odpowiednich informacji oraz radził, jak się zachować, aby w przyszłości zapobiec tego rodzaju przykrym dla bawiących się dziewcząt sytuacjom. W dodatku śledził dalszy przebieg zabawy przez pewien czas, sprawdzając jakgdyby rezultaty spełnionej przed chwilą misji instruktorskiej i czekając na moment potrzeby ponownej pomocy. Jego wpływ na grupę przyjmował formę „ukrytego” kierownictwa, a z drugiej strony dobrowolnego podporządkowania się, czego objawem były spojrzenia dziewcząt w stronę przygodnego instruktora oraz przestrogi: „Nie rzucaj piłki w ten sposób, bo wpadnie do wody!”.

Różnica między obu omówionymi typami zespołów występuje jeszcze wyraźniej, jeżeli porównujemy jednostki, pobudzające do wyładowania energii potencjalnej. Gotowość niesienia pomocy istnieje normalnie w stosunku do wszystkich dzieci, bez względu na wiek, konstytucję psycho-fizyczną i t. p. Natomiast potrzeba opiekowania się zwraca się wyłącznie w kierunku dzieci słabszych, ułomnych, opóźnionych w rozwoju, niejednokrotnie też, choć rzadziej, dzieci zaniedbanych moralnie, jednym słowem, w kierunku jednostek, które stale potrzebują opieki i pomocy.

Na jedną jeszcze cechę znamionną warto zwrócić uwagę. Oto osoba, udzielająca pomocy, postępuje zwykle z pobudek bardziej egoistycznych¹⁾. Źródłem owego „poświęcenia się” dla innych, są instynkty osobnicze, a przede wszystkim instynkt postawienia się, czyli instynkt mocy, któremu w czasie działania towarzyszy uczucie zadowolenia z pokonania trudności. Chęć podkreślenia własnego

¹⁾ Reininger Karl. — Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien. Deutsch. Verl. f. Jungd. u. Volk. 1929. Str. 11.

„ja” oraz panowania nad otoczeniem odgrywają w tych zespołach wielką rolę. Natomiast zachowanie się dziecka-opiekuna — jak twierdzi Reininger — kształtuje się w związku z instynktami społecznymi.

Budzi to wprawdzie pewne zastrzeżenie, bo zaspokojenie potrzeby stałego opiekowania się jest w istocie swej również objawem instynktów indywidualnych, wskutek czego zbliża się do działania z pobudek egoistycznych. Biorąc jednak pod uwagę jedynie objawy zewnętrzne, należy stwierdzić, że postępowanie dziecka-opiekuna zawiera stosunkowo większą liczbę momentów altruistycznych.

Wkońcu wspomnę o jednej właściwości, zarysowującej się na tle porównywania przytoczonych dotychczas przykładów, właściwości, pozostającej w ścisłym związku z płcią dziecka. W przeciwieństwie do zespołów pierwszego typu, w których dzieckiem-opiekunem były przeważnie dziewczeta, w zespołach drugiego typu dzieckiem, udzielającym pomocy, byli chłopcy. Przewaga dziewcząt-opiekunek w zespołach, opartych na stałej potrzebie opiekowania się innymi jednostkami, znajduje swoje uzasadnienie w większej wrażliwości i pobudliwości popędu macierzyńskiego. Trudno natomiast wytłumaczyć prawie wyłączną obsadę przez chłopców składnika aktywnego w zespołach, opartych na udzielaniu doraźnej pomocy.

Na podstawie bowiem powyższych przykładów możnaby wyprowadzić wniosek, że w przeciwstawieniu do chłopców, gotowych w każdej chwili do niesienia pomocy, dziewczeta wogóle są mniej skłonne do udzielania pomocy. Twierdzenie to — jak mi się zdaje — jest słuszne wyłącznie tylko w wypadkach, które wymagają większej siły i odwagi, pokonania większych trudności i t. p., i to począwszy dopiero od fazy przedpokwitania. Dotychczasowe przykłady odnoszą się właśnie do tego okresu rozwoju. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, że wypadki i zjawiska „nadmierzalne”, przekraczające przeciętny poziom życia codziennego, fascynują w znacznie większym stopniu uwagę obserwatora. Aby zapobiec jednostronności obrazu, muszę wspomnieć o tych niezliczonych wprost przykładach zwykłych, niewybiegających ponad przeciętny poziom współżycia i wskutek tego łatwo wymykających się uwadze obserwatora. Myślę o takich zjawiskach, jak: pożyczanie obsadki, stalówki, zeszytu, kartki papieru, zadania, dzielenia się łakociami i śniadaniem, otwieranie i zamykanie okien i drzwi przy wychodzeniu na dziedzińiec i wchodzeniu do klasy, szukanie zagubionych zabawek lub przyborów szkolnych, udzielanie informacji i objaśnień w związku z tematem lekcji lub zadaniem szkolnym i w. in. Fakty z tego zakresu możnaby wliczyć do nieskończoności.

Na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że nie mają one nic wspólnego z zagadnieniem zespołów dziecięcych. Dokładniejsza jednak analiza pozwala nam twierdzić, że tego rodzaju przykłady są objawem zespołów, opartych na udzielaniu i doznawaniu pomocy, które w istocie swej nie różnią się od omawianych powyżej zjawisk „niezwykłych”. Wprawdzie istnienie ich w porównaniu z zespołami pierwszego typu jest normalnie bardzo krótkie, niemniej zaobserwować można wyraźny wpływ na siebie jednostek, wchodzących w skład zespołów.

Co więcej, nie obejmując roli składnika aktywnego, czyli uchylając się od udzielania pomocy, jednostka staje się przedmiotem mniej lub więcej uświadomionej niechęci lub też wyraźnego potępienia i oburzenia. Zjawisko to upoważnia mnie do wypowiedzenia poglądu, że gotowość do aktywnego ustosunkowania

się w sytuacjach, pobudzających do niesienia pomocy, jest jednym ze sposobów mierzenia stopnia uspołecznienia dziecka.

Gotowość ta jest w ścisłej zależności od zdolności współprzeżywania i współodczuwania. Jest to zjawisko, które W. Stern oznacza syntelją¹⁾.

Dodać należy, że w tych drobnych i „codziennych” przykładach o charakterze wybitnie przemijającym, dziewczęta, jako składnik aktywny liczbowo przewyższają chłopców, szczególnie w fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania. Ścisła i systematyczna obserwacja prowadzona nad stopniem pobudliwości i czynnym zachowaniem się w sytuacjach drobnych i zwykłych oraz w wypadkach nadzwyczajnych, byłaby ważnym przyczynkiem do psychologii rozwojowej, a przede wszystkim pomogłaby wyjaśnić swoiste właściwości struktury psychicznej dziewczęcia i chłopca.

IV. ZESPOŁY KSZTAŁTUJĄCE SIĘ OKOŁO T. ZW. DZIECI MIŁYCH.

Stosunkowo prostą formą jest zespół około dzieci miłych i lubianych. Bezpośrednią przyczyną tworzenia się i istnienia takiego zespołu jest dziecko, które bądźto cechami zewnętrznymi, np. wyglądem lub ubiorem, bądź też miłym ustosunkowaniem się do innych, objawiającym się np. w „wytwornych” zwrotach językowych i pewnej elegancji form towarzyskich, zwraca na siebie uwagę rówieśników. Dziecko lubiane jest ponadto nieśmiałe i wstrzemięźliwe w ruchach i rozmowie, odpowiada często tylko ruchem głowy lub uśmiechem i przypomina pod wieloma względami typ dziecka łagodnie zahukanego, którego dokładną sylwetkę psychiczną nakreślił Leshaft, psycholog rosyjski²⁾.

Wśród czynników pobudzających dzieci do zgrupowania się około dzieci miłych, należy wymienić przede wszystkim potrzebę przeżyć estetycznych, której towarzyszą zwykle objawy popędu macierzyńskiego i chęci udzielania pomocy. Prawie wszystkie dzieci usiłują nawiązać kontakt z dzieckiem miłym, chociaż nie wszystkie równomiernie starają się o utrzymanie tego stosunku. Tak np. jednostki, objawiające wybitną aktywność i t. zw. przodownicy, odznaczający się zdolnościami organizatorskimi i potrzebą kierowania innymi, w rzadkich tylko wypadkach utrzymują kontakt stały; przeciwnie, wchodzą w skład „asysty” wybrańca przygodnie, opuszczając go bez żalu z chwilą pojawienia się sytuacji, pobudzającej do wyładowania energii potencjalnej w ruchu i działaniu. Skupienie większej ilości dzieci jest dostateczną podniecią do uaktywnienia ukrytych sił. Często można zauważyć, że dzieci wybitnie ruchliwe wywierają wpływ destruktywny na zespół około „dziecka miłego” i stają się przyczyną jego rozkładu.

Z powyższego wynika, że liczba jednostek, wchodzących w skład takiego zespołu, jest bardzo zmienna. Normalnie 2 — 4, stale poszukuje towarzystwa „dziecka miłego”. Ich cechą charakterystyczną — to unikanie ruchu oraz skłonność do podziwu, zachwyty i kontemplacji.

Dzieci, które usiłują wejść w skład „asysty” dziecka miłego wzgl. utrwalić już osiągniętą pozycję, starają się wszelkimi sposobami zwrócić uwagę „uprzywilejowanego” na siebie. Tak np. pomagają mu przy wkładaniu i zdejmowaniu

¹⁾ Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig. 1918. Str. 46.

²⁾ Zienkowski. — Psychologia dzieciństwa. Str. 190 i nast.

płaszczka, wypożyczają mu zapomniane przybory szkolne, dostarczają mu najróżniejszych zabawek, niekiedy łakoci, w razie potrzeby obejmują rolę przewodnika. Inne dzieci starają się pozyskać jego względy zapomocą opowiadania bajki i wesołej historyjki, lub pokazywania ciekawych przedmiotów, aby zasłużyć sobie na uznanie „ulubieńca”, który je wyraża niejednokrotnie w formie uśmiechu, ruchu głowy i rąk. Świadomość oddania przysługi oraz znak uznania wzbudza radość i zadowolenie w „dziecku-ofiarodawcy”, które nie wymaga żadnej innej zapłaty.

„Dziecko miłe” w zabawie zbiorowej, w której przygodnie bierze udział, nie ujawnia zdolności organizatorskich i, nie zajmując wskutek tego nigdy miejsca przodującego, a z drugiej strony wykazując pewną niezaradność i brak zdolności dostosowania się do obowiązujących przepisów, nie umie usunąć nasuwających się trudności. Z tych względów dziecko takie rzadko daje się wciągnąć do wspólnej zabawy, a w wypadkach, w których jego udział jest konieczny, np. w czasie lekcji ćwiczeń cielesnych, korzysta z każdej nadarzającej się okazji, by uchylić się od tego przykrego obowiązku.

Dzieci tego typu nie lubią uczestniczyć w luźnych grach i zabawach, organizowanych wyłącznie przez członków samej „asysty”, mimo że ich pozycja społeczna w takim zespole jest zapewniona. Odnosi się wrażenie, że dziecko poprostu nie chce odkrywać swych słabych stron i nie podejmuje żadnych większych wysiłków dla uzupełnienia swych braków, ograniczając się do stosowania jedynie środków już wypróbowanych, zmierzających do zaspokojenia zagrożonego w każdej innej sytuacji instynktu postawienia się.

Podobnie jak zespoły, oparte na udzielaniu i doznawaniu opieki i pomocy, zespół około „dziecka miłego” opiera się na stosunku jednostronnym: zainteresowania i wysiłki dzieci zwracają się w kierunku pewnego centrum, dziecka-ulubieńca, które ze swej strony nie daje żadnych konkretnych świadczeń wzajemnych, abstrahując od powłoki zewnętrznej, która innych pobudza do odpowiedniego ustosunkowania się i tem samym wywiera ogromny wpływ na ich zachowanie.

Nasuwa się tu pewna analogia między zespołem, w którym dziecko-opiekun o nastawieniu społecznym otacza opieką kilkoro dzieci, z tą różnicą, że składniki są odwrócone. Bowiemy podczas gdy w zespole, opartym na potrzebie opiekuńczości, składnikiem czynnym jest jedno dziecko, a składnikiem biernym kilkoro, w zespole około „ulubieńca” składnik aktywny obejmuje kilka jednostek, a składnik bierny jedno dziecko. Przedstawienie graficzne tych dwóch sytuacji podajemy na str. dwunastej.

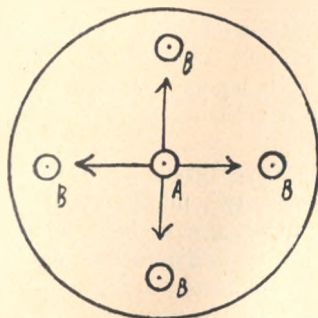
V. ZESPOŁY OPARTE NA DESPOTYZMIE I SILE FIZYCZNEJ.

Mówiąc o zespołach, opartych do pewnego stopnia na stosunku jednostronnym, należy jeszcze wspomnieć o takich, które zawdzięczają swój byt silnie rozwiniętemu pragnieniu panowania nad innymi oraz dążeniu do przyjemności wypływającej ze świadomości własnej przewagi oraz z samego faktu sprawowania władzy. Potrzebę tę wywołuje wiele czynników, z których na pierwszym miejscu należy wymienić właściwości indywidualne, a następnie wpływy środowiska oraz poczucie małowartościowości. kształtujące się pod wpływem niezaspokojenia pragnień na terenie domu lub szkoły. Cechą charakterystyczną zespołu

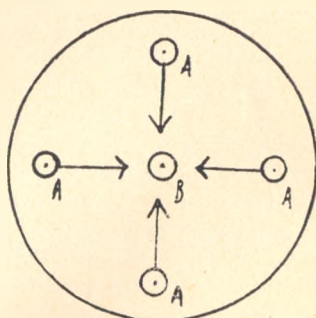
tego typu jest despotyzm, który przy sprzyjających warunkach nie przebiera w środkach, wskutek czego niejednokrotnie prowadzi do brutalności i sadyzmu; z drugiej strony zaś uderzają objawy bezwzględnej podporządkowania się, składania wymuszonych ofiar i uginania się pod jarzmem narzuconego „niewolnictwa”.

Ilustruje to następujący przykład, zaobserwowany w klasie 2-giej.

Zespół oparty na potrzebie opieki:



Zespół około „dziecka miłego”.



Objaśnienie: A = składnik aktywny; B = składnik bierny; Strzałka wskazuje kierunek aktywności.

Despotą był chłopiec 9-letni, dobrze rozwinięty pod względem fizycznym, lecz objawiający niedojrzałość i ociężałość umysłową, oraz niedbalstwo w wykonywaniu zadań szkolnych, wskutek czego nie otrzymał promocji do klasy 3-ciej. Warunki domowe niebardzo sprzyjały rozwojowi chłopca: ojciec, drobny osadnik, często się upijał i odnosił się brutalnie zarówno do żony, jak i do dzieci. Poziom moralny w rodzinie był bardzo niski: dwie dorosłe córki miały nieślubne dzieci. Chłopiec musiał wykonywać w gospodarstwie rolnym różne prace, które nieraz przekraczały jego siły, jak np. wywóz mierzwy w pole, zwózka ciężkich kamieni i t. p. Stan higieniczny opłakany: bardzo często chłopiec przychodził do szkoły nieumyty, w brudnym, podartym i cuchnącym ubraniu i obuwiu.

Inne dzieci unikały jego towarzystwa i niechętnie wciągały go do zabawy, mimo że przy każdej sposobności starał się o nawiązanie kontaktu. Przekonawszy się o bezskuteczności swych wysiłków, które nieraz przyjmowały formy pogroźek i narzucania się, chłopiec zwrócił swoją uwagę i aktywność w kierunku dziecka, siedzącego z nim w jednej ławce. Było to dziecko nieśmiałe, bojaźliwe, łatwo skłonne do płaczu i przeciętnie uzdolnione. Despota zmuszał swego sąsiada do położenia rąk na ławce, żądał dostępu do jego teki, wkładał resztki owoców, papieru i śniadania do jego szuflady, zmuszał go do wypożyczenia kredek lub przedmiotów do zabawy, bądźto dla użytku własnego, bądź też dla „przyjaciół”, t. j. jednostek, z którymi usiłował wejść w bliższy kontakt. Osiągał swój cel zapomocą środków represyjnych, jak siła fizyczna, spojrzenie, groźba wymierzenia kary, albo poskarżenia się nauczycielowi.

Po kilku bezskutecznych próbach wyzwolenia się od „demona”, dziecko-ofiara w rezultacie zarzuciło na pewien czas wszelkie poważniejsze wysiłki zrzucenia jarzma. Odnosiłem wrażenie, że dziecko poprostu zrezygnowało z dalszej obrony, i pogodziło się z losem, starając się jedynie o złagodzenie swej niedoli i czekając na Deus ex machina, któreby wyratowało je z ciężkiej opresji, co rzeczywiście nastąpiło.

Uczyniłem to w ten sposób, że pod pozorem konieczności przegrupowania dzieci w klasie dziecko-despota znalazło się w sąsiedztwie dziecka odważnego, ruchliwego, uzdolnio-

nego i przodującego w zabawach. Ciekawy był moment rozstania się: dziecko-ofiara z twarzą gorko uśmiechniętą i spojrzeniem, zdradzającym nadzieję lepszej przyszłości, objawiało tendencje do wyzyskania korzystnej dla siebie sytuacji, a dziecko-despota zaniepokojone śledziło z wielkim zainteresowaniem przebieg wypadku, nie oddając się zbyt daleko od przedmiotu „wszechwładztwa”. Dodać należy, że zmiana miejsc w z acznym stopniu osłabiła objawy stosunku despotycznego, aczkolwiek nie spowodowała zupełnego jego zaniku.

Dla uzupełnienia sylwetki wspomnę, że chłopiec ten po dalszych dwóch tygodniach został przeniesiony do innej szkoły powszechnej, gdzie — jak mnie informowano — rzecz ciekawa, nie objawił żadnych tendencji do despotyzmu.

Zespoły o charakterze despotycznym zaobserwowałem również w innych klasach i to wyłącznie tylko wyższych, z tą różnicą, że nie występowały w tak jaskrawej formie, jak w naszkicowanym powyżej przykładzie. Despotami były dzieci mniej zdolne, bardzo często repetenci. Rzecz znamienna, że zarówno podmiotem jak i przedmiotem wszechwładztwa byli wyłącznie chłopcy, nigdy dziewczęta.

W zaobserwowanych przeze mnie przykładach zespół składał się zawsze tylko z dwóch osób, despoty i jego ofiary, co nie przesądza faktu, że w innych warunkach pojawić się mogą zespoły tego typu w składzie liczniejszym. Tak np. K. Reininger podaje przykład, w którym dziecko-despota, uczeń klasy 5-tej, panuje wszechwładnie nad większą liczbą dzieci — zdaje się — nad trzema chłopcami.¹⁾

Przyczyną swoistego zachowania się dziecka-despoty jest częstokroć, o czym miałem okazję wspomnieć poprzednio, doznane uczucie małości oraz instynkt mocy, które pobudzają dziecko do podkreślenia swojego „ja”, do „postawienia się” w wypadkach, w których istnieją odpowiednie warunki. Przemocy ulegają jednostki słabe, bojaźliwe i mniej skłonne do aktywności, które nie mogą zdobyć się na skuteczną obronę.

Rozumie się samo przez się, że zespoły, oparte na despotyzmie, są szkodliwe dla pracy wychowawczej. Z jednej strony utrwalają egoizm i brutalność, z drugiej zaś zabijają inicjatywę, samodzielność, a w dodatku są źródłem przykrego samopoczucia oraz utraty chęci do pracy i życia. Jakże groźna i niebezpieczna dla normalnego rozwoju dzieci musi być szkoła, w której stosunek nauczyciela do uczniów opiera się na wszechwładztwie!

Pewną odmianą, podobną w swych objawach do zespołu, utworzonego i utrzymywanego przez despotę, jest zespół, który zawdzięcza swoje istnienie jednostce, objawiającej silnie rozwiniętą skłonność do aktywności, czynów gwałtownych i niezwykłych. Pobudką jest potrzeba wypróbowania własnych sił fizycznych, kształtująca się w związku z silną konstytucją fizyczną i podtrzymywana przez chęć zaimponowania kolegom i wychowawcom. Nagromadzona energia mięśniowa oraz chęć zaspokojenia własnej ambicji pobudzają dziecko do czynności, która występuje nieraz niespodziewanie, bez wyraźnie dostrzegalnych motywów zewnętrznych. Zespół powstaje przegrodnie i zawdzięcza swój byt jedynie dziecku o wyraźnym typie mocarza, który manifestuje swoją siłę fizyczną, częstokroć nie zwracając przy tem uwagi na wrażenia i reakcje otoczenia. Dla ilustracji podaję następujące przykłady:

¹⁾ Reininger K. — Ueber soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien. Deutsch. Verl. f. Jgd. u. Volk. 1924, str. 49.

1. Na wiosnę dzieci klasy 5-ej były zajęte pracą przy inspektach. Po ukończeniu wszystkich przygotowań miał nastąpić pierwszy wysiew. W czasie dyskusji nad sposobem wykonania tego projektu chłopiec-mocarz przeskoczył przez inspekt. Niektórzy chłopcy wyrazili swój podziw nad tym wyczynem; inni natomiast, szczególnie dziewczęta, oburzyli się i przestrzegali przed powtórzeniem, zwracając mu słuszną uwagę, że niewolno przeszkadzać w pracy i psuć wygładzonej ziemi. Mimo to chłopiec powtórzył swój „popis” kilkakrotnie i przestał dopiero naskutek ingerencji nauczyciela.

2. Uczeń kursu III, fizycznie dobrze rozwinięty, lubił popisować się zdolnością pokonywania trudności, które niejednokrotnie przerastały jego siły. Słowa kolegów „tego nawet K. nie dokona” były dla niego dostateczną podniecią do podejmowania nadmiernych wysiłków. Pewnego razu usiłował sam przenieść fortepian. Wątpliwości, że on czegoś nie uczyni, wypowiedziane bądźto przez kolegów, bądź też przez wychowawców, przyjmował jak obrazę, i pobudzało go to do złożenia dowodu niesłuszności takiego twierdzenia. Zdarzało się, że w czasie wykonywania czynności nie zwracał uwagi na kpiny, skierowane pod jego adresem ze strony kolegów.

Tego rodzaju przykłady pojawiają się w życiu szkolnym bardzo często, nawet w czasie normalnych zajęć. Szczególnie na wycieczkach i na lekcjach, prowadzonych na wolnym powietrzu, mocarze-siłacze rozwijają swoją działalność, wywierając ogromny wpływ na inne dzieci. Oni właśnie utrudniają nauczycielowi utrzymanie karności. Jest rzeczą charakterystyczną, że w pierwszych latach nauki zespoły te występują rzadko i w formie niewyraźnej, natomiast w klasach wyższych, szczególnie w fazie przyrostu sił fizycznych, pojawiają się bardzo często. W tym okresie inicjatorami zespołów tego typu są nie tylko chłopcy, lecz również i dziewczęta.

W porównaniu zespołu, opartego na sile fizycznej, z zespołem o charakterze despotycznym ujawniają się, mimo wielu cech wspólnych, i pewne właściwości odrębne. Różnica występuje szczególnie jaskrawo, gdy przeciwstawiamy ich zakresy, sposoby działania oraz czas trwania. Mocarz rozwija swoją działalność w znacznie szerszym zakresie. Jego wpływ obejmuje zatem większą liczbę dzieci, i to niezawsze w tym samym składzie. Mocarz ponadto nie wywiera, ani nawet nie stara się wywierać wpływu stałego na pewną grupę dzieci, lecz objawia swoją siłę tylko w stosunku do tych jednostek, które stanowią przeszkodę do zrealizowania powziętego zamiaru. Usunięcie tych przeszkód odbywa się nieraz w sposób brutalny. W chwili samego działania cała uwaga mocarza jest skoncentrowana na trudnościach, pobudzających do podejmowania wszystkich możliwych wysiłków, aby w walce odnieść zwycięstwo. Tem należy tłumaczyć fakt, że dziecko przy realizacji swych pragnień często nieodpowiednio ustosunkowuje się do nauczyciela, przyjaciół i kolegów, co pociąga za sobą przykre dla niego następstwa.

VI. ZESPOŁY OPARTE NA PRZEJAWACH EGOCENTRYZMU.

Wszystkie dotychczas omawiane zespoły posiadają jedną cechę wspólną, która się uwydatnia, gdy porównujemy objawy zespołów w chwili działania. Odróżnić tu można dwa zasadnicze i wyraźnie dostrzegalne składniki: jeden o charakterze wybitnie aktywnym, drugi natomiast, doznający skutków działalności czynnika pierwszego, zachowuje się bardziej biernie. Bierność ta, oczywiście, jest względna i dotyczy tylko objawów zewnętrznych, co nie wyklucza, że w wielu wypadkach jednostka „bierna”, podlegająca wpływom wchodzącego w skład zespołu czynnika aktywnego, przyjmuje w mniejszym lub większym stopniu czynną postawę wewnętrzną.

Oprócz tego zasługuje na podkreślenie jeszcze jeden moment charakterystyczny. We wszystkich zespołach, z wyjątkiem zespołu około t. zw. dzieci miłych, czynnikiem aktywnym jest jedno dziecko. Natomiast w skład czynnika biernego wchodzi bardzo często kilkoro dzieci, a niekiedy nawet kilkanaścioro, jak np. w zespole około dziecka-mocarza.

Obecnie przystępuję do rozpatrywania zespołów, opartych na wzajemnej aktywności, a tworzących się pod wpływem tkwiącego w głębi duszy dziecka egocentryzmu, dzięki któremu stwarza ono sobie swój własny mikrokosmos, w którym zajmuje miejsce centralne. Pomijając w tej chwili rolę egocentryzmu, który w niezliczonych wypadkach jest jedynym i skutecznym środkiem samoobrony dziecka¹⁾, należy stwierdzić, że granica utworzonego sobie w ten sposób świata ulega bezustannym zmianom, i to pod wpływem wewnętrznego pędu do opowania coraz większego zakresu. W związku z osiągnięciem pomyślnych rezultatów zmniejsza się normalnie stopień samego egocentryzmu. Tym właśnie tendencjom do rozszerzania granic swojego świata i nieodpartej wewnętrznej potrzebie panowania nad nim, zawdzięczają swoje istnienie zespoły, które z tych względów nazywam zespołami opartymi na egocentryzmie. Zdaję sobie sprawę z tego, że przypisywanie egocentryzmowi właściwości zespalających brzmi paradoksalnie. Dokładniejsza jednak analiza wskazuje, że sprzeczność ta jest tylko pozorna, szczególnie wtedy, gdy rozpatrujemy egocentryzm od strony dynamicznej, w stanie funkcji. Dla ilustracji podaję kilka przykładów, zaobserwowanych w pierwszych dniach pobytu dzieci w szkole.

1) W czasie przerwy jeden z chłopców rozkłada swój elementarz na ławce i ogląda obrazki, czem zwraca uwagę na siebie drugiego chłopca. Ten patrzy przez chwilę na obrazek, poczem otwiera swój elementarz, mówiąc: „W mojej książce są jeszcze ładniejsze obrazki”. Na te słowa pierwszy z wielkim zainteresowaniem szuka podobnego obrazka i znalazłszy go, woła: „Ja mam taki sam”. W ten sposób pokazują sobie wzajemnie poszczególne stronicę.

2) Jedno dziecko pokazuje ilustrację, przedstawiającą eskadrę samolotów oraz podziwiający ją tłum ludzi. Dzieci obserwują milcząco; jedno daje krótkie objaśnienie, drugie zaprzecza albo uzupełnia. Jeszcze inne opowiada, że widziało dużo samolotów, gdy było z mamusią w Warszawie. Wreszcie inny chłopiec, który dołączył się do tej gromadki później, opisuje w sposób prymitywny budowę, start i lądowanie samolotu oraz wskazuje na niebezpieczeństwa, powołując się przytem na doświadczenia i przeżycia swego brata, który w czasie pełnienia obowiązkowej służby wojskowej w baonie lotniczym wyskoczył z samolotu i przy pomocy spadochronu dostał się szczęśliwie na ziemię. Po skończeniu opowiadania następuje milczenie, a chłopiec, który przedstawił historię ze spadochronem, zwraca się ku innym dzieciom.

Tego rodzaju przykłady pojawiają się w życiu szkolnym bardzo często, szczególnie w klasach niższych. Ich cechą charakterystyczną jest dążenie do wywierania wpływu na otoczenie, do górowania nad zebrany zespołem rówieśników. Tendencje do panowania, uwieńczone pomyślnym rezultatem, pobudzają jednostki, wchodzące w skład przygodnie zebranej grupy, do wyrównania braków lub pokonania przeciwnika. Dzieje się to bądźto przez pokazanie przedmiotu identycznego lub równowartościowego, przeciwstawienie subiektywnych wartości i twierdzeń bez uzasadnienia rzeczowego, bądź też przez podkreślenie wartości duchowych, np. własnych doświadczeń i przeżyć, zdolności i umiejętności. W pierwszym wypadku przeciwnik czuje się przewyciężonym, jeżeli

¹⁾ Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 162.

nie posiada czegoś równowartościowego; w drugim zaś na przewagę, osiągnięta dzięki przedmiotom, jednostka odpowiada właściwościami duchowymi. Jest to walka, prowadzona przy pomocy nierównych środków, walka między własnością i osobowością. Przeciwstawienie indywidualnych wartości osobowościowych, czyli zdolność zastosowania doskonalszych narzędzi walki, ułatwia osiągnięcie zwycięstwa. Dziecko normalnie opuszcza zespół po odniesionym zwycięstwie i zwraca się ku jednostkom lub przedmiotom, które pobudzają do ponownego wypróbowania własnych sił, jak to czyni np. chłopiec w drugim przykładzie.

U dzieci młodszych bardzo często używanym środkiem do podkreślenia własnego „ja” są przedmioty realne oraz zjawiska fantastyczne. Nieustanne demonstrowanie własnych rzeczy, obrazków i zabawek u nowicjuszy szkolnych jest wprost uderzające. Natomiast starsze dzieci zmierzają do tego celu zapomocą odtwarzania własnych doświadczeń i przeżyć oraz wykazaniem się nieprzeciętnymi zdolnościami i umiejętnościami. Dziecko, które rozporządza jednym z wyżej wyszczególnionych środków, posiada możliwość rozszerzania granic swego świata i wywierania pożądanego wpływu na otoczenie.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w zespołach tego typu bardzo ważną rolę odgrywa instynkt postawienia się, który pobudza jednostkę do uzewnętrznienia własnych sił i do podkreślenia swojej przewagi nad otoczeniem w wypadku, kiedy istnieją odpowiednie ku temu warunki. Z drugiej strony jednostka, która zmierza do supremacji, oczekuje pewnej reakcji ze strony pozostałych członków zespołu, bądźto przychylniej, np. podziwu i potwierdzenia, bądź też w formie krytyki ujemnej, jak np. sprzeciwu, wysuwania kontrargumentów i t. p. Ironiczne, obojętne lub bezkrytyczne ustosunkowanie się otoczenia, które kształtuje się wskutek ignorancji, braku odpowiedniego przygotowania, a więc niezrozumienia, lub braku skutecznych środków przeciwstawnych, wpływa hamująco i deprymująco na inicjatora, który, doznawszy uczucia nieprzyjemnego, okolicznościowo i pod pozorem jakichkolwiek przyczyn opuszcza „niewdzięczny” zespół i niechętnie do niego powraca. Natomiast uznanie i życzliwa wątpliwość pobudzają do powtórnego demonstrowania wzgl. przedstawienia sprawy, którym towarzyszą szczegółowsze objaśnienia, a uwagi krytyczne podniecają do mniej lub więcej szczęśliwego uzasadnienia swojego stanowiska.

Ostatni sposób wzajemnego oddziaływania na siebie członków, wchodzących w skład zespołu, jest pod wieloma względami podobny do rywalizacji, której objawy można zaobserwować szczególnie wśród dzieci starszych. Wszechstronne zastosowanie emulacji występuje wybitnie jaskrawo w zespołach około przywódców, o czym będzie mowa w jednym z następnych rozdziałów.

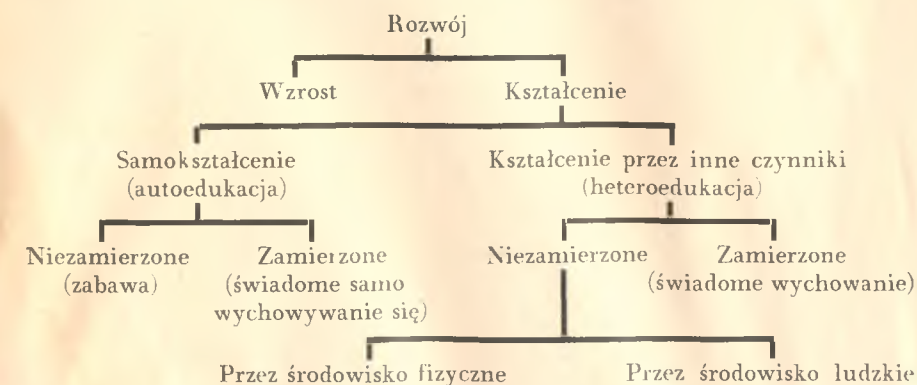
Jeżeli chodzi o zespoły tego typu w klasach niższych, trudno pogodzić się z poglądem, który usiłuje całą działalność oprzeć wyłącznie na objawach rywalizacji. Wniosek ten uzasadniają następujące przesłanki: 1) rywalizacja opiera się na wspólnym i względnie trwałym zainteresowaniu w pewnej dziedzinie; 2) wibruje między dwiema możliwościami alternatywnymi, t. j. nadrzędnością i podporządkowaniem się; 3) istnieje między jednostkami, które nawiązały kontakt względnie stały; 4) występuje między osobami, których poziom oraz zapas narzędzi do walki są do siebie podobne; 5) wymaga ciągłości i wytrwałości w dążeniu i podejmowaniu wysiłków, zmierzających do podkreślenia stanowiska nadrzędnego.



Sprostanie takiemu zadaniu przerasta siły dziecka 7 — 9-letniego. Dopiero po rozbudzeniu specjalnych zainteresowań, wykształceniu pewnych zdolności oraz przyswojeniu sobie zręczności i środków walki, dziecko jest dostatecznie przygotowane do wzięcia udziału w rywalizacji. Wszystkie te właściwości zdobywa dziecko w miarę rozwoju, co nie wyklucza pojawienia się sporadycznych wypadków w okresie wcześniejszym, szczególnie wtedy, gdy chodzi o t. zw. dzieci cudowne. W zasadzie jednak rywalizacja w pierwszych latach nauki szkolnej jest tylko pozorna i krótkotrwała, jest objawem nastawienia egocentrycznego.

VII. ZESPOŁY, W KTÓRYCH PRZEJAWIAJĄ SIĘ WPLYWY ŚRODOWISKA.

Jedną z wielkich zdobyczy współczesnej pedagogiki jest uświadomienie sobie zakresu możliwości skutecznego oddziaływania na młodzież szkolną. O ile bowiem dawniej, szczególnie od czasów Herbart'a, wychowanie określano jako zjawisko autonomiczne, rozgrywające się jedynie między wychowawcą i wychowankiem, o tyle obecnie zyskał sobie ogólne uznanie pogląd, że właściwe świadome wychowanie nie wyczerpuje wszystkich czynników wychowawczych, co uwydatnia całkiem wyraźnie następujący schemat, opracowany przez Karola Groosa¹⁾:



Z powyższego zestawienia wynika, że świadome wychowanie jest tylko częścią czynności heteroedukacyjnych, jest jednym z możliwych i to niejednokrotnie zawodnych środków oddziaływania na rozwój jednostki, wpływy zaś środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturalnego, stanowią również b. ważną część zespołu czynników rozwoju.

Dla wszystkich przeżyć człowieka, których powstanie jest uzależnione od środowiska fizycznego, np. ziemi, krajobrazu, klimatu, zmian atmosferycznych, flory i fauny i t. d., ustaliła się nazwa czynników geopsychicznych²⁾. One oddziałują na centra nerwowe za pośrednictwem zmysłów, dzięki czemu

¹⁾ Groos K. — Das Seelenleben des Kindes. Str. 78. Również Mirski J. — Współdziałanie młodzieży w pracy wych. szkoły. Str. 30.

²⁾ Mysłakowski Z. — Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Str. 46.

stają się przyczyną kształtowania się pewnych stałych kompleksów uczuciowych. Odrębne a względnie stałe p r z e ż y c i a g e o p s y c h i c z n e kształtują odrębnych ludzi, odrębne rasy, nawet w dużej mierze specyficzne sposoby myślenia. Dzięki tym właściwościom możemy stosunkowo łatwo odróżnić górala lub hucuła od nadmorskiego kaszuby, mieszkańca puszczy białowieskiej od kujawiaka lub ślązaka, wieśniaka od mieszczanina.

Zdawałoby się, że czynniki geopsychiczne pozostają w luźnym związku z kształtowaniem się zespołów dziecięcych, opartych na wpływach środowiska, zwłaszcza, jeżeli rozpatruje się dane zagadnienie na tle przykładów, zaobserwowanych w granicach pewnego, ściśle określonego środowiska. Na poparcie tego twierdzenia możnaby przytoczyć fakt, że przecież wszystkie dzieci w danym środowisku podlegają tym samym, względnie bardzo zbliżonym czynnikom geopsychicznym, wobec czego trudno mówić o jakichkolwiek specyficznych wpływach tego rodzaju. Biorąc jednak pod uwagę, że ruch ludności w epoce współczesnej jest bardzo ożywiony, że zmiana miejsca zamieszkania nie natrafia na żadne poważniejsze trudności, szczególnie na terytorjum jednego państwa, że jednostka w pogoni za chlebem lub wskutek najróżniejszych okoliczności przenosi się z jednego miejsca na drugie, dostrzegamy dostateczne uzasadnienie działania różnorodnych wpływów, których źródło znajduje się w odmiennych środowiskach fizycznych. Wprawdzie człowiek — jak twierdzi W. Stern ¹⁾ — posiada pełną i wszechstronną zdolność do przystosowania się, t. j. do zachowania swego stosunku do świata, przyczem odpowiednio do zmian w otoczeniu zmienia się sam w ten sposób, aby jaknajkorzystniej wyzyskać dla siebie tamte zmiany. Jednak naiwnem byłoby twierdzenie, że człowiek z chwilą przeniesienia się na inne miejsce natychmiast zatracą charakterystyczną dla niego sferę poznawczą, uczuciową i woluntarną, które kształtowały się w związku z danym środowiskiem fizycznym. Dla ilustracji podaję przykład:

Na początku roku szkolnego wstąpiło do klasy 4-ej czterech nowych uczniów, dzieci urzędników P. K. P. Jeden z nich wzrastał do tego czasu w Warszawie, trzej pozostali urodzili się i spędzili pierwsze lata dziecięce w różnych środowiskach wiejskich w ziemi krakowskiej. W pierwszych dniach wszyscy trzymali się razem, mimo że przedtem nie znali się wcale. Kontakt z innymi dziećmi, nawiązywany przeważnie z koniecznej potrzeby, jak np. dla uzyskania informacji w związku z obowiązującymi przepisami szkolnymi, wspólnymi zajęciami szkolnymi i t. p., był okolicznościowy i krótkotrwały. Poza tem wspomniana czwórka tworzyła odrębną grupę, której członkowie opowiadali sobie własne przeżycia i przygody oraz udzielali sobie wzajemnie różnych objaśnień. Wprawdzie zdarzały się wypadki, że inne dzieci przyłączały się do grupy nowych kolegów, słuchając z zaciekawieniem ich sprawozdania i stawiając często zapytania lub wyrażając swój podziw, w zasadzie jednak przyrost członków był niechętnie widziany przez grupę, kępował czwórkę i onieśmielał opowiadającego. Częstokroć w takich momentach rozmowa stopniowo urywała się, dzięki czemu grupa powróciła do pierwotnego składu. Taki stan utrzymał się przez kilka dni, poczem jeden z chłopców tego zespołu coraz częściej wchodził w skład innych zespołów, bądźto nieproszony, bądź przywołany przez kogoś, bądź też wreszcie w roli inicjatora i organizatora własnego zespołu. Kontakt z dawniejszym zespołem stawał się coraz rzadszy i po pewnym czasie zanikł prawie zupełnie. Tymczasem pozostali trzej chłopcy, łącząc się również od czasu do czasu z innymi jednostkami, utrzymywali w dalszym ciągu stosunki z sobą, a w klasie 5-jej trójka ta objawiała wyraźne cechy zespołu przyjacielskiego.

Niema wątpliwości, że przyczyną utworzenia się tego zespołu jest podobieństwo warunków, w których chłopcy się znaleźli. Czem jednak wytłumaczyć od-

¹⁾ Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 24.

stąpienie jednego chłopca? Odpowiedź na to pytanie sprawia trudność, ponieważ chłopiec ten mieszkał w sąsiedztwie dwóch pozostałych, a jeden z członków zespołu trzyosobowego mieszkał w zupełnie innej części miasta. Oczywiście podobieństwa i różnice zainteresowań i uzdolnień wywarły ogromny wpływ na wzajemne ustosunkowanie się poszczególnych członków zespołu. Chłopiec bowiem, który stosunkowo łatwo wraść w nowe otoczenie socjalne i w pewnym stopniu niem kierował, objawiał m. in. nieprzeciętne zdolności organizatorskie. Należy więc przypuszczać, że przynależność jego do zespołu w początkowym okresie była tylko ogniwem pośrednim w drodze do celu, t. j. do zaspokojenia silnych i swoistych potrzeb indywidualnych. Pojawienie się warunków, które odpowiadały jego zainteresowaniom oraz pobudzały jego zdolności, było dostatecznym motywem do rozluźnienia i zaniku stosunku z pierwotnym zespołem. Podobne wypadki zdarzają się w życiu szkolnym bardzo często, a interpretacja tych zjawisk nie nasuwa żadnych większych trudności. Trudno natomiast wytłumaczyć zachowanie się chłopca, który mieszkał w innej części miasta. Trudność ta występuje szczególnie wyraźnie, jeżeli zwrócimy uwagę na to, że chłopiec ten wykazywał niemniejsze zdolności organizatorskie od chłopca poprzednio wymienionego, a mimo to w dalszym ciągu utrzymywał kontakt z pozostałą trójką. Chłopiec ten jakgdyby „urzędowo” spełniał funkcje organizatorskie, podejmowane pod wpływem wewnętrznej potrzeby, a z drugiej strony chętnie powracał do swojej trójki, gdzie czuł się swobodniej i wygodniej i gdzie niezawsze zajmował stanowisko kierujące.

Biorąc pod uwagę to, że skład rodzeństwa, atmosfera domowa, poziom moralny i kulturalny oraz rodzaj zatrudnienia rodziców mniej więcej były jednakowe we wszystkich czterech rodzinach, że dzieci te naskutek pewnych przyczyn zewnętrznych znalazły się w identycznych warunkach, które skłoniły je do nawiązania bliższego kontaktu, że zainteresowania indywidualne oraz położenie mieszkań prywatnych przemawiają raczej za innym składem zespołu, należy przypuszczać, że względnie długotrwała przynależność trzech członków do omawianego powyżej zespołu uwarunkowana została działaniem czynników dawnego środowiska. Tu chciałbym przede wszystkim podkreślić różnice, kształtujące się w związku ze swoistymi właściwościami środowiska fizycznego, zdając sobie oczywiście sprawę z ogromnych wpływów również środowiska społeczno-kulturalnego, o czem będzie mowa później. Rezygnując z wyczerpania zagadnienia, pragnę wskazać kilka jego charakterystycznych momentów, aby uwydatnić związek między historją rozwoju dziecka i jego sposobem ustosunkowania się do otoczenia socjalnego. Współzależność ta, trudno dostrzegalna, wyjaśnia nam niejednokrotnie zawiłe i pozornie niczem nieuzasadnione zachowanie się dziecka w życiu zbiorowym. Dla przykładu wystarczy zwrócić uwagę na związek krajobrazu z odmiennym kształtowaniem się dziecka wiejskiego i miejskiego, szczególnie sfery uczuciowo-chceniowej. Według Mysłakowskiego ¹⁾, krajobraz jest mniej lub więcej stałym układem przestrzennowzrokowym, ograniczonym z danego punktu widzenia przez horyzont. Niema wątpliwości, że horyzont dziecka wiejskiego jest znacznie rozleglejszy od horyzontu dziecka miejskiego, którego wzrok normalnie nie sięga poza mury wysokich domów. Najczęstszymi motywami treściowymi krajobrazu wiejskiego

¹⁾ Mysłakowski Z. — Op. cit., str. 49.

są: las, góry, łąny zbóż, drzewa przydrożne, rzeki, stawy, chaty wiejskie, wieże kościelne i t. p. Dziecko wiejskie ma nieograniczoną możność obserwowania i poznawania krajobrazu. Nieustannie więc wzbogaca treść swojego krajobrazu i znacznie ściślej jest z nim uczuciowo związane niż dziecko miejskie.

Dodać należy, że na tle przeżyć, które swoje istnienie zawdzięczają czynnikom geopsychicznym, kształtuje się ogólny nastrój dziecka oraz jego usposobienie. Nastrój bowiem — według Tumlrza ¹⁾ — jest wypadkowym stanem uczuciowym, tworzącym się pod wpływem czuć ustrojowych, ogólnego układu uczuciowego, irradjacji, t. j. promieniowania uczuć na nowe przedmioty, stałego układu uczuciowego, temperamentu i światopoglądu. Usposobienie zaś, czyli zespół nabytych i w pewnej mierze już ustalonych dyspozycji uczuciowych, posiada zdolność wartościowania, dzięki czemu podmiot zajmuje odpowiednie stanowisko do otoczenia. Nastrój żywy i zmienny trojga dzieci z ziemi krakowskiej znajduje swoje uzasadnienie w rozciągłości, bogactwie, różnorodności, barwności i treści obserwowanych w pierwszych latach życia krajobrazach. Niemniejsze różnice zarysowują się na tle porównywania innych składników środowiska fizycznego. Pomijając szczegółowsze omówienie tego zagadnienia, pragnę podkreślić, że różne środowiska fizyczne są źródłem odrębnych dyspozycji psychicznych. Dla uzupełnienia należy dodać, że środowiska fizyczne determinują w pewnej mierze również dyspozycje pod względem formalnym, co objawia się pod postacią względnej równości stopnia natężenia w poszczególnych dyspozycjach jakościowych o różnej treści, np. równa szybkość w ruchach, w pobudliwości uczuć, w zmianie przedstawień. Dzięki tej właściwości różne dzieci różnie reagują na bodźce zewnętrzne. Jest rzeczą zrozumiałą, że kształtowanie się formalnej strony dyspozycji dokonywuje się w ściślej zależności od czynników natywistycznych, geopsychicznych oraz otoczenia socjalnego ²⁾.

O wiele łatwiej dostrzec można wpływy, wywierane przez środowisko społeczno-kulturowe. Pod wpływem oddziaływania społeczeństwa jednostka przyswaja sobie niejako trzy warstwy kultury, a mianowicie: regionalną, narodowo-państwową i międzynarodową ³⁾. Przyswojenie sobie coraz szerszych kręgów kultury odbywa się — jak twierdzi Nawroczyński — w miarę zdobywania wyższego stopnia wykształcenia.

Mówiąc o kulturze regionalnej, należy odróżnić trzy odrębne i zasadnicze środowiska wychowawcze: proletarjackie, wiejskie i miejskie. Środowisko społeczno-kulturalne, które stanowi tło moich obserwacji, nie posiada wyraźnie zarysowujących się cech wyłącznie jednego z wyżej wyszczególnionych; przeciwnie, odnajdujemy w niem zmieszane elementy środowiska małomiejskiego, wiejskiego i proletarjackiego. Jest to konglomerat o swoistej fizjonomji, którego składniki mimo różnorodnych zainteresowań i pozycji społecznych czują

¹⁾ Tumlrz O. — Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1921. Str. 191.

²⁾ W związku z działaniem czynników geopsychicznych na rozwój jednostki należałoby jeszcze uwzględnić zagadnienie zależności cech charakterologicznych od typu rasowego. Ciekawy z tego zakresu jest artykuł d-ra W. Osmolskiego p. t. Człowiek i środowisko (Wychowanie Fizyczne w szkole, rocz. 1933/34, str. 98 i nast.). Ob. również prace ks. B. Rosińskiego, St. Studenckiego i L. Jaxa-Bykowskiego.

³⁾ Nawroczyński B. — Zasady nauczania. Lwów — Warszawa. Książnica Atlas. 1930. Str. 121.

się jednak ze sobą zespolone więzią emocjonalną, właściwą wspólnocie terytorjalnej ¹⁾). Wpływy środowiska występują na terenie szkoły sporadycznie i w formie umiarkowanej, ale mimo to od czasu do czasu pojawiają się zespoły, które zawdzięczają swoje istnienie wpływom środowiska. Ilustrują to następujące przykłady:

Dzieci, które poza szkołą często się spotykają, bądźto dla wspólnej zabawy, bądź też dla wspólnego odrabiania zadań szkolnych i t. p., chętnie przebywają razem na terenie szkolnym. Rozmawiają z sobą szczerzej i swobodniej, udzielają sobie najrozmaitszych informacji i pomocy, przywołują się do wspólnej zabawy, porozumiewają się zapomocą mimiki i gestu w wypadkach, w których czują wewnętrzną potrzebę dzielenia się pewnymi wiadomościami lub uzewnętrzniania własnych przeżyć, a słowna wymiana myśli jest niedopuszczalna (jak np. w czasie lekcji), pocieszają się wzajemnie, układają plany projektowanych rozrywek i t. p. Działalność zespołów tego typu występuje szczególnie wyraźnie w pierwszych dniach i tygodniach pobytu dzieci w szkole. Nowicjusze szkolni, którzy zawarli znajomość przed wstąpieniem do szkoły, towarzysze zabaw z okresu przedszkolnego, starają się przedewszystkiem zająć miejsca obok siebie. Często stokrój dzieje się to naskutek specjalnych zabiegów ze strony rodziców, którzy udzielają swoim malcom odpowiednich wskazówek, albo też interweniują w tej sprawie u nauczyciela.

Główną przyczyną tworzenia się i istnienia powyższych zespołów jest bliskość przestrzenna mieszkań. Są grupy terytorjalne, kształtujące się według ulic, przemieść, osad i t. p. Jest rzeczą charakterystyczną, że wyrazistość i spoiistość tych zespołów jest tem większa, im bardziej dane terytorjum jest oddzielone od wpływów zewnętrznych, oraz im większa jest odległość od miasta. Taką względnie samodzielną „wyspę” stanowi np. dworzec kolejowy (odległość $\frac{3}{4}$ km) oraz niektóre odcinki peryferji miasta. Głębszemu i trwalszemu zespoleniu dzieci wspomnianych powyżej dzielnic miasta sprzyjają, poza bliskością miejsca zamieszkania, takie czynniki, jak: wspólna droga do szkoły lub po zakupy i powrót do domu, trudność utrzymywania stałego kontaktu z dziećmi odleglejszych części miasta, stosunki towarzyskie rodziców i starszego rodzeństwa i t. p. Natomiast zespoły terytorjalne, składające się z dzieci centrum miasta, są w zasadzie mniej zwarte i mniej stałe, co należy tłumaczyć większą możliwością swobodnego doboru członków, wskutek czego skład zespołu ulega ustawicznym zmianom. O przynależności dziecka do zespołu terytorjalnego decydują niejednokrotnie najrozmaitsze względy uboczne, jak pokrewieństwo lub powinowactwo, pozycja społeczna rodziców, opinja publiczna o stanie moralnym, higienicznym i kulturalnym w rodzinie, stosunki towarzyskie i handlowe między rodzicami. Czynniki te albo sprzyjają rozwojowi zespołu, albo też wywierają wpływ destrukcyjny, szczególnie wtedy, gdy rodzice zabraniają dzieciom utrzymywania kontaktu z jednostkami, nieodpowiadającymi ich wymaganiom. Wprawdzie zdarzały się wypadki, że dzieci, kierując się własnymi zainteresowaniami i potrzebami, niezawsze zastosowały się do zakazu rodziców i chętnie nawiązywały i utrzymywały stosunki z takimi właśnie dziećmi, szczególnie na terenie szkolnym, gdzie czuły się zabezpieczone przed czujnym okiem rodziców, i ew. przykreimi dla nich następstwami. Mia-

¹⁾ Według Toennies'a współzycie ludzi we wspólnocie jest bardzo intensywne, niemal intymne, oparte na silnej podstawie emocjonalnej; jednostka wrasta w całość, oddaje się jej całkowicie i nie wyrasta ponad nią. P. Petersen określa wspólnotę jako głębokie, duchowe powiązanie z sobą pewnej grupy ludzi węzłami przynależności... to twórcze, wzajemne działanie ludzi na siebie. (Allgemeine Erziehungswissenschaft, str. 28 i n.).

tem okazję stwierdzić, że nieraz zakaz rodziców nietylko że nie przynosi pożądanego rezultatu, lecz przeciwnie, pobudza dziecko do nawiązania trwalszego kontaktu z zabronionym przedmiotem. Być może, że pobudką takiego ustosunkowania się jest antycypacja przyjemności, związana z ryzykiem działania, chęć przyciągnięcia i życia samodzielnego, silne pragnienie tego, by dowiedzieć się, czy się jest bohaterem. Ilustruje to następujący przykład:

Przy objęciu klasy 2-giej zauważyłem, że trzy dziewczynki z t. zw. wyższych sfer społeczeństwa nie objawiały żadnych wyraźnych tendencji do nawiązania i utrzymywania trwalszego kontaktu, mimo celowych zabiegów ze strony rodziców. Wzajemne ich zetknięcie się i zbliżenie przygodne pojawiało się pod wpływem działania czynników zewnętrznych, jak np. przydziału do tej samej grupy pracy, zespołu dyżurujących, kompletu zabawy, wogóle naskutek wejścia w skład zespołów, związanych z organizacją pracy i życia szkolnego. Natomiast objawy samorzutnych usiłowań, opartych na wewnętrznej potrzebie wzajemnego zespolenia się, zdarzyły się stosunkowo bardzo rzadko, co przy pobieżnej obserwacji wydaje się dziwnym i niezrozumiałym, szczególnie wtedy, gdy bierze się pod uwagę podobieństwo warunków domowych tych dzieci.

Przykład powyższy jest do pewnego stopnia zaprzeczeniem ogólnie przyjętego poglądu, że dzieci różnych lub zbliżonych do siebie środowisk domowych stosunkowo łatwo łączą się ze sobą. Doceniając doniosłość oddziaływania otoczenia domowego na rozwój dziecka wogóle, a jego ustosunkowania się do innych jednostek i grup w szczególności, chciałbym jedynie podkreślić, że wpływy te niezawsze przebiegają według jednego zgóry ustalonego prawa, przeciwnie, napotykają one na różne zapory i przeszkody, uwarunkowane czynnikami wewnętrznymi lub zewnętrznymi, wskutek czego następują zawiłe komplikacje i modyfikacje. Dlatego trudno odpowiedzieć na pytanie, co dziecko zawdzięcza otoczeniu domowemu, a co wypływa z jego samorzutnych zainteresowań, co należy przypisać działaniu czynników pozaszkolnych, a co oddziaływaniu szkoły. W danym wypadku takim czynnikiem zewnętrznym, który złągodził wpływy środowiska rodzinnego, jest swoisty charakter środowiska miejskiego oraz specyficzny skład zespołu klasy i szkoły. Różnica środowiska poszczególnych dzieci nie była tak wielka i rażąca, aby stała się bezpośrednią przyczyną uświadomienia sobie odrębnych właściwości. Odnosi się to zarówno do strony materialnej, jak i społeczno-kulturalnej. Nic też dziwnego, że wspomniane powyżej trzy dziewczynki zwracały swoją uwagę w różnych kierunkach, zależnie od własnych zainteresowań i zdolności, temperamentu i usposobienia. Wyraźne objawy ukrytego buntu przeciwko zarządzeniom rodziców zachodzą naogół bardzo rzadko i to dopiero w okresie przekory i dojrzewania, kiedy nad ojcotropizmem dziecka — jak zauważa Stanley Hall — spotęgowanym przez lata pod wpływem miłości do rodziców i najbliższego otoczenia, a więc domu, zwyczajów, krewnych, przyjaciół, zwierząt, swobody zachowania się, poglądów i t. p., słowem, wszystkiego tego, co składa się na owe czarowne w swej treści wyrazy „ognisko rodzinne”, zaczyna brać górę ojcofugizm¹⁾. Wtedy oczywiście, w tym okresie kryzysu uznawanych dotychczas autorytetów, przeciwstawienie się jest możliwe, zależnie zresztą od usposobienia i temperamentu dziecka oraz od sposobu reagowania rodziców. W zasadzie jednak dziecko w wieku szkolnym ulega konformizmowi rodzinnemu bezwzględnie, staje się coraz więcej czynnym składnikiem pożądanej atmosfery domowej i pod-

¹⁾ Kuchta J. Dziecko-włóczęga. Wyd. Arcta. Str. 38.

porządkowuje się wymaganiom rodziców nieraz wbrew indywidualnym interesom i dążnościom.

Dla zilustrowania powyższego twierdzenia przedstawię dalszy przebieg ostatnio wspomnianego zespołu, złożonego z trzech dziewczynek.

Dziewczynki te w życiu szkolnym nie objawiały żadnego pociągu do odrębnego i więcej zwartego zespołu. Stan taki utrzymał się prawie do końca pierwszego półrocza. W międzyczasie rodzice dwóch pierwszych dziewczynek zawarli ze sobą bliższą znajomość, dzięki czemu obie dziewczynki spotykały się ze sobą od czasu do czasu w mieszkaniu rodziców. Mimo to wzajemny ich stosunek na terenie szkoły nie uległ poważniejszym zmianom. Coprawda, zdarzały się częstsze wypadki spotkania się, ale można było wnioskować, że treść rozmowy mało odpowiadała indywidualnym zainteresowaniom, że sam kontakt był sztuczny, oparty na czynnikach zewnętrznych i polegający jakgdyby na naśladownictwie pewnych formalności, zdobytych od rodziców. W zasadzie dzieci rozwijały swoją działalność w różnych kierunkach, tak jak to bywało przedtem.

Stan ten widocznie nie zadawał rodzicom, którzy rozpoczęli starania w kierunku większego zespolenia swoich dzieci, używając w tym celu najrozmaitszych środków: mamusi zabierały swoje córeczki na wspólne przechadzki, zachęcały do wspólnej zabawy na lodzie i torze saneczkowym, kupowały im wspólne bilety na przedstawienia teatralne i kinematograficzne, pozwalały na wzajemne zapraszanie i odwiedzanie się, rezerwując dla nich nawet specjalny pokój bawialny. Zabiegi rodziców przynosiły się niejednokrotnie również na teren szkolny. Tak np. po jednym z klasowych zebrań rodzicielskich matki wspomnianych dziewczynek zwróciły się do mnie z prośbą o przydział wspólnych miejsc w klasie dla swych dzieci. Jest rzeczą charakterystyczną, że dla uzasadnienia interpelacji wysunięto argumenty nierzeczowe i dość naiwne, jak: potrzeba i możliwość wzajemnych przysług, niski stan higieniczny, kulturalny i intelektualny dotychczasowych koleżanek-siadek i t. p. Bezstronne obserwacje oraz wyniki badań i wywiadów, przeprowadzonych z dziewczętami zainteresowanymi, nie potwierdzały powyższych objekcyj.

Pragnę dodać, że efekt końcowy tych zabiegów był pomyślny, a wpływy tego działania przejawiały się zupełnie wyraźnie w życiu szkolnym. Dość wspomnieć, że obie dziewczynki pod koniec roku szkolnego stanowiły zespół silnie zwarty, rażąco samowystarczalny, co niejednokrotnie pobudzało inne dzieci do negatywnego ustosunkowania się. Była to klika, wyodrębniająca się pod każdym względem z całości.

Ciekawy był również proces ewolucji wpływów, wywieranych przez dom na trzecią zrzędu dziewczynkę.

Niepokojące w swoich objawach jej zachowanie się (niestaranna w pracy, mało dbająca o wygląd estetyczny ciała, ubioru i akcesoriów szkolnych, skłonna do despotyzmu, nieraz uparta i zamknięta) absorbowало moją uwagę, podtrzymywaną zresztą przez ciągle powtarzające się skargi dzieci na nieodpowiedni stosunek do rówieśników i, korzystając ze sprzyjających warunków, interpelowałem w tej sprawie kilkakrotnie u ojca, który, zaniepokojony o los własnego dziecka, poddał ściślejszej rewizji konstelację bodźców domowych. Przedewszystkiem zwrócono uwagę na organizację czasu pozaszkolnego oraz pracy domowej, a następnie podjęto wysiłki w kierunku wciągnięcia tego dziecka w skład scharakteryzowanego powyżej zespołu dwuosobowego. Realizacja ostatniego punktu nie była łatwa. Trudno było rozbić zwarty układ zamknięty; dwójka poprostu wzbraniała się wszelkimi sposobami przed rozszerzeniem własnego składu, co należałoby tłumaczyć dłuższemu uleganiem wpływom domowym, stosunkiem towarzyskim między rodzicami, działaniem opinii społecznej oraz wielką różnicą charakterów i usposobień.

Dopiero w następnym roku, kiedy ojciec-nauczyciel udzielał kilku przedmiotów w klasie 3-ciej, stan ten poprawił się znacznie. Jest to zresztą zrozumiałe, jeżeli się zważy, że oddziaływanie domowe poparte zostało bardzo ważnym czynnikiem, jaki przedstawia nauczyciel. Autorytet pobudzał dzieci do wykorzystania wszelkich możliwych środków, aby zasłużyć sobie jego uznaniem. Przychylny stosunek grupy dwójkowej do ubiegającej się o członkostwo nowej kandydatki byłby w takim wypadku ogniwem pośrednim do upragnionego celu, t. j. przyjemności, doznanej w związku z nieprzeciętną życzliwością ze strony lubianego i poważanego nauczyciela. W rezultacie zespół dwuosobo-

wy przekształcał się w coraz wyraźniejszy zespół trzysobowy, który rozwijał swoją działalność nie tylko w szkole, lecz również poza szkołą, nie wyłączając mieszkania ostatnio przyjętej dziewczynki.

Przykład powyższy ilustruje nam, jak silne są wpływy środowiska domowego, szczególnie wtedy, kiedy odrębne właściwości poszczególnych środowisk zostają pielęgnowane i spotęgowane przez świadome postępowanie rodziców. O ile zabiegi te idą w parze z kierunkiem i programem wychowawczym w szkole, oddziaływanie jest ułatwione i normalnie prowadzi do pożądanego rezultatu. W przeciwnym razie wyłaniają się trudności i konflikty, które wywierają ujemne wpływy przede wszystkim na rozwój dziecka zainteresowanego. Budzenie świadomości zaściankowej odrębności grupowej jest zawsze niebezpieczne dla współżycia dzieci w ogóle, a dla tworzenia się i istnienia pożądanego zespołu samorządnych w szczególności.

Zkolei przystępuję do zespołów środowiskowych, które tworzą się nie pod wpływem celowych zabiegów rodziców, lecz wskutek *p o d o b i e ń s t w a w a r u n k ó w d o m o w y c h*. Sprawę tę poruszyłem pobieżnie przy omawianiu grup terytorjalnych, stwierdzając, że objawy tych wpływów występują na terenie szkoły w formie zmodyfikowanej z powodu specyficznego charakteru środowiska miejskiego oraz swoistego spłotu krzyżujących się w niem wzajemnych interesów poszczególnych składników, co zazwyczaj odbywa się na podstawowym aksjomacie, wspólnej więzi emocjonalnej. Niemniej wpływy te — powiedziałbym — przenikają na teren szkoły, co potwierdza następny przykład, zaczerpnięty ze środowiska krańcowo różnego od poprzedniego.

Do szkoły ćwiczeń uczęszczało kilkoro dzieci t. zw. proletariatu miejskiego. Częstokroć były to pólsieroty, dzieci mniej zamożnych wdów, ubogich miasta, bezrobotnych. Stan materialny rodzin nie był w zasadzie tak niski, jak np. w wielkich skupieniach ludzkich; rodzice mieli bezpłatne mieszkania, dostarczane przez Magistrat, pobierali wsparcie od miasta względnie zasiłek dla bezrobotnych, a w dodatku zarabiali okazjnie, jak np. szyciem i praniem bielizny, pracą szydełkową, kolportażem i t. p. Środki te normalnie wystarczały na zakup artykułów żywnościowych, odzieży i obuwia, oraz potrzebnych przyborów szkolnych. W nielicznych tylko przypadkach korzystano z materialnej pomocy szkoły. Stan higieniczny i kulturalny środowiska domowego przedstawiał się gorzej, wskutek czego dzieci te objawiały mniej starań i wprawy w utrzymywaniu na odpowiednim poziomie kultury życia osobistego, używały wyrazów i zwrotów wulgarnych, rozporządzały mniejszym zapasem form towarzyskich. Pod wieloma innymi względami górowały nad rówieśnikami. Tak np. niektóre z nich odznaczały się nieprzeciętną samodzielnością, zaradnością życiową, gotowością do podejmowania większych wysiłków fizycznych. Odnosi się to przede wszystkim do jednostek, które brały czynny udział w pracy zarobkowej rodziców. Nie posiadając wyraźnie zarysowanej świadomości odrębności, dzieci te wchodziły w skład różnych zespołów, zależnie od zainteresowań i zdolności. Należy dodać, że uzyskanie członkostwa w zespole dzieci z podobnych do siebie środowisk było łatwiejsze; natomiast stałe miejsce w zespole, składającym się z dzieci warstw kulturalniejszych, było mniej dostępne i wymagało większych wysiłków ze strony dziecka, pochodzącego z niższych sfer społeczeństwa.

Zdarzały się wypadki, że zespół, złożony z dzieci środowisk średnio inteligentnych, przyjmował kandydata z warstwy o niższym poziomie kulturalnym, przydzielając mu rolę podrzędniejszą. Tak np. dziewczynka z klasy 5-tej, córka ubogiej wdowy, wchodziła bardzo często w skład członkiń zespołu, utworzonego przez dziewczynki z warstw kulturalniejszych. Dziewczynka ta jednak rzadko zajmowała w zespole stanowiska, o które ubiegały się inne dzieci i które niejednokrotnie były przedmiotem dłuższych dyskusji lub nawet nieporozumień. We wspólnych zabawach np. przydzielano jej miejsce mniej odpowiedzialne, rzadziej pożądanego przez ogół lub takie, na które zabrakło innej, odpowiedzialniejszej kandydatki. W razie nadmiernej liczby członkiń nie brała czynnego udziału

tu w zabawie, spełniając jedynie niższe funkcje pomocnicze, jak: przechowywanie czapek i płaszczy, podawanie piłki i t. p.

Ciekawy z tego zakresu jest przykład, który odtwarza *z j a w i s k o b u d z ą c e j s i ę ś w i a d o m o ś c i o d r ę b n o ś c i g r u p o w e j*, uwarunkowanej swoistymi wpływami środowiska domowego.

Otóż z powodu niepogody dzieci klasy 4-tej spędzały czas przerwy w swojej izbie szkolnej (szkoła nie posiada specjalnej sali rekreacyjnej). W pewnym momencie doniczka z kwiatem spadła na podłogę i rozbiła się w kawałki. Sprawczynią tego wypadku była dziewczynka, córka bezrobotnego, która, przechodząc w pośpiechu koło okna, potrąciła przez nieostrożność ów przedmiot. W klasie zapanowała cisza, a wszystkie dzieci zwróciły uwagę na trzask, poczem jeden ze świadków odezwał się w ten sposób: „Ona zawsze jest taką, nigdy nie uważa; tak samo jak N. N. (nazwisko chłopca, syna wyrobniczy), który przed kilkoma dniami przewrócił umywalkę i wylał wodę z miednicy”. Ta krótka uwaga, wypowiedziana przez chłopca z innego środowiska, obudziła świadomość odrębności wszystkich tych jednostek, których warunki domowe były podobne do środowisk przypadkowych sprawców obu wypadków. Dzieci te momentalnie stanęły w obronie napadniętych i starały się załagodzić sprawę, przypominając w tym celu najrozmaitsze wykroczenia, popełnione przez inne dzieci. W następnej przerwie dzieci te (3 chłopcy i 2 dziewczynki) zebrały się w szatni, omawiając prawdopodobnie przebieg i okoliczności przykrego wypadku oraz wykazując błędy niepowołanych rzeczoznawców, przyczem nieszczęśliwa i zdetonowana sprawczyni wypadku była przedmiotem specjalnej troski i opieki. Wpływ tego incydentu był dostrzegalny przez kilka dni następnych.

Na zakończenie podaję jeszcze jeden przykład z tej samej dziedziny.

W maju szkoła ćwiczeń urządziła wycieczkę całodzienną do lasu. Dzieci poszczególnych klas były obowiązane postarać się o wóz drabiniasty; czyniły to normalnie we własnym zakresie działania pod opieką wychowawcy. Dzieci klasy 5-tej natrafiły pod tym względem na wielkie trudności. Okazało się bowiem, że mimo usilnych zabiegów nie zdobyły niezbędnej furmanki. Tymczasem zbliżał się termin wyjazdu. W przeddzień wycieczki odbyło się sprawozdanie ze stanu dokonanych prac przygotowawczych. Dzieci przedstawiły przebieg swoich starań i, nie mając nadziei, że własnymi siłami wywiążą się z powierzonego im zadania, ubiegały się o uzyskanie współpracy wychowawcy. W ciągu dyskusji pojawiły się zarzuty, skierowane pod adresem dzieci rolników, którym zwracano przytem słuszną uwagę, że one właśnie powinny nakłonić rodziców do oddania drabnika z zaprzęgiem, co nie przedstawiałoby tak wielkich trudności, zwłaszcza, że prace wiosenne w polu zostały utworzenia się zespołu, składającego się ze wszystkich dzieci rolników.

Okoliczność ta była powodem utworzenia się zespołu, składającego się ze wszystkich dzieci rolników. Właściwości wspólne dokonały zespolenia zainteresowanych w jedną grupę, co pociągnęło za sobą przeciwstawienie się wszystkiemu, co było nie wspólne.

W tym zespole, ukształtowanym pod wpływem czynników zewnętrznych dla własnej samoobrony, znalazły się dzieci, które przedtem nie utrzymywały żadnego bliższego kontaktu ze sobą. Dzieci te walczyły przeciwko obozowi, w którym znajdowali się bliscy koledzy i serdeczni przyjaciele. Wpływy środowiska domowego okazały się siłą potężniejszą, niż stosunki koleżeńskie i przyjacielskie!

Zkolei wspomnę o wpływach, ukształtowanych na tle dawnego współżycia, t. j. na podstawie kontaktu zawartego przed wstąpieniem do szkoły. Myślę o *d z i a ł a n i u w p ł y w ó w*, w y w i e r a n y c h p r e z ś r o d o w i s k a s z k o l n e.

Otóż w klasie 1-szej znajdowała się rok rocznie pewna grupa dzieci, która przez pewien czas uczęszczała do t. zw. ochronki, utrzymywanej i kierowanej przez zakonnicę. Wspólny pobyt w ochronce, wspólne przeżycia i doświadczenia,

wspólne zabawy, rozrywki i wycieczki, znajomość jednakowych piosenek, kowodów i najróżnorodniejszych umiejętności, wywarły specyficzne piętno na strukturze duchowej wogóle, a na ustosunkowaniu się wzajemnym oraz do obcego otoczenia socjalnego w szczególności. Dzieci te, spotkawszy się na terenie szkolnym i znalazłszy się w nowych warunkach, tworzyły odrębny zespół, co na tle konglomeratu, jaki stanowi 1-sza klasa, szczególnie w pierwszych dniach nauki szkolnej, zarysowało się zupełnie wyraźnie, chociaż poszczególni członkowie tego zespołu nawiązywali i utrzymywali kontakt również z innymi dziećmi, zależnie od aktualnych zainteresowań, wpływów pozaszkolnych i splotu okoliczności, jak np. pokrewieństwa, dawnych znajomości, miejsca w klasie i t. p. Poza tem zespół realizował własną treść, ściągając na siebie niejednokrotnie uwagę innych dzieci.

Pod względem wyrobienia społecznego członkowie tego zespołu wykazywali znaczną przewagę w porównaniu z dziećmi, które przedtem do przedszkola nie uczęszczały. Dzięki tym właściwościom grupa nadawała ton całej klasie, w czem szczególnie czynny udział brały jednostki wybitniejsze, które poza ogólnymi zdolnościami posiadały cechy organizatorów i przewodników.

Na jedną jeszcze cechę charakterystyczną warto zwrócić uwagę. Oto zespół ten, przynajmniej w pierwszych tygodniach, był jedynym w klasie 1-szej zespołem stosunkowo liczniejszym i trwalszym, który wyraźnie i sprawnie rozwijał swoją działalność od pierwszego dnia pobytu w szkole. Później ztracał on stopniowo swoją odrębność i zwartość, a w drugim półroczu rozluźnił się prawie zupełnie. Od czasu do czasu pojawiały się wprawdzie przemijające i mgliste symptomy wpływów przedszkola, a mianowicie wtedy, gdy dzieci przy realizacji własnych potrzeb i dążności natrafiały na poważniejsze trudności i przeszkody ze strony nowego otoczenia.

Podobny w swojej istocie jest przykład następujący:

Ze względu na małą liczbę dzieci w klasie 7-mej szkoły ćwiczeń postanowiono skomasować tę klasę z odpowiednią klasą szkoły powszechnej. Utworzona w ten sposób nowa jednostka organizacyjna składała się z 11 dotychczasowych dzieci szkoły ćwiczeń, wyłącznie tylko dziewczynek, oraz z 17 b. uczniów szkoły powszechnej (w tem 10 chłopców i 7 dziewczynek). Od pierwszej chwili zetknięcia się zarysowały się dwie wyraźnie wyodrębniające się grupy: jedna, złożona z dzieci stale uczęszczających do szkoły ćwiczeń, w skład drugiej weszły dzieci ze środowiska szkoły powszechnej. Celem ułatwienia używać będą dla pierwszego z tych zespołów znaku 1S (Seminarjum), a dla drugiego 2P (Powszechna).

Ciekawy był przebieg ewolucji wzajemnego ustosunkowania się obu zespołów. W tym procesie rozwojowym odróżnić można cztery fazy o swoistych właściwościach: 1) okres wzrostu pobudliwości i natężenia sfery uczuciowej; 2) okres manifestowania własnych sił oraz badania środków przeciwnego zespołu; 3) okres współzawodnictwa; 4) okres niwelacji różnic, zaniku scysyj, pojawienia się świadomości wspólnych interesów i wzajemnej współzależności.

W pierwszych chwilach, w fazie obniżenia się progu pobudliwości i wzrostu natężenia sfery uczuciowej, członkowie grupy 2P, nieobeznani z terenem szkolnym i warunkami lokalowymi, przepisami i zwyczajami, z niepokojem i zakłopotaniem oraz pewną powściągliwością w rozmowach i czynach wyczekiwali jakgdyby na okoliczności, które zdecydują o sposobie ich zachowania się w nowym otoczeniu, uni-

kając w miarę możliwości sytuacji, które absorbowały uwagę nowych koleżanek. Z drugiej strony grupa 1S, obserwując w sposób dyskretny nowoprzybyłych i dzieląc się w ukryciu swojemi wrażeniami, czuła się również skrepowana; naturalna swoboda została zahamowana naskutek radykalnej zmiany otoczenia socjalnego oraz antycypacji wpływów, którym grupa w przyszłości miała ulegać w odmiennych warunkach współżycia. Umiarkowanie i sztuczność, niepokój i onieśmielenie, oto cechy charakterystyczne, które pojawiały się w mowie i postępowaniu obu grup, szczególnie 2P, oraz we wzajemnym ustosunkowaniu się.

Jednym z następnych ogniw zawiązującego się stopniowo kontaktu były informacje, udzielone przez grupę 1S w sprawach aktualnych, związanych z życiem szkolnym na znanym jej terenie, oraz sprawozdania z ciekawych zdarzeń i wypadków, składane przez grupę 2P. W związku z tem pojawiały się dyskusje na temat przerobionego materiału w poszczególnych przedmiotach, wykonywanych prac oraz sposobu ich wykonania, metody pracy, uroczystości, wycieczek i rozrywek szkolnych, stosunku nauczyciela do dzieci i odwrotnie i t. p. Rozmowa nawiązywała się okolicznościowo, najczęściej naskutek przyczyn zewnętrznych, jak np. koniecznej potrzeby otrzymania informacji, a następnie przechodziła na inne sprawy, zachowując zawsze charakter przemijający, i „oficjalny”. Jest rzeczą ciekawą, że każda z obu grup starała się uwydatnić przede wszystkim momenty dodatnie własnego środowiska szkolnego; jedynie chłopcy z grupy 2P niezawsze trzymali się tej zasady, przytaczając niejednokrotnie przykłady swojej odwagi i sprytu, skierowanych przeciwko byłym nauczycielom. Największą rolę w nawiązywaniu kontaktu odgrywały dzieci, które już przedtem zawarły znajomość, albo też takie jednostki, które miały okazję bliższego zetknięcia się z obu środowiskami szkolnymi. One najczęściej inicjowały dyskusję, podtrzymywaną w dalszym ciągu przez jednostki śmielsze, wybitniejsze i zdolniejsze, które jakgdyby czuły się upoważnione i kompetentne do wypowiedzenia poglądów i uwag w imieniu własnego zespołu¹⁾.

Powyższe objawy, które można zakwalifikować do okresu manifestowania własnych sił oraz badania środków przeciwnego zespołu, były ogniwem przechodniem do etapu następnego, okresu wypróbowania i zmierzenia sił obu zespołów. Cisza i względna harmonja zamieniły się w burzę i rozdźwięk. Celem wzajemnego czynnego ustosunkowania się było zdobycie supremacji, podkreślenie wyższości własnego zespołu, a środkiem do celu — współzawodnictwo. W tej walce o wyższą pozycję społeczną członkowie grupy 2P, szczególnie chłopcy, posługiwali się niejednokrotnie narzędziami mniej kulturalnymi, jak np. wyzwiskami, groźbami, ironją, siłą fizyczną i t. p., co należałoby tłumaczyć niższym poziomem intelektualnym i społeczno-kulturalnym w porównaniu z grupą 1S.

Ostatnim wreszcie etapem była stopniowa niwelacja różnic i zanik scysyj, oraz pojawienie się na ich miejscu coraz silniej zarysowującej się świadomości przynależności do wspólnej zbiorowości. Zmiana po-

¹⁾ O wzajemnym ustosunkowaniu się członków w zakresie jednego zespołu oraz funkcjach poszczególnych składników, patrz rozdział p. t. „Zespoły, oparte na zasadzie nadzędności i podporządkowania się”.

stawy dokonała się stosunkowo w szybkim tempie, w czym poważną rolę odgrywały takie czynniki, jak: wspólne zajęcia i przeżycia, radości i troski, zabawy i wycieczki, a przede wszystkim atmosfera szkoły i klasy, wytwarzana przy współudziale szczególnej opieki ze strony wychowawcy tej klasy. Nie małą przysługę w tym kierunku oddały dzieci, które naskutek dawnej znajomości lub innych okoliczności wchodziły w bliższy kontakt ze sobą, wyzwalając się w coraz większym stopniu od działania wpływów własnego zespołu. Wszystkie te siły, działające od wewnątrz, rozluźniły zwartość obu przeciwstawnych zespołów i w ostateczności — mówiąc słowami Znanieckiego — spowodowały rozbitcie układów zamkniętych. Praca destrukcyjna w strukturze wewnętrznej jednych zespołów sprzyjała rozwojowi procesu kształtowania się innych, zbudowanych na odmiennych zasadach.

Pragnę nadmienić, że wyszczególnione powyżej cztery fazy w procesie rozwojowym nawiązania kontaktu zespołów różnych środowisk szkolnych występują również we wzajemnym ustosunkowaniu się zespołów, które powstały na tle warunków terytorjalnych lub środowiska domowego. Żadna z tych faz nie pojawia się w czystej formie; przeciwnie, zazębiają się one wzajemnie i przenikają, wskutek czego zdarza się nieraz, że wszystkie wyróżnione przeze mnie okresy występują równocześnie, przyczem działania członków, wchodzących w skład zespołu, może przyjąć charakter jednej z powyższych faz, niekoniecznie zawsze równej u wszystkich. W owej rywalizacji zespołów, opartych na swoich wpływach odmiennych środowisk, o zapewnienie sobie możliwie najlepszych warunków rozwoju oraz stabilizację pożądaną pozycji w nowym otoczeniu społecznym, przejawiają się pod wieloma względami prawa, sformułowane przez Schjelderup-Ebbe na podstawie obserwacji stosunków społecznych między zwierzętami, szczególnie między kurami¹⁾. Najważniejsze z nich są następujące:

- 1) Zetknięcie się dwóch jednostek pobudza do przeciwstawienia i zmierzenia sił, a wynik tej walki decyduje o wzajemnym stanowisku społecznym obu przeciwników.
- 2) Rezultat zależy nie tylko od siły fizycznej, lecz również od właściwości psychicznych.
- 3) Stosunek wzajemny kształtuje się w ścisłej zależności od pozycji społecznej w gromadzie: im wyższe stanowisko pod względem społecznym, tem łagodniejsze ustosunkowanie się do liczniejszych jednostek podrzędnych; niższa pozycja społeczna pociąga za sobą stosunek brutalny do mniej licznych jednostek podporządkowanych.

Wyraźniejsze przejawy powyższych praw występują przede wszystkim w stosunkach międzyjednostkowych oraz zachowaniu się członków, wchodzących w skład jednego zespołu, o czym będzie mowa w jednym z następnych rozdziałów. Natomiast w s t o s u n k a c h m i ę d z y z e s p o ł o w y c h reguły te pojawiają się pod postacią zmodyfikowaną i wtórną, w formie pochodnej, jako o d b i c i e w y p a d k o w e j s t a n u u k ł a d u s i ł p i e r w o t n y c h. Dlatego są one trudniej dostrzegalne, zależnie zresztą z jednej strony od przygotowania i wprawy obserwatora, a z drugiej strony od stopnia różnicy w liczbie, poziomie i zwartości zespołów.

¹⁾ Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Str. 144 i nast.

Dla uzupełnienia ostatnio przedstawionego przykładu należy dodać, że przebieg rywalizacji między obu zespołami, ukształtowanymi na podstawie wpływów odmiennych środowisk szkolnych, był stosunkowo łagodny i krótkotrwały. Nie chcę przez to powiedzieć, że wpływy 6-letniego wspólnego współżycia zanikły zupełnie; przeciwnie, istniały one w dalszym ciągu, jakgdyby w stanie latencji, i objawiały się przy sprzyjających warunkach, co prawda w formie coraz bardziej niewyraźnej.

Spostrzeżenie to nie pokrywa się z wynikami, osiągniętymi przez Reiningera¹⁾. Przedmiotem jego obserwacji byli chłopcy klasy 5-tej, którzy w ciągu pierwszych czterech lat uczęszczali do dwóch oddzielnych szkół wiedeńskich. Opierając się na danych obserwacyjnych, Reininger stwierdził, że zetknięcie się obu grup było bardzo gwałtowne i że rozdźwięk między grupami, co prawda malejąc w miarę współżycia, zarysowywał się zupełnie wyraźnie jeszcze pod koniec roku szkolnego. Przy porównywaniu i interpretacji obu różniących się rezultatów, należałoby uwzględnić takie czynniki, jak właściwości rasy i narodu, środowisko bio-socjalne i społeczno-kulturalne (ogólno-miejskie, terytorjalne, szkolne, domowe) stosunek rodziców do szkoły i odwrotnie, typ i opinia szkoły, skład uczniów, postawa wychowawcza i autorytet, karność i atmosfera szkolna, rozwój i wiek dzieci i t. p.

Reasumując wszystkie powyższe uwagi, należy stwierdzić, że zespoły, oparte na wpływach środowiska, zarówno społeczno-kulturalnego jak i fizycznego — poczynawszy od środowiska w znaczeniu najwęższym i zakresie najciaśniejszym, a kończąc na środowisku w znaczeniu najszerszym, obejmującym niezliczoną ilość osób i rzeczy — zarysowują się wyraźnie i przyjmują swoistą fizjonomję w zasadzie tylko wtedy, jeżeli w klasie lub w szkole są dzieci z różnych środowisk o jaskrawo różniących się poziomach i rozbieżnych zainteresowaniach. Dzieci tych samych lub podobnych do siebie środowisk łączą się w zespoły, szczególnie w wypadkach, gdy liczba dzieci odrębnego środowiska jest znikoma w porównaniu z ilością wszystkich dzieci. Wywieranie wpływów przez czynniki pozaszkolne może być nieświadome, albo świadome, zgodne lub rozbieżne z ideałem i programem wychowawczym szkoły. Ostatnie zjawisko, szczególnie wtedy, jeżeli występuje przy współudziale celowo i świadomie dobranych środków ze strony rodziców, jest bardzo niebezpieczne dla rozwoju i współżycia dzieci; wymaga ono troskliwej opieki i intensywnych wysiłków ze strony czynników kompetentnych, w danym wypadku szkoły. W wypadkach, gdy nawiązanie kontaktu z dziećmi innych środowisk jest albo niemożliwe, albo też zabronione przez rodziców, tworzenie się i istnienie zespołu, złożonego z jednostek równych środowisk, odbywa się naskutek koniecznej potrzeby. Forma ta przekształca się często w zespół, zbudowany na zasadzie równorzędności, który realizuje treść, odpowiadającą kierunkowi zainteresowań oraz wewnętrznym potrzebom jednostek, wchodzących w skład zespołu. Jednak najczęściej zespół pozostaje grupą celową, działającą w specyficznych warunkach szkolnych. Członkowie tych grup pomagają sobie wzajemnie, a w razie potrzeby stają do wspólnej obrony. Takie dzieci rzadko utrzymują ze sobą kontakt poza szkołą. Źródłem i podstawą zbliżenia się i utrzymywania stosunku na terenie

¹⁾ Reiningger K. — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Str. 29 i nast. Samorzutne zespoły dziecięce

szkolnym nie jest więc ani więź emocjonalna, jak np. w zespołach przyjacielskich, ani też podobieństwo zainteresowań, jak np. we wspólnotach zabawy i pracy, lecz przyczyny zewnętrzne, okolicznościowe i pozaindywidualne.

VIII. ZESPOŁY PRZYJACIELSKIE.

Obserwując zachowanie się dzieci w wypadkach, gdy nie biorą udziału w zbiorowych zabawach i pracach, samorzutnych lub organizowanych przez czynniki zewnętrzne, dostrzegamy z łatwością mnóstwo grup, składających się najczęściej z 2 — 4 członków jednorodzajowych, rzadziej mieszanych. Najwyraźniej uwydatnia się to w chwilach, w których dzieci czują się zupełnie swobodnie, oraz wtedy, gdy dzieci wskutek różnych przyczyn nie rozwijają działalności w składzie liczniejszym i nie podejmują poważniejszych czynności, zmierzających w kierunku realizacji własnych zainteresowań i zdolności. Boisko szkolne, korytarz i szatnia, rzadziej izba szkolna, sala gimnastyczna, epidjaskopowa, muzyczna, rysunkowa i robót ręcznych, ślizgawka i łaźnia, park, ogród i ulica, kościół i sala imprez i t. p. — oto miejsca, w których pojawiają się powyższe zespoły. Wycieczki, uroczystości i przedstawienia, poranki i wieczorki, zebrania klasowe i szkolne, nadzwyczajne wypadki i zdarzenia, jakaś wieść niezwykła, radosna czy smutna, osobiste troski, kłopoty, smutki i radości i t. p. — wszystko to czynniki, które sprzyjają rozwojowi działalności wzmiankowanych grup małolicznych. Ze względu na swoisty charakter podstawy, elementów łączących, składu, formy, treści społecznej oraz stosunku między członkami tych grup nazywam je zespołami przyjacielskimi.

Zdaję sobie sprawę z tego, że rzeczywista potrzeba posiadania przyjaciela pojawia się — jak twierdzą W. Monroe¹⁾, Ch. Bühler²⁾, L. Vecerka³⁾, H. Hetzer⁴⁾ i inni — dopiero w okresie dojrzewania, szczególnie w fazie negatywnej, kiedy w związku z wielkimi przemianami fizjologicznymi oraz przeobrażeniem struktury duchowej jednostka staje wobec trudnych do rozwiązania zagadnień, kiedy od ojcotropizmu przechodzi zupełnie wyraźnie w fazę ojcofugizmu, kiedy w sprawach intymnych ku wielkiemu niejednokrotnie zmartwieniu i zaniepokojeniu rodziców zwraca się do osoby obcej — przyjaciela, który spełnia rolę powiernika, pocieszyciela, informatora i doradcy. I nic dziwnego. W tym czasie, kiedy dziecko znajduje się w okresie przejściowym między dziecięctwem a dojrzałością, kiedy w związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się również jego stosunek do świata zewnętrznego, przechodząc coraz silniej z nastawienia obiektywno-przyrodniczego w subiektywno-psychologiczny, kiedy pod wpływem silnej pobudki wewnętrznej traci kontakt ze wspólnotą rodzinną oraz większymi społecznościami rówieśników, a wskutek braku przygotowania i wyrobienia nie znajduje odpowiedniego stanowiska i zrozumienia w społeczeństwie dorosłych, o co zresztą

¹⁾ Monroe W. S. — Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder. Sammlung v. Abhandlg. a. d. Gebiet d. päd. Psych. u. Physiologie. Patrz III, 2. Berlin. 1899. Str. 17.

²⁾ Bühler Ch. — op. cit., str. 155 i nast.

³⁾ Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. 1926 Str. 98.

⁴⁾ Hetzer H. — Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena. 1926. Str. 23.

mało się ubiega, zaczyna zastanawiać się nad własnymi właściwościami usposobienia, różniącymi je od innych indywidualności, odkrywa powoli własną jaźń. W tym okresie osamotnienia i autorefleksyjności przy jednoczesnym braku zrozumienia samego siebie i innych, jednostka szuka pomocy u przyjaciela i przedstawia mu swoją mękę bezradności, aby tem łatwiej pokonać trudności, złączone z uporządkowaniem własnego życia wewnętrznego. Dlatego rola przyjaciela w tym czasie jest bardzo ważna, jest nieodzowną potrzebą, podyktowaną siłami normalnego rozwoju. Jednostka, wchodząca w okres dojrzewania — jak zauważa Ch. Bühler — zwraca się z pełnym zaufaniem i dziecinną szczerością do swojego przyjaciela, od którego oczekuje nieklamanej wzajemności i dopełnienia.

Dokonanie trafnego wyboru przyjaciela zależy w wielkiej mierze od wyrobienia zdolności wartościowania, która opiera się na porównywaniu wyników samooceny z oceną upatrzonych kandydata. To zaś dokonywuje się na podstawie samoobserwacji i samokrytycyzmu, a w dodatku wymaga rzeczowej obserwacji oraz obiektywnego rozpatrzenia właściwości indywidualno-osobowościowych drugiej jednostki.

Biorąc pod uwagę, że zarówno potrzeba wewnętrzna posiadania przyjaciela jak intensywny rozwój zdolności, zmierzających do realizacji tej potrzeby, zjawiają się dopiero w okresie dojrzewania, dochodzimy do wniosku, że trudno mówić o zespołach przyjacielskich w poprzednich fazach rozwoju. I rzeczywiście, tak jest pod wieloma względami. Jeżeli uwzględnimy, że początek przemian przypada przeciętnie na rok 13 — 14, należy stwierdzić, że pierwsze zespoły przyjacielskie we właściwym znaczeniu tego wyrazu pojawiają się na terenie szkoły dopiero w klasie 6-tej, a przede wszystkim w klasie 7-mej. Mimo to możemy mówić o zespołach przyjacielskich również w wieku wcześniejszym. Są bowiem pewne dane, które przemawiają za istnieniem tego rodzaju zespołów w okresach dziecięctwa. Potrzeba przyjaciela łączy się ściśle ze zjawiskiem pokwitania, którego okres początkowy najczęściej pokrywa się z dojrzewaniem płciowym i psychicznym, choć niezawsze tak bywa. Normalnie dzieje się w ten sposób, że pod wpływem działania t. zw. gruczołów dokrewnych i wydzielanych przez nie hormonów organizm dojrzewa do funkcji rozrodczej. Równocześnie instynkt płciowy zdradza swe istnienie pewnymi poczuciami i pragnieniami, czyli objawami psychicznej płciowej dojrzałości. Hormon — jak twierdzą psychologowie¹⁾ — dostaje się do mózgu i dokonuje jego „seksualizacji”, t. zn. uczula go na pewne specyficzne podniecia zewnętrzne, które przedtem pozostawały bez reakcji i zarazem wytwarza w nim tendencję do poszukiwania takich bodźców w otoczeniu. W związku z tem pojawia się ciekawość płciowa. Przyczyną tych przemian fizycznych i psychicznych jest zatem instynkt płciowy, który właśnie w tym czasie zaczyna działać. Trzeba jednak zdać sobie sprawę z tego, że brak symptomów działania instynktu nie świadczy wcale o nieistnieniu tego instynktu; przeciwnie, istnienie jego łączy się nierozdzielnie z istnieniem życia dziecka. Biorąc pod uwagę, że rozwój niektórych dyspozycji przebiega przez cztery okresy, a mianowicie: stan latencji, pączkowanie, właściwe dojrzewanie i ustalenie²⁾, na-

¹⁾ Kuchta J. — Rozwój psychiczny młodzieży, a praca szkolna. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1933. Str. 49 i nast.

²⁾ Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 31 i nast.

leży objawy działania instynktu płciowego zakwalifikować do trzeciej fazy wrodzonej dyspozycji. Trudno ustalić granicę między stanem latencji a pączkowaniem, ale w każdym razie pewne jest, że przed właściwym dojrzewaniem był etap pączkowania, przypadający na lata wcześniejsze, oraz stan latencji, poprzedzający pączkowanie.

W okresie przygotowawczym, kiedy dyspozycja znajduje się w stanie latencji i pączkowania, kiedy jej energia potencjalna nie osiągnęła dostatecznego napięcia, aby mogła zamienić się na energię funkcjonalną, kiedy jej działanie ogranicza się do sfery podświadomości, wtedy oczywiście objawy działającej dyspozycji są mgliste i krótkotrwałe. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że zespoły przyjacielskie w okresie przygotowawczym, t. j. w wieku przedszkolnym i w głównej mierze również w latach szkolnych, pojawiają się w formie zaczątkowej i fragmentarycznej. Ze względu na swoisty charakter, który wtedy posiadają, oraz rolę, którą spełniają, możnaby je nazwać *przygotowawczymi zespołami przyjacielskimi*. Mechanizm wewnętrzny tych zespołów ulega ustawicznym zmianom, zależnie od faz rozwojowych dziecka. Mimo to odnajdujemy w nich cechy, właściwe „rzeczywistym” zespołom przyjacielskim. Cechy te występują w formie mniej lub więcej zmodyfikowanej. W pewnej mierze możnaby tu zastosować zasadę, że *wyrzystość i swoistość właściwości zespołów przyjacielskich*, zarówno pod względem formy jak i treści, *wzrasta w miarę zbliżenia się do okresu dojrzewania*. Jest to zasada, która dla orientacji ogólnej oddaje wielkie przysługi. Należy tylko pamiętać, że odchylenia od normy i wyjątki są tak różnorodne i niejednokrotnie tak daleko odbiegające od zasady, że stwarzają najróżniejsze sytuacje, które utrudniają obserwację, a przedewszystkiem interpretację tych zjawisk. Dzieje się to pod wpływem charakterystycznych cech samej jednostki, oraz naskutek najrozmaitszych współczynników, ukształtowanych przez świat pozaindywidualny.

Zespoły przyjacielskie tworzą się przy współdziałaniu *zdolności wartościowania*, której intensywny rozwój zaczyna się również z okresem dojrzewania. Nie znaczy to, że dziecko w okresach wcześniejszych nie posiada wcale zdolności tego rodzaju; przeciwnie, proces rozwoju zdolności wartościowania zaczyna się już w niemowlęctwie. Wszystkie wrodzone funkcje — jak mówi Jerusalemski¹⁾ — mają tendencje do samostwierdzenia się w czynie, a zaspokojenie tej potrzeby wyzwala swoiste uczucie przyjemne, nazwane przez niego „przyjemnością funkcjonalną”. Każde przeżycie przyjemne pobudza do powtórzenia, a przeżycie przykre wzbudza i wzmacnia czujność, która hamuje ponowne pojawienie się przeżyć niepożądanych. Obydwie przeciwne sobie tendencje wyrażają się pod postacią pociągu i niechęci w stosunku do poszczególnych bodźców. W ten właśnie sposób zaczyna się proces kształtowania się zdolności wartościowania. Prażródłem i nigdy niewyczerpaną kopalnią jest wrodzona tendencja do uaktywnienia dyspozycji i reagowania na bodźce, a towarzyszące temu zjawisku uczucie i budzące się zainteresowanie decydują o takim lub innym ustosunkowaniu się jednostki. Zakres i stopień pobudliwości

1) Lunk G. — Das Interesse. Bd. 2 Str. 8.

zmienia się z wiekiem, a w następstwie sama ocena wartości ulega ustawicznym zmianom i modyfikacjom. W podobny sposób przedstawia się sprawa z innymi sprawnościami, które w tworzeniu się i istnieniu zespołów przyjacielskich odgrywają doniosłą rolę. Tak np. *zdolność do obiektywnej obserwacji i oceny* znajduje się — jak twierdzi Reininger¹⁾ — w stadium zaczątkowym aż do fazy przedpokwitania, a potem dopiero rozwija się w szybszym tempie i w szerszym zakresie. A przecież zdarzają się wypadki, że dziecko zupełnie trafnie ocenia przedmioty, zjawiska i osoby, ku wielkiemu często zdziwieniu rodziców i wychowawców. Ważną rolę odgrywa tu środowisko domowe i szkolne oraz intuicja dziecka. Pamiętać należy, że nastawienie młodszego dziecka szkolnego jest wybitnie rzeczowe, w przeciwieństwie do uczniów w klasach wyższych, którzy ponadto w coraz większym stopniu interesują się właściwościami psychicznymi jednostek. Młodsze dziecko szkolne — jak mówi Ch. Bühler²⁾ — zwraca uwagę przedewszystkiem na rzeczy, rzadziej natomiast dostrzega osoby, raczej przedmioty lub akcje tych osób. W związku z odrębnym nastawieniem ogólnym zjawia się odpowiednie kryterjum, według którego odbywa się *dobór przyjaciela*. Rozbieżność, zarysowująca się przy porównaniu nastawień i uzdolnień dzieci młodszych i starszych, winna być uwzględniona i należyte wykorzystywana w ogólnym planie wychowawczym szkoły. Z tego punktu widzenia budzą się poważne obiekcje przeciwko sądom uczniowskim, wprowadzanym w niższych klasach szkoły powszechnej³⁾. Wtedy bowiem stawia się dziecko wobec zadania, które przerasta jego siły. Natomiast porównanie własnych prac z różnych okresów oraz własnych postępów i sprawności z wynikami z tego samego zakresu dzieci-rówieśników, młodszych i starszych, jak to zalecają propagatorzy i zwolennicy zreformowanych sposobów oceny i kontroli pracy ucznia⁴⁾, odpowiada w zupełności możliwościom dziecka, a w dodatku sprzyja rozwojowi zdolności obiektywnej i systematycznej obserwacji, dzięki czemu dziecko zdobywa coraz większą wrażliwość i sprawność w odróżnieniu stron dodatnich i ujemnych, jednym słowem, kształci budzącą się i rozwijającą stopniowo zdolność zdrowego krytycyzmu w stosunku do siebie i innych. Dzieje się to przedewszystkiem na tle konkretnych rezultatów podjętych wysiłków, z małym stosunkowo uwzględnieniem właściwości i trudności indywidualnych. Dziecko bowiem w tym okresie umie oceniać rzeczy, lecz nie jest zdolne do wydania sprawiedliwej oceny osoby. Uogólniając powyższe wyniki, należy podkreślić, że rzeczywista potrzeba posiadania przyjaciela pojawia się na przełomie dziecięctwa i młodości. W normalnych warunkach szkolnych moment ten w większości wypadków przypada na okres pozaszkolny. Lata szkolne stanowią w pewnej mierze okres przygotowawczy, w którym stają się osobowość gromadzi materiał i narzędzia oraz usprawnia i udoskonala budzące się funkcje. Wskutek tych okoliczności zespoły przyjacielskie w wieku szkolnym i pozaszkolnym występują w formie zaczątkowej, mniej lub więcej zmienionej.

1) Reininger K. — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Str. 10 i nast.

2) Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość. Str. 108.

3) Sądy na terenie szkoły — jak twierdzi Wł. Radwar — są wogóle „ziem koniecznym”. Od siebie dodaje, że w niższych klasach szkoły powszechnej są one absurdem pedagogicznym, sprzecznym z właściwościami duszy dziecięcej w tym wieku.

4) Gorącym zwolennikiem i propagatorem tej idei w Polsce jest m. in. B. Kubski.

Objaśnienie samej istoty przyjaźni, wykazanie jej roli w ogólnym procesie rozwojowym, rozpatrzenie składników i funkcji, zmierzających w kierunku realizacji budzącej się potrzeby wewnętrznej, w znacznym stopniu ułatwia nam zrozumienie sensu i struktury zespołów przyjacielskich. Naskicowany więc rzut oka retrospektywny, dokonany ze stanowiska celowości, pozwolił nam w pewnej mierze dostrzec, że zespoły przyjacielskie pod wpływem najrozmaitszych czynników wewnętrznych i zewnętrznych ulegają ustawicznemu, niejednokrotnie istotnym przeobrażeniom.

Nie wchodząc w szczegółowszą analizę stosunków społecznych dzieci okresu przedszkolnego, pragnę jedynie zaznaczyć, że pierwszy kontakt dziecka z otoczeniem socjalnym posiada charakter pozytywny: niemowlę reaguje uśmiechem na głos ludzki, później również na widok twarzy ludzkiej, czego nie czyni na żaden bodziec akustyczny lub optyczny¹⁾). Dopiero w miarę budzącej się sfery woluntarnej, której intensywny rozwój przypada na pierwszą fazę przekory (od 2 — 4 roku), pojawiają się również antysocjalne sposoby zachowania się. Obydwe przeciwstawne skłonności wypełniają główną treść wczesnego dzieciństwa. Niemowlę 6-miesięczne doznaje uczucia przyjemnego, gdy inna osoba, bez względu na wiek, mówi do niego lub z nim się bawi. A dziecko dwuletnie, które przez pewien okres czasu usuwa się przed osobą starszą, z zainteresowaniem zwraca swoją uwagę w kierunku rówieśników lub starszych towarzyszy zabaw. Wspólnoty zabaw wypełniają również ostatnie lata wieku przedszkolnego, t. j. okres średniego dzieciństwa, który trwa niewiele więcej od 5 — 7 lat. Przynależność dziecka do wspólnoty, oraz pozycja, zapewniająca realizację własnych pragnień i zainteresowań, zaspajają jego potrzebę towarzyską. Rzeczą godną uwagi jest fakt, że dziecko np. 4-letnie utrzymuje z przyjemnością kontakt dwójkowy, rzadziej wchodzi w skład zespołu liczniejszego. Znalazszy się wskutek zbiegu okoliczności w grupie wieloosobowej, nie obejmuje żadnej roli czynnej. Wtedy jest albo biernym widzem, albo też przedmiotem zainteresowania ze strony ogółu, podobnie jak w zespole około ulubieńców. W wypadku, gdy zespół nie zwraca uwagi na małego obserwatora i swobodnie rozwija swoją działalność, dziecko niebawem oddaje się innym, więcej pociągającym je czynnościom, albo też usiłuje wejść w bezpośredni kontakt z jednym z członków, używając w tym celu najrozmaitszych, najczęściej skutecznych środków, jak uśmiech, wzrok, gest, zbliżenie się, pokazanie ciekawej rzeczy, krzyk, płacz i t. p. Ciekawy jest także fakt, że dzieci w tym wieku, znajdując się razem, niejednokrotnie mówią wszystkie jednocześnie, nie troszcząc się o to, że się wzajemnie nie słyszą. Piaget uzasadnia to tem, że mowa w pierwszych latach władania nią niezawsze bywa używana jako środek porozumienia z otoczeniem, a wypowiedziane przy zabawie monologi podniecają niejako dziecko do dalszych wysiłków²⁾). Natomiast dziecko 6 — 7-letnie wchodzi przy sprzyjających warunkach również w skład zespołu liczniejszego. Miałem okazję zaobserwować, jak dzieci w tym wieku tworzyły mieszane wspólnoty, składające się z 4 — 8 osób, które we wspólnych zabawach doznawały niezwyklej przyjemności. Coprawda, wspólnoty te niezawsze stosowały się do znanych im

1) Bühler Ch. — Das Seelenleben des Jugendlichen. Str. 146 i 151.

2) Piaget J. — Wykłady w Polskiej Sekcji M. L. N. W. w Warszawie, w dniach od 14 — 18-go marca 1932 r.

prawideł gry i normalnie rozpadały się po krótkim istnieniu na mniejsze grupki. W każdym razie działalność tych wspólnot opierała się w pewnej mierze na zasadzie współdziałania. Spostrzeżenie to nie pokrywa się z poglądem Piaget'a, który twierdzi, że zabawa dzieci w tym wieku nie jest zabawą wspólną, zbiorową. Być może, że w przykładach przezemnie zaobserwowanych pojawiały się wpływy, wywierane przez specjalne warunki. W większości wypadków dzieci te uczęszczały do przedszkola, w którym zwracano szczególną uwagę na uspołecznienie dzieci¹⁾).

Jest rzeczą zrozumiałą, że w związku z częstszym i dłuższym pobytem we wspólnotach zabaw zarysowuje się pewien stosunek uczuciowy o specyficznym zabarwieniu przyjemnym między członkami, wchodzącymi w skład zespołu. Rozwój podłoża emocjonalnego przebiega od zwykłego uczucia swojskości, tworzącego się pod wpływem bliższego poznania osób i rzeczy, z którymi dziecko się styka, aż do względnie trwałego uczucia w stosunku do jednostek przez siebie wybranych, które w przeżyciach dziecka odgrywają najważniejszą rolę i które wskutek tego zajmują naczelne miejsce w polu świadomości. Cały proces wartościowania i ustosunkowania się do różniaków dokonuje się wyłącznie tylko na tle rzeczowym; głównym kryterjum jest stopień przyjemności, bądź to doznany w niedalekiej przeszłości, bądź też antycypowany w związku z mającym nastąpić w przyszłości przeżyciem. Natomiast właściwości i wartości duchowe odgrywają przy doborze rolę drugorzędą. Uwzględnienie cech indywidualnych w znaczeniu odpowiedniego doboru towarzysza zabaw, dokonanego ze stanowiska podobieństwa temperamentów, usposobień lub charakterów, jest zjawiskiem wtórnym, jest następstwem i objawem zewnętrznym działania instynktu. Instynkt bowiem — jak twierdzi Thorndike²⁾ — jest wrodzonym i celowym sposobem reakcji, jest względnie trwałą tendencją do zaspokajania potrzeb fizycznych i psychicznych, jest wyrażającym się w czynnie zainteresowaniem dla zachowania i rozwoju życia. Tem właśnie tłumaczyć należy fakt, że dziecko odczuwa wewnętrzny pociąg w kierunku takiej jednostki względnie grupy, która zaspokajając jego potrzebę towarzyską, zapewnia mu maximum przyjemności, a równocześnie nie wchodzi w kolizję z działającym egocentryzmem. Dziecko czyni to niejednokrotnie tak zdumiewająco „sprawnie”, że rodzice, nie rozumiejąc przyczyn i sensu w reakcjach rozwijającej się istoty, przypisują mu nieprzeciętne zdolności i wyprowadzają na podstawie tych naiwnych przesłanek najrozmaitsze, nieraz daleko sięgające wnioski praktyczne.

Wystarczy zwrócić bacniejszą uwagę na zachowanie się oraz wzajemne ustosunkowanie bawiących się dzieci, aby przekonać się, jak wielkie są wysiłki, podejmowane w kierunku realizacji potrzeby towarzyskiej w granicach przejawiającego się egocentryzmu. Tak np. dziecko o skłonnościach do despotyzmu próbuje narzucić swoją wolę całemu zespołowi, a gdy natrafia na nadmierne trudności, bążto ze strony ogółu, bądź też wybitniejszych jednostek, które nietylko stawiają opór jego tenden-

1) Piaget opiera swoje twierdzenia na obserwacjach, zebranych w sierocińcach i przedszkolach w Genewie. Lecz były to przeważnie dzieci z warstw uboższych, a ponadto stosowano tam metodę Montessori (większe uwzględnienie cech indywidualnych). Stern C. i W. — Die Kindersprache.

2) Lunk G. — Das Interesse. Leipzig. Verl. J. Klinkhardt. 1927. Band 2. Str. 42.

cjom, lecz pod pewnymi względami zaczynają wywierać niepożądany przez niego wpływ na otoczenie, wtedy mały despota wybiera sobie mniejszą grupkę i, nie osiągnąwszy w niej również pomyślnych rezultatów, zwraca swoją całą energję wreszcie w kierunku jednej osoby, która, doznając przykrych skutków zachcianek samowładczych, usiłuje wszelkimi sposobami wyzwolić się od krępującego jej swobodę jarzma. Kończy się to normalnie w ten sposób, że mały despota, niezadowolony i zniechęcony, milcząco, albo z głośnemi wyrzutami pod adresem ogółu lub pojedynczych członków, opuszcza „niewdzięczny” zespół i podejmuje podobne wysiłki w drugim zespole. Zdarzają się również wypadki, że dziecko o despotycznych tendencjach znajduje towarzysza, który w części lub w całości zaspokaja jego pragnienie, który jest narzędziem urzeczywistnienia jego potrzeb i który sam jest zadowolony z takiego stanu rzeczy. Dzieje się to zwykle wtedy, gdy despota i jego towarzysz pochodzą z dwóch odrębnych środowisk domowych, gdy dziecko-ofiara jest typem biernym i chętnie poddaje się despotyzmowi, albo gdy despotyzm przejawia się w formie umiarkowanej, umożliwiającej stronie biernej zajęcie od czasu do czasu stanowiska czynnego. Zespół, który w ten sposób się zawiązuje, przekształca się z biegiem czasu nierzadko w zespół przyjacielski.

Powyższe wyniki upoważniają nas do sformułowania wniosku, że typy wybitnie indywidualistyczne tylko w wyjątkowych wypadkach wchodzi w skład zespołów przyjacielskich. Natomiast dzieci o umiarkowanych ryśach i indywidualności, skłonne i przygotowane do kompromisów, stosunkowo łatwiej łączą się i utrzymują zespoły tego rodzaju. Z tego punktu widzenia możnaby w pewnej mierze przyjąć zasadę, że dobór członków zespołu przyjacielskiego odbywa się w ścisłej zależności od względnie równych kręgów egocentrycznych o krzyżujących się, lecz równocześnie uzupełniających tendencjach i właściwościach indywidualnych.

Przedstawione dotychczas wyniki obserwacji i uwagi odnoszą się do dzieci w wieku 6 — 7 lat. Najintensywniejszy rozwój działalności zespołów przyjacielskich przypadają właśnie na czas pozaszkolny. Warunki szkolne naogół w mniejszym stopniu sprzyjają ich rozwojowi. W szkole natomiast występują najczęściej tylko następstwa stosunków przyjacielskich, zawartych w czasie pozaszkolnym. Zkolei przystępuję do naszkicowania zespołów przyjacielskich na terenie szkolnym. Przedewszystkiem pragnę je rozpatrzyć ze stanowiska wzajemnego ustosunkowania się członków oraz ich zachowania się w stosunku do innych dzieci i grup.

Stosunkowo łatwo można dostrzec, że przyjaciele lubią siedzieć obok siebie, zarówno w izbie szkolnej, jak i w kościele, na uroczystościach, zebraniach klasowych i szkolnych i t. p., wykorzystując sytuację i środki, które zmierzają do zaspokojenia tego pragnienia. Bliskość przestrzenna stwarza korzystne warunki do nawiązania kontaktu w każdej chwili i umożliwia realizację różnorodnych potrzeb wewnętrznych. Dzięki nastawieniu pozytywnemu oraz swoistej więzi emocjonalnej kształtuje się skłonność i gotowość do wyświadczenia sobie przysług oraz udzielania wzajemnej pomocy. W wolnych chwilach, t. j. w wypadkach, kiedy nie wchodzi w skład innych zespołów i nie rozwijają działalności, odpowiadającej ich indywidualnym zainteresowaniom i dążnościom, przyjaciele także chętnie przebywają razem. Wtedy opowiadają sobie

wspólne przeżycia, układają plany na najbliższą przyszłość. Ulubionym tematem rozmowy są głębsze przeżycia i ciekawsze zdarzenia w domu rodzinnym, otrzymane w podarunku zabawki, książki i rzeczy, niezwykle nowiny i tajemnice, zaobserwowane samodzielnie lub otrzymane w drodze poufnej od innych osób. Nierzadko składają sobie wzajemnie upominki i podarunki lub obiecują to czynić w przyszłości, podkreślając z naciskiem, że *k o r z y ś c i i p r z y j e m n o ś c i r e z e r w u j ą w y ł ą c z n i e d l a s i e b i e*. Poza doraźnemi informacjami i wskazówkami, zmierzającemi do usunięcia przeszkód i pokonania trudności, nasuwających się w związku z zajęciami i życiem w szkole, przyjaciele nierzadko *w r a c a j ą s o b i e u w a g ę n a p o p e ł n i o n e b ł ę d y* i zachęcają się do zastosowania odpowiednich środków profilaktycznych. Coprawda, realizacja powziętych zamiarów częstokroć odbywa się w rażącej sprzeczności z danemi sobie obietnicami. Wieść radosna pobudza przyjaciół do swobodnych i szerszych objawów wzruszeniowych. Członek, którego spotkało nieszczęście, lub który jest smutny wskutek doznanej przykrości, jest przedmiotem troskliwej opieki ze strony pozostałych; wyzwolone współczucie skłania do podejmowania zabiegów i wysiłków, zmierzających w kierunku złagodzenia przykrego przeżycia i odwrócenia uwagi przygnębionego przyjaciela od samego nieszczęścia. Objawy współczucia i sposoby ulżenia doli nieszczęśliwego, proste, naiwne, szczerze i prymitywne dla dorosłego obserwatora, są najczęściej skuteczne i w większości wypadków uwiecznione zostają pomyślnym rezultatem. Wprawdzie zdarzają się wypadki wręcz odwrotne: przyjaciel nie pociesza smutnego, nie zwraca uwagi na jego ujemny stan uczuciowy, albo poprostu cieszy się z niego, opuszcza towarzysza i zajmuje się czem innym, albo wchodzi w skład innego zespołu, gdzie wyraża swoje zadowolenie i podkreśla słuszność takiego stanu rzeczy. Sposób reagowania zależy od właściwości indywidualnych, stopnia zespolenia i bogactwa wspólnych przeżyć z przyjacielem, wyniku oceny samego wypadku, poczucia moralnego, oraz nastroju w danej chwili¹⁾. W pewnych wypadkach dziecko *w y k o r z y s t u j e p r z y k r e p o ł o ż e n i e s w o j e g o p r z y j a c i e l a d l a c e l ó w o s o b i s t y c h*, dla podkreślenia własnej przewagi i zaspokojenia skłonności do postawienia się. Mam jednak wrażenie, że takie wypadki nie są objawem zwyrodnienia lub antyspołecznych tendencji; ale że dzieje się to poprostu pod wpływem egocentryzmu. Podobne zjawisko występuje na terenie szkoły również w innych okolicznościach. Tak np. dziecko w tym okresie bez wszelkich skrępułów wnosi skargę do nauczyciela przeciw swojemu przyjacielowi, z którym utrzymuje dłuższe i zażyłe stosunki towarzyskie. Denuncjacje i skargi, tak często powtarzające się w klasach niższych i stopniowo zanikające z wiekiem, zależnie zresztą od stosunku wychowawcy i atmosfery szkolnej, są skierowane nietylko przeciwko jednostkom, które w życiu pozaszkolnym nie biorą wspólnego udziału, lecz w równej mierze przeciwko stałym i „serdecznym” towarzyszom zabaw. Zdarzają się wypadki, że nieporozumienia wyłącznie tylko między członkami jednego zespołu przyjacielskiego w związku z realizacją własnej treści społecznej pobudzają powaśnione strony do ubiegania się o *i n t e r w e n c j ę*

¹⁾ Jest rzeczą charakterystyczną, że w latach szkolnych rozwój współczucia robi stosunkowo małe postępy, albo nawet cofa się, szczególnie w fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania. Zjawisko to nazywają psychologowie inwolucją (rozwój wsteczny). Ob. Baley St. — Psychologia wieku dojrzewania.

powszechnie uznanego autorytetu, nauczyciela, przyczem dowody rzeczowe oraz wysiłki, podejmowane w obronie własnej i w celu obniżenia argumentów przeciwnych, wcale nie świadczą o jakichkolwiek węzłach przyjacielskich i zażyłych stosunkach. Brzmi to coprawda paradoksalnie, jeżeli się zważy, że dobrowolnie złączeni i zespoleni przyjaciele wzajemnie oskarżają się o niewłaściwy stosunek do siebie, a w dodatku przedkładają spór do rozstrzygnięcia obcemu rzeczoznawcy. Paradoks ten jest tylko pozorny. Dziecko bowiem w tym wieku, odczuwając swoją niedoskonałość i niezaradność, potrzebuje autorytetu, który służy mu za wzór, i którego wartościowaniu i zarządzeniu przy sprzyjających warunkach podporządkowuje się bezwzględnie. Incydent między członkami zespołu przyjacielskiego nie pociąga za sobą w zasadzie żadnych poważniejszych następstw ujemnych dla samego zespołu. Normalnie zespół w tym samym składzie po zażegnaniu sporu rozwija swoją działalność w dalszym ciągu, nie wykazując objawów rozluźnienia się stosunków między poszczególnymi członkami. Nawet dziecko — przedmiot oskarżenia nie ma urazy i nie okazuje niechęci w stosunku do strony oskarżającej. Oczywiście, modyfikacje są możliwe i zjawiają się zwykle pod wpływem różnych przyczyn postronnych, np. wyolbrzymiania przez osobę trzecią doznanej „krzywdy i niesprawiedliwości” i t. p., nie mówiąc o właściwościach indywidualnych. W zasadzie jednak wraz z zanikiem incydentu odpadają elementy destruktywne i tendencje przeciwstawne, a miejsce naczelnego obejmują ponownie wzajemna życzliwość, szczerłość, solidarność i zaufanie, których działalność w czasie wypadku uległa jakgdyby zahamowaniu.

Jeszcze jedna cecha charakterystyczna, wzajemnego ustosunkowania się członków zespołu przyjacielskiego, zasługuje na uwagę. Uwydatnia się ona szczególnie wyraźnie, jeżeli obserwujemy zespół w chwili działania, oraz ze stanowiska czynnego udziału poszczególnych składników. Z tego punktu widzenia dostrzegamy w z g l ę d n i e r ó w n y p o d z i a ł r ó ł. To znaczy, że wszyscy członkowie równomiernie, ale niekoniecznie równocześnie, biorą czynny udział w działalności zespołu. W przeciwnym bowiem razie, t. j. gdy odchylenia od przeciętnej miary czynnego współudziału są bardzo wielkie, zespół utrzymuje się w dalszym ciągu pod wpływem czynników postronnych, np. naszkutek zabiegów rodziców, albo też — co najczęściej się zdarza — prowadzi żywot suchotniczy lub rozpada się zupełnie. Ten względnie równy podział aktywności jest cechą, odróżniającą zespół przyjacielski od zespołów, opartych na silnie rozwiniętym popędzie macierzyńskim lub grup około ulubieńców, w których obsada roli czynnej i biernej nie ulega zamianie. Natomiast przyjaciel nie tylko przyjmuje i odpowiada na pobudki drugiego członka, nie zadawała się wyłącznie tylko doznaniem skutków działalności zespołu, lecz ponadto pragnie odegrać w nim rolę czynną. Nastawienie przyjaciela jest nieustannym alternowaniem między aktywnością i recepcją.

Istotne i trwalsze stosunki przyjacielskie zawiązują się między dziećmi o zbliżonych do siebie właściwościach indywidualnych oraz między jednostkami z niezbyt silnie kontrastujących ze sobą środowisk społeczno-kulturalnych. Trzeba jednak pamiętać, że zarówno podobieństwo struktur psychicznych jak i warunków domowych członków zespołu przyjacielskiego jest zjawiskiem wtórnym. Dobór przyjaciela w tym wieku odbywa się ze stanowiska utylitarno-

objektywnego, t. j. z punktu widzenia jego wartości rzeczowych i sprawności, jego przydatności w procesie rozwojowym.

Jeżeli chodzi o stosunek członków zespołu przyjacielskiego do innych dzieci względnie grup, można zauważyć, że w zasadzie p r z y j a c i e l ę ł ą c z ą s i ę s w o b o d n i e z k a ż d y m i n n y m z e s p o ł e m, który w danej chwili najwięcej odpowiada ich indywidualnym zainteresowaniom i posiada warunki, sprzyjające realizacji własnych potrzeb i pragnień oraz pobudzające do wypróbowania i wykazania własnych zdolności i sprawności. Przynależność do zespołu przyjacielskiego nie pociąga za sobą żadnych specjalnych ograniczeń i zobowiązań przy nawiązywaniu i utrzymywaniu nowych kontaktów. Przeciwnie, pod tym względem członek korzysta z zupełnej swobody. Nieskrepowani żadnymi restrykcjami, przyjaciele wchodzą w skład coraz innych i różnych zespołów, co nie wyklucza możliwości zetknięcia się w tej samej grupie. Spotkanie się przyjaciół w tym samym zespole jest w zasadzie przypadkowe. Zdarzają się również pojedyncze wypadki, że przyjaciele wspólnie wstępują do upatrzonego przez siebie zespołu lub też przywołują się wzajemnie.

Przedstawione powyżej stosunki wewnętrzne i zewnętrzne działających na terenie szkolnym zespołów przyjacielskich odnoszą się przedewszystkiem do dzieci w klasach niższych. Natomiast w wyższych klasach, począwszy mniej więcej od klasy 5-tej, dostrzegamy w nich pewne zmiany, co nie przesądza sprawy, że i w tym czasie spotykamy bardzo często zespoły tego typu, ukształtowane i rozwijające swoją działalność na zasadach, właściwych okresowi poprzedniemu. Pomijając pobudki i symptomy wspólne, pragnę zwrócić uwagę w głównej mierze na właściwości odrębne.

Przedewszystkiem wybór przyjaciela nie odbywa się wyłącznie na płaszczyźnie utylitarno-objektywnej i pod wpływem czynników postronnych i zewnętrznych; przeciwnie, coraz większą rolę zaczynają odgrywać wartości d u c h o w e. Przyjaciel młodszych dzieci winien być wesoły, grzeczny, uprzejmy, szczerobliwy, życzliwy, miły, jednym słowem winien być człowiekiem, z którym można żyć w zgodzie i dobrze bawić się. Starsze natomiast dzieci zwracają ponadto uwagę na wartości etyczne i wymagają, aby przyjaciel był szczerzy, honorowy, sprawiedliwy, prawdomówny, stały, aby nie oszukiwał w zabawie i pracy, oraz nie wyrażał się ujemnie za plecami¹⁾. Modyfikacje kryterium doboru przyjaciela dokonywują się w związku z coraz wyraźniej zarysowującym się w tym okresie nastawieniem subiektywno-psychologicznym; rozwijająca się stosunkowo w szerszym zakresie i z większym nasileniem zdolność do systematycznej i obiektywnej obserwacji uwrażliwia i zaostrza w pewnej mierze zmysł krytyczny w stosunku do siebie i toczenia. Zmiana nastawienia i zasad doboru przyjaciela staje się zrozumiałą, jeżeli zwrócimy uwagę, że w klasie 6-tej, a nawet i w 5-tej pojawiają się sporadyczne przejawy pierwszych momentów dojrzewania psychicznego, kiedy w świadomości dziecka zarysowuje się mniej lub więcej mglisty obraz własnego „ja”, kiedy dziecko odkrywa dotychczas nieznaną jaźń o swoistych i trudnych do zrozumienia właściwości i słabości, a równocześnie dążność do zrozumienia i rozwiązywania budzących się niezwykłych i doniosłych zagadnień, oraz usiłowania, zmierzające

¹⁾ Monroe. — Op. cit., str. 19.

w kierunku pokonania nasuwających się trudności, oto czynniki, które na potrzeby posiadania przyjaciela oraz na sposobie wzajemnego ustosunkowania się wyciskają swoje specyficzne piętno.

Przy porównywaniu działających na terenie szkolnym zespołów przyjacielskich dostrzegamy w tym wieku charakterystyczne i odrębne właściwości, zarówno w składzie, jak i w pobudkach i elementach zespalających, zabarwieniu uczuciem, stopniu zespolenia i zwartości zespołu oraz ustosunkowania się jego członków do społeczności szkolnej i klasowej, do innych grup i jednostek, do autorytetów w szkole i poza szkołą.

B o g a c t w o f o r m z e s p o ł ó w w y s t ę p u j e s z c z e g ó l n i e w y r a ż n i e w k l a s i e 7-mej. Tu znajdujemy zespoły przyjacielskie, zbudowane na zasadach, właściwych dzieciom młodszym, i rozwijające swoją działalność w atmosferze „budzącej”, w pogodzie ducha i swobodzie. Dzieci te jeszcze nie doznały skutków czekającej je rozterki duchowej, dzięki czemu w całej pełni mogą korzystać w dalszym ciągu z czaru dzieciństwa. Coprawda, i w ich zachowaniu się występują od czasu do czasu objawy momentów krytycznych, jako zwiastuny zbliżającej się burzy. Wtedy dziecko albo usuwa hamulce wewnętrzne, nie zwracając poprostu na nie uwagi i przechodząc nad niemi do porządku dziennego, albo też ulega siłom zapowiadającym i zatracą kontakt z miłą mu dotychczas wspólnotą zabaw i pracy, oddając się własnym rozmyślaniami. Zależy to od przebiegu samego przełomu, szczególnie od stopnia jego intensywności, oraz od sposobu oddziaływań warunków domowych i szkolnych, bądźto sprzyjających wybuchom gwałtowniejszym, bądź też zmierzających w kierunku złagodzenia kryzysu.

S a m o t n o ś ć d o j r z e w a j ą c e g o jest uwarunkowana działaniem sił rozwojowych. Normalnie dziecko korzysta z każdej okazji, aby zaspokoić potrzebę towarzystwa i nie doznawać przykrego uczucia osamotnienia. W tym jednak okresie osamotnienie zjawia się samo, jako konieczne ogniwo pośrednie w procesie rozwojowym. Celem jego jest odkrycie własnej indywidualności. W tym momencie krytycznym rywalizują ze sobą dwie przeciwne siły, a mianowicie: budząca się coraz silniej potrzeba wewnętrzna, pociągająca za sobą przykrą i bolesną dla osobnika izolację, współzawodniczy z potrzebą towarzystwa, wspieraną przyjemnymi przeżyciami oraz mnóstwem przyzwyczajień. W ten sposób należy tłumaczyć objawy postawy niezdecydowanej; jednostka lawiruje przez pewien czas między zespołem i osamotnieniem. Niekiedy zdarza się, że dojrzewający nagle zrywa stosunki z zespołem. Ci samotnicy, których pokaźną liczbę miałem okazję zaobserwować, nie znaleźli się w nieprzyjemnym dla nich odosobnieniu wskutek braku odpowiedniego wyrobienia socjalnego lub istnienia skłonności aspołecznych i t. p., jak to się zdarza w zespołach dzieci młodszych. Oczywiście, właściwości indywidualne odgrywają również wielką rolę. Odosobnienie jest punktem zwrotnym w rozwoju, jest symptomem rozpoczęcia nowego życia. Osamotnieniu — jak wspominałem — towarzyszy uczucie depresji, które w związku z głębokimi przemianami całej struktury duchowej pobudza jednostkę do podejmowania wysiłków w kierunku poszukiwania przyjaciela o podobnych właściwościach indywidualnych. Kryterjum wyboru przyjaciela stają się przedewszystkiem jego wartości wewnętrzne. Składnikiem potrzeby posiadania przyjaciela jest tęsknota do swobodnego wypowiadania się przed kimś, kto chce i umie zrozumieć, a ponadto może być

doradcą w pojawiających się trudnościach. Cechami charakterystycznymi członków owego zespołu przyjacielskiego są: szacunek, zaufanie, wzajemna szczerłość i wierność, podobieństwo w myśleniu i odczuwaniu, bezgraniczna solidarność w pracy i zabawie, oraz stała gotowość do wspólnej obrony. Lekceważenie, hipokryzja, brak szacunku lub niedotrzymanie wierności, są odczuwane jako głęboka krzywda osobista i pociągają za sobą zanik przyjaźni. Przy sprzyjających warunkach zespoły przyjacielskie są bardzo trwałe, a wpływ ich sięga niejednokrotnie długo poza lata szkolne.

Wymienione powyżej cechy zespołów przyjacielskich odnoszą się przedewszystkiem do chłopców, znajdujących się w okresie dojrzewania. W podobny sposób — jak twierdzi Ch. Bühler ¹⁾ — rozwijają się z e s p o ł y p r z y j a c i e l s k i e d z i e w c z ą t. Nawet zespoły mieszane, złożone z chłopców i dziewcząt, zasadniczo nie wykazują żadnych większych różnic, przynajmniej przez pewien okres czasu, którego długość zależy od właściwości indywidualnych i warunków zewnętrznych. Zespoły przyjacielskie dziewcząt wypływają — jak zauważa L. Vecerka ²⁾ — z tęsknoty dziewczęcia do uzyskania z r o z u m i e n i a s i e b i e p r z e z i n n ą j e d n o s t k ę, a objawami zaspokojonej potrzeby są zaufanie i swobodne wypowiadanie się, wzajemna miłość, opieka i życzliwość. Na podstawie odpowiedzi, osiągniętych drogą ankiety, wspomniana autorka dochodzi do wniosku, że od przyjaciółki w tym okresie żąda się, aby była miła, szczerą, wyrozumiałą, wesołą, otwartą, dyskretną, inteligentną, dobrego usposobienia, konsekwentną w postępowaniu i wreszcie winna mieć odwagę zwracania uwagi na błędy „prosto w oczy”.

Cechą charakterystyczną wszystkich zespołów przyjacielskich w okresie dojrzewania są g w a ł t o w n e w z r u s z e n i a, objawiające się zarówno w stosunkach wzajemnych, jak i we współżyciu z otoczeniem. Nadmierna pobudliwość sfery emocjonalnej oraz silne natężenie afektów towarzyszą zarówno przeżyciom przyjemnym jak przykrym; pokwitający jest namiętny w miłości i nienawiści, w uznaniu i potępieniu. Przejście z jednego stanu uczuciowego w drugi, kontrastujący z poprzednim, jest niejednokrotnie bardzo radykalne. Przesada w życiu emocjonalnym sprzyja głębszemu i trwalszemu zespoleniu się członków, wchodzących w skład zespołu przyjacielskiego, a z drugiej strony skutecznia gwałtowne zerwanie i szybki zanik węzłów przyjacielskich w wypadku, gdy przyjaciel zawiódł zaufanie, którem został obdarzony.

Ciekawy jest sposób n a w i ą z a n i a b l i ż s z e g o k o n t a k t u z upatrzonym kandydatem. W przeciwieństwie do ludzi dorosłych, których dłuższe współżycie przechodzi stopniowo i nieświadomie w ogólną sympatię i wreszcie zamienia się w ściślejsze stosunki przyjacielskie, początek przyjaźni pokwitającego jest nagły i świadomy. Zaobserwować można przypadki, gdy chłopiec 13 — 14-letni bezceremonjalnie i bez formalności zwraca się z prostem wezwaniem: „Bądźmy przyjaciółmi!” Pokwitający potrzebuje przyjaciela i z całą świadomością wyrusza na jego poszukiwanie. Świadomie wybiera jednostkę, odpowiadającą jego wymaganiom, usiłuje nawiązać kontakt z kolegą, który mu wydaje się sympatycznym, zbliżając się i wyrażając swoją potrzebę

1) Bühler Ch. — Op. cit., str. 160.

2) Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Str. 104 i następ.

w sposób, podobny do oświadczeń. „On jest moim przyjacielem, bo mnie rozumie”, albo „obym znalazł przyjaciela, któryby mnie zrozumiał” oto główne tematy i troski w okresie dojrzewania. Konieczność posiadania przyjaciela oraz doniosłość jego roli jest cechą charakterystyczną, odróżniającą zespoły przyjacielskie okresu dojrzewania od podobnych zespołów w fazie przedpokwitania. Dzieci, szczególnie zaś chłopcy klasy 5-tej i 6-tej, czują się zadowolone, jeżeli w zespole przyjacielskim mają możliwość zaspokajania potrzeby wypowiedzenia się oraz potrzeby sympacji, co najczęściej dzieje się na tle realizacji budzącej się w tym okresie skłonności do przeżyć niezwykłych i bohaterkich. Dzikie zabawy, uganianie i mocowanie się, awantury i t. p. wypełniają główną treść działalności zespołów przyjacielskich w tym okresie. Jest to zrozumiałe, jeżeli się zważy, że dziecko znajduje się w fazie przyrostu sił i nie doznało jeszcze przykrych skutków osamotnienia. „Jesteśmy przyjaciółmi, ponieważ godzimy się najlepiej, nie kłócimy się, lubimy się, bawimy się wspólnie, pracujemy razem i t. p.”, oto główne kryteria, według których odbywa się dobór przyjaciół¹⁾.

Rozpatrzmy przygotowawcze zespoły przyjacielskie ze stanowiska ilości członków. Powszechnie znane są przypadki, że młodsze dziecko szkolne skłonne jest uważać za swojego przyjaciela każdego towarzysza zabaw lub kolegę. Pomijając w tej chwili różnice w treści, którą dzieci różnych okresów podkładają pod pojęcie „przyjaciela”, oraz nie wdając się w analizę przebiegu procesu rozwojowego zdolności odróżniania przyjaźni od koleżeńskości, o czym będzie mowa w następnym rozdziale, pragnę jedynie zwrócić uwagę, że liczba członków zespołu przyjacielskiego u młodszych dzieci szkolnych jest stosunkowo wielka i stopniowo maleje, aż wreszcie w okresie dojrzewania, przeszedłszy przez chwilę osamotnienia, stabilizuje się na liczbie 1 — 2, najwyżej 3. Ten zasadniczy i względnie regularny ruch decrescendowy, ulega pewnemu załamaniu w fazie przyrostu sił, kiedy liczba przyjaciół zdaje się wzrastać niepomierne. W tym bowiem okresie budzi się u dzieci instynkt gromadzki, dzięki czemu współżycie jednostki w większej gromadzie kształtuje się na odmiennych zasadach, niż w latach ubiegłych. Solidarność dzieci w klasie 5-tej i 6-tej jest największa, zarówno w stosunku do siebie, jak i nauczyciela. Powszechnie znane są występujące w tym okresie zjawiska marzycielstwa i adoracji, bezwzględnej oddania się i poświęcenia dla ideałów i osób, które w jakikolwiek sposób zaimponowały dzieciom swoimi właściwościami niezwykłymi, jak np. nauczyciel, sławny aktor, bohater powieści i t. p. Przy sprzyjających warunkach dotychczasowe zespoły przyjacielskie zamieniają się we wspólnoty zabawowe i sportowe oraz grupy pracy, a niejednokrotnie w t. zw. związki. Dla uzupełnienia strony ilościowej zespołu przyjacielskiego podaję wyniki, osiągnięte przez L. Vecerkę²⁾ na podstawie badań, przeprowadzonych w żeńskich szkołach wiedeńskich. Autorka stwierdza, że dziewczęta 11-letnie posiadają, względnie pragną posiadać, przeciętnie 3 przyjaciółki. Natomiast przeciętna liczba przyjaciółek uczennic 14¹/₂-letnich nie przekracza w zasadzie liczby 1. Objawy

1) Reininger K. — Op. cit., str. 64 i nast.

2) Vecerka L. — Op. cit., str. 96.

dłuższego stanu osamotnienia lub częstszego powrotu do niego występują zwykle w związku z nadmiernymi wymaganiami i stawianiem przyjaciela wobec zadań, przekraczających jego siły lub sprzecznych z jego godnością osobistą.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na sposoby ustosunkowania się chłopców i dziewcząt do tworzących się zespołów przyjacielskich. W niższych klasach, mniej więcej do klasy 4-tej włącznie, w zasadzie płęć odgrywa rolę drugorzędną. Chłopcy i dziewczęta wchodzą do jednego zespołu przyjacielskiego i realizują swobodnie swoją treść społeczną. Obok tych zespołów mieszanych pojawiają się na terenie szkolnym liczne przykłady zespołów jednorodząjowych, złożonych z samych chłopców lub wyłącznie tylko z dziewczynek. Zjawisko to jest albo przypadkowe, albo też następstwem wpływów czynników postronnych, np. rodziców i nauczycieli, którzy świadomie lub nieświadomie zwracają uwagę dzieci na odrębne właściwości rodzajowe. Stan ten ulega zmianie wśród dzieci starszych, począwszy od klasy 5-tej, w pojedynczych wypadkach nawet wcześniej. Wtedy mieszane zespoły przyjacielskie są objawem bardzo rzadkim. Przeciwnie, chłopcy i dziewczęta odsuwają się od siebie i odnoszą się do siebie niekiedy nawet wrogo, a równocześnie bacznie się obserwują. Dziewczynki patrzą na chłopców z góry, uważając za niegodne wdawać się z rówieśnikami. Chłopcy dokuczają dziewczętom, drażnią je i wykpiwają. Źródłem tego negatywnego ustosunkowania się jest budzący się instynkt płciowy. Wreszcie w okresie dojrzewania występują znowu pojedyncze przykłady zespołów mieszanych, tworzących się pod wpływem działania instynktu gatunkowego. Podstawą zespolenia jest potrzeba uzupełnienia przez jednostkę dopełniającą, a spoidłem wzajemna miłość.

Na zakończenie należy podkreślić, że zespoły przyjacielskie, rozwijające swoją działalność na terenie szkolnym, zawiązują się przede wszystkim w odpowiednich warunkach pozaszkolnych. Zarówno podstawa emocjonalna, której zawdzięczają swój początek i dalsze istnienie, jak i skład, forma, struktura wewnętrzna, treść społeczna, wzajemne ustosunkowanie się członków i stosunek ich do otoczenia, wreszcie sama potrzeba zespolenia ulegają ustawicznym zmianom i kształtują się w ścisłej zależności od charakterystycznych właściwości faz rozwojowych dziecka, przy współdziałaniu czynników indywidualnych i pozaindywidualnych. Najdonioślejsza rola zespołów przyjacielskich w rozwoju jednostki przypada na okres dojrzewania. W tym czasie są one ogniwem pośrednim i pomostem między grupami mniejszemi, dziecięcymi, szczególnie wspólnotą rodzinną, a grupami w szerszym znaczeniu, społeczeństwem i t. p. W ogromnej ilości przypadków zespoły przyjacielskie są zarodkiem „grup pracy”, rozwijających swoją działalność zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Treść społeczna tych zespołów jest przepojona elementami zabawy i pracy, które przenikają się wzajemnie i które trudno oddzielić jedno od drugich.

IX. ZESPOŁY KOLEŻEŃSKIE.

W życiu towarzyskim oraz społeczno-zawodowym ludzi dorosłych bardzo wielką rolę odgrywają stosunki koleżeńskie. W najszerszym zakresie koleżeństwo obejmuje wszystkie jednostki, które uprawiają albo ten sam zawód, albo róż-

ne, ale zbliżone do siebie. Grupy te, oparte na rzeczywistości lub domniemanem podobieństwie stanowisk indywidualnych i związanych z temi stanowiskami potrzeb osobistych jednostek pewnej kategorii społecznej, są pod wieloma względami podobne do grup jednorodnych¹⁾. Zakres działalności tych olbrzymich pod względem liczebności grup sięga niejednokrotnie daleko poza granice jednego państwa. Stopień poczucia odrębności grupowej oraz wspólności zajęć i interesów jest w konkretnych przypadkach bardzo różny. Na jednym biegunie znajdują się jednostki o wyraźnie zarysowanej świadomości odrębności, na drugim biegunie zaś dostrzegamy jednostki, u których poczucie przynależności do grupy jest minimalne i dochodzi do progę świadomości tylko w specyficznych warunkach, nie mówiąc już o tych bardzo licznych przypadkach, w których konstatujemy zupełny brak lub stopniowy zanik świadomej przynależności grupowej. Przyczyną nawiązywania kontaktu koleżeńskiego jest wzgląd utylitarny: nadzieja osiągnięcia znaczniejszych i pewniejszych korzyści. Poza czynnościami, związanymi z celem utylitarно-indywidualnym, realizowanym za pośrednictwem grupy, członkowie w zasadzie nie utrzymują żadnych ściślejszych stosunków, o ile oczywiście nie dołączą się do tego jakieś czynniki postronne. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że koleżeństwo w tych olbrzymich grupach jednorodnych przyjmuje specyficzny charakter, a wyraźniejsze jej objawy występują tylko w wyjątkowych, stosunkowo nielicznych przypadkach. Znacznie lepsze warunki rozwoju koleżeństwa stanowi grupa, złożona również z jednostek o różnych celach i dążnościach oraz podobnym sposobie życia, lecz rozwijająca swoją działalność na terenie stosunkowo mniejszym i ściśle ograniczonym, jak np. urzędnicy jednego przedsiębiorstwa, nauczyciele jednej szkoły, jednego rejonu lub powiatu i t. p., gdzie możliwości nawiązania i utrzymywania trwalszych stosunków koleżeńskich są większe. W miarę wzrastania liczby wspólnych przeżyć, zajęć i wyników pracy, budzi się świadomość przynależności, uśmiadają sobie i realizują wspólne za dania oraz gotowi są podejmować wysiłki w imię wspólnego ideału, zbliżając się pod wieloma względami do innego typu grup społecznych, wyodrębnionych przez F. Znanieckiego, a mianowicie do grup celowych. Należą więc do nich jednostki, zainteresowane czynnie celem wspólnym, bez względu na ich cele indywidualne. Wspólne zadania grupy są uzależnione i od potrzeb osobistych członków, ale potrzeby osobiste znajdują się tu na drugim planie, albo nawet są całkowicie podporządkowane wspólnym zadaniom. Nie każdy członek dla siebie chce coś osiągnąć przy pomocy grupy, lecz grupa jako całość chce coś osiągnąć przy pomocy członków, jak mówi F. Znaniecki. Takie nastawienie wywiera swoisty wpływ na ustosunkowanie się wzajemne poszczególnych jednostek danej grupy i wyciska znamienne piętno na stosunkach koleżeńskich. Wreszcie w ramach grup powyżej określonego typu wyodrębniają się jeszcze mniejsze grupy, złożone z kilku jednostek, które poza zajęciami służbowymi chętnie spotykają się ze sobą, bądźto w celu omówienia i wytłumaczenia sobie zagadnień ogólniejszych, luźniej związanych z pracą zawodową, bądź też dla opowiedzenia sobie ciekawszych wydarzeń w warsztacie pracy i nasuwających się trudności oraz udzielania sobie odpowiednich objaśnień i porad. Nierazkim tematem są przyjemności i przykrości osobiste, doznane w ży-

¹⁾ Znaniecki F. — Socjologia wychowania. Tom I, str. 39.

ciu prywatnym lub w związku z wykonywaniem obowiązków służbowych. W zasadzie sprawy ściśle osobiste pojawiają się okolicznościowo, zależnie zresztą od stopnia wzajemnego zaufania i zażyłości członków grupy. Przy sprzyjających warunkach grupy tego rodzaju zamieniać się mogą z biegiem czasu w mniej lub więcej serdeczne związki przyjacielskie. Łatwo zauważyć, że zawierają one cechy charakterystyczne, właściwe grupom pierwotnym. Tworzą się — jak zauważa F. Znaniecki¹⁾ — częściowo pod wpływem zeknięcia, spowodowanego przez sąsiedztwo, częściowo pod wpływem dążności społecznych, zbliżających niektóre jednostki bardziej niż inne, a utrzymują się dzięki wspólnym wspomnieniom, zbiorowym pracom i zabawom, przyzwyczajeniu, niekiedy osobistym przyjaźniom.

Wyodrębnione i scharakteryzowane w ogólnym zarysie powyższe trzy rodzaje stosunków koleżeńskich, objawiających się na tle grup o swoistych właściwościach i różnych zakresach, zarysowują się w pewnej mierze również w sposobach współżycia młodzieży szkolnej. Należy tylko pamiętać, że analogja, która się tu nasuwa, budzi pewne zastrzeżenie, chociażby z tego względu, że wzór, zaczerpnięty z życia ludzi dorosłych, pojawia się w stosunkach dziecięcych w formie zmienionej. Dzieje się to pod wpływem specyficznych i niejednokrotnie bardzo płynnych praw, uzależnionych od właściwości indywidualnych dziecka w poszczególnych fazach rozwoju. Abstrahując znamienne cechy odrębne, dostrzegamy rzucające się w oczy właściwości wspólne lub bardzo podobne, szczególnie wtedy, gdy porównujemy wspomniane stosunki ze stanowiska ich powłoki zewnętrznej i liczebności zespołów oraz warunków, którym zawdzięczają swoje istnienie i trwanie. Grupie koleżeńkiej ludzi dorosłych, którą ze względu na swój specyficzny charakter zakwalifikowałem do grup jednorodnych, odpowiada ogół dzieci w wszystkich szkołach. Coprawda trudno tu wogóle mówić o jakimkolwiek zespole, który obejmuje wszystkie dzieci, i którego członkowie posiadają poczucie własnej przynależności, oraz świadomość odrębności w stosunku do jednostek, znajdujących się poza zakresem zespołu. Odpowiednik w stosunkach dziecięcych występuje tu w nieco zmienionej formie. Powszechnie znane są przypadki, w których pewna liczba dzieci mniejszej lub większej ilości szkół nawiązuje i utrzymuje bliższy kontakt, dzięki czemu stosunki koleżeńskie znajdują lepsze warunki rozwoju. W szkołach powszechnych i szkołach ćwiczeń spełniają taką rolę np. organizacje harcerskie, chóry i poranki międzyszkolne i t. p. Odpowiednikami w szkołach średnich są ponadto hufce szkolne, Straż Przednia i t. p. Nawiązanie i utrzymywanie ściślejszych stosunków koleżeńskich oraz budzenie poczucia wspólnej przynależności i świadomości odrębności grupowej odbywa się bądźto drogą pośrednią, bądź też w sposób bezpośredni. Zadanie pierwsze spełniają okólniki, raporty, komunikaty, rozkazy i t. p., pisane lub podane do wiadomości członków mniejszych komórek organizacyjnych przez powołane w tym celu kompetentne organy; w zakres środka bezpośredniego wchodzi: zjazdy, obozy, wspólny udział w uroczystości i pochodzie i t. p., w których często biorą udział członkowie różnych państw.

Drugiemu rodzajowi grup ludzi dorosłych, których zakres jest znacznie węż-

¹⁾ Znaniecki F. — Op. cit., str. 32 i nast.

szy i które w istocie swojej bardziej zbliżają się do grup celowych, odpowiada na terenie szkolnym zespół dzieci jednej klasy względnie ogół uczniów całej szkoły. Oczywiście ilość warunków, sprzyjających rozwojowi stosunków koleżeńskich, wzrasta w miarę zmniejszenia się zakresu zespołu. Jest to zresztą zrozumiałe wobec wyraźniej zarysowujących się różnic w stopniu możliwości wspólnych przeżyć i doświadczeń, realizacji wspólnymi siłami wspólnych celów i zadań, związanych z bezpośrednimi i konkretnymi interesami stosunkowo mało licznego zespołu. Niemalą przysługę w tym kierunku oddaje podobieństwo nastawienia i zapasu środków oraz szczebla ich doskonałości i rozporządzalności, uzależnione w wielkiej mierze od stopnia rozwoju i wykształcenia ogólnego. Toteż stosunki koleżeńskie w obrębie jednej klasy zawiązują się wcześniej i ściślej, aniżeli w grupach o szerszym zakresie.

Wreszcie grupom pierwotnym, które wyodrębniłem na tle współzycia ludzi dorosłych, odpowiada na terenie szkolnym mniejsze zespoły dzieci, złozone z dwóch lub więcej, ale zawsze niewielkiej liczby jednostek, które z jakichkolwiek względów, o czym mowa będzie poniżej, nawiązują i utrzymują ściślejszy kontakt wzajemny.

Już z powyższego szkicu wynika, że pierwsze dwa rodzaje zespołów koleżeńskich o stosunkowo szerokich zakresach uzależnione są w głównej mierze od warunków i czynników zewnętrznych, którym zawdzięczają swój byt i swoje trwanie. Natomiast zespoły koleżeńskie trzeciego typu, których liczebność jest minimalna a zakres działania bardzo wąski — co nie przesądza sprawy, że sama działalność jest w równej, albo nawet w znaczniejszej mierze różnorodną i wielostronną — pozwalają na uwzględnienie samorzutnych zainteresowań i dążeń jednostek, wchodzących w ich skład. Dobór członków jest swobodny i zależy przedewszystkiem od właściwości i potrzeb indywidualnych, co oczywiście dokonywuje się w ramach, narzuconych przez warunki zewnętrzno-organizacyjne.

Przystępując do omówienia zespołów koleżeńskich w najściślejszym znaczeniu tego wyrazu, t. j. zespołów, tworzących się i istniejących przy współdziałaniu samorzutnych zainteresowań i wewnętrznych potrzeb dziecka, należy podkreślić, że ich objawy upodobniają się pod wieloma względami do objawów zespołów przyjacielskich. Zaufanie i życzliwość, solidarność i wierność, gotowość do udzielania informacji i pomocy i t. p., oto cechy, powtarzające się w mniej lub więcej wyraźnej formie zarówno w sposobie wzajemnego ustosunkowania się członków zespołów przyjacielskich jak i koleżeńskich. Wskutek tych właściwości wspólnych nasuwają się niejednokrotnie ogromne trudności w rozróżnianiu obu typów zespołu.

Oprócz wspomnianych powyżej cech wspólnych istnieją jednak kryteria, które umożliwiają i ułatwiają rozpoznanie zespołów koleżeńskich i przyjacielskich. Stosunkowo łatwo dostrzec różnicę, gdy porównujemy początek tworzenia się tych zespołów. W przeciwieństwie do zespołów przyjacielskich, które — jak powiedziałem w poprzednim rozdziale — najczęściej zawiązują się w czasie pozaszkolnym względnie przed wstąpieniem do szkoły, zespoły koleżeńskie tworzą się prawie wyłącznie na terenie szkolnym i w związku z zajęciami w szkole.

To samo odnosi się do terenu działalności. Członkowie zespołu przyjacielskiego wstępują do innych i liczniejszych grup dzieci bawiących się lub pracujących w przeważającej ilości przypadków według własnych i indywidualnych zainteresowań i potrzeb. Rzadko inicjatywa do działalności w szerszym zakresie i liczniejszym składzie wychodzi od zespołu przyjacielskiego; przeciwnie, приятели łączą się albo z działającym już lub zawiązującym się większym zespołem, albo sami na własną rękę go organizują i nim kierują. Spotkanie się przyjaciół w zespołach liczniejszych, realizujących własną treść społeczną, jest raczej przypadkowe. Intensywniejsza działalność zespołów przyjacielskich rozwija się wtedy, gdy poszczególni członkowie nie zajmują się czemś, co odpowiada ich zainteresowaniom indywidualnym, zaspokaja ich swoje potrzeby i pobudza ich do wykazania własnych zdolności i sprawności. Tak bywa przynajmniej na niższym stadium rozwoju, kiedy zespoły przyjacielskie nie przekształciły się jeszcze w trwalsze wspólnoty zabaw lub wyraźne grupy pracy. Natomiast największa i najszersza działalność zespołów koleżeńskich odbywa się na terenie szkolnym. One właśnie najczęściej dają inicjatywę do działania, występują z różnymi projektami, które po uzgodnieniu natychmiast wprowadzają w czyn. Realizacja pomysłów jest bardzo ułatwiona w wypadku, gdy członkowie zespołu koleżeńskiego mają równe lub zbliżone do siebie zainteresowania.

Uwydatnia się również różnica przy porównywaniu pobudek do zespolenia się. Decydującą rolę w powstawaniu i istnieniu zespołów przyjacielskich odgrywa czynnik emocjonalny oraz chęć zaspokojenia potrzeby towarzyskiej w atmosferze cieplejszej i serdeczniejszej, w doznawaniu i antycypacji błogich stanów uczuciowych w związku z objawami wzajemnej sympatii. Natomiast potrzeba przynależności do zespołu koleżeńskiego kształtuje się przy współdziałaniu momentów szkolnych, które w zasadzie wysuwają się na plan pierwszy i które wywierają ogromny wpływ przy wyborze członków zespołu, co oczywiście nie wyklucza uwzględnienia również właściwości indywidualnych.

Wreszcie zachodzi różnica w stopniu możliwości wyboru członków tworzących się zespołów koleżeńskich i przyjacielskich. Biorąc pod uwagę to, że zespoły przyjacielskie tworzą się i realizują swoje potrzeby przedewszystkiem poza szkołą, łatwo zauważyć, że swobodny wybór przyjaciela jest bardzo ograniczony i uzależniony od miejsca zamieszkania, warunków ekonomicznych i społeczno-kulturalnych środowiska domowego oraz wpływów, wywieranych świadomie lub nieświadomie przez rodziców. Natomiast wybór kolegi odbywa się w znacznie korzystniejszych warunkach. Przedewszystkiem, ogół dzieci szkolnych stwarza większe możliwości doboru kolegi, a różnice w środowiskach, zarysowujące się na tle odmiennych warunków domowych oraz pozycji społecznej rodziców, ulegają zanikowi względnie złagodzeniu na terenie „neutralnym”, szkolnym, a na ich miejsce zaczyna stopniowo zdobywać sobie coraz większe prawo inny miernik, wykazujący zdolności i umiejętności w związku z pracą w szkole. W ten sposób tworzy się nowa hierarchja społeczna, której podstawą są wyniki pracy i zachowania się dzieci w szkole; pozycja społeczna rodziców dziecka odgrywa pod tym względem zasadniczo rolę drugorzędną. Jednostki, zajmujące z tego tytułu wyższe szczeble, bywają jednak w zasadzie chętniej wciągane do zespołów koleżeńskich.

Wykazane powyżej różnice między zespołem przyjacielskim a koleżeńskim

w rzadkich tylko wypadkach występują w czystej i tak jaskrawej formie. Najczęściej cechy charakterystyczne obu typów zespołów krzyżują się wzajemnie, wskutek czego różnice w mniejszym lub większym stopniu się zacierają. Często zdarzają się wypadki, że stosunki koleżeńskie przeobrażają się z biegiem czasu i przy sprzyjających warunkach w wyraźne zespoły przyjacielskie. Odmiennych przykładów nie zaobserwowałem; natomiast rozluźnienie węzłów przyjacielskich zwykle pociąga za sobą zanik kontaktu zainteresowanego członka względnie rozkład całego zespołu przyjacielskiego, a na jego miejsce nie pojawia się zespół koleżeński.

Rozpatrując zespoły koleżeńskie ze stanowiska jakości ich członków, rozróżnić możemy dwie kategorie zespołów, a mianowicie: 1) zespoły koleżeńskie, składające się z członków w z g l ę d n i e r ó w n o w y p o s a ż o n y c h; 2) zespoły koleżeńskie, złożone z jednostek o n i e r ó w n y m s t o p n i u s i ł.

W ramach pierwszej kategorii dostrzegamy zespoły w różnych odmianach, zależnie od zasady, którą przyjmujemy za podstawę klasyfikacji. Podstawą tą może być podobieństwo w uzdolnieniu i sprawności sfery uczuciowo-dążeniowej, fantazji a w pewnych wypadkach również zbliżony stan rozwoju fizycznego, następnie podobieństwo pozycji społecznej dzieci w klasie oraz stanowisk rodziców i wreszcie zbliżone do siebie zainteresowania. Dzięki działaniu tych właśnie czynników zespoły koleżeńskie przejawiają się na terenie szkoły w różnych formach. Rozpatrzmy je w krótkości pokolei.

a) Ze stanowiska r ó w n y c h l u b z b l i ż o n y c h d o s i e b i e u z d o l n i e ń wyodrębniają się osobne zespoły koleżeńskie, złożone z dzieci tylko wyjątkowo inteligentnych, albo wybitnie uzdolnionych, średnio uzdolnionych, mało uzdolnionych i wreszcie opóźnionych w rozwoju. Działająca potrzeba wypróbowania i sprawdzenia własnych zdolności i sprawności realizuje się w zespole, złożonym z kolegów o podobnym poziomie. Pobudką działania jest gotowość do zmierzenia własnych sił z siłami odpowiednio dobranych kolegów, a następnie chęć do walki z nimi oraz nadzieja zwycięstwa i triumfu, zdobywanych samodzielnie i przy pomocy własnych środków.

b) W zakresie zespołów koleżeńskich, zbudowanych na zasadzie p o d o b i e ń s t w a s f e r y e m o c j o n a l n o - w o l u n t a r n e j, dostrzec można takie formy, jak np.: grupa wybitnie aktywnych, energicznych i śmiałych, ociężałych i niedbałych, mało pilnych, spokojnych i t. p.

c) Zależnie od stopnia r o z w o j u z d o l n o ś c i f a n t a z j i, wyodrębniają się zespoły, których członkowie odznaczają się silnie rozwiniętą i intensywnie działającą wyobraźnią, oraz zespoły, złożone z takich jednostek, których poziom wyobraźni znajduje się poniżej normy przeciętnej, właściwej danemu okresowi rozwoju. Przykładem pierwszej odmiany jest zespół marzycieli, w skład drugiej wchodzi dzieci z nastawieniem wybitnie realistycznym.

d) Ze stanowiska p o d o b i e ń s t w a w r o z w o j u f i z y c z n y m wyłaniają się takie zespoły, jak np.: grupa małych, niedorozwiniętych pod względem fizycznym, silnych, słabych i t. p.

e) P o z y c j a s p o ł e c z n a, zarysowująca się w związku z wynikami pracy w szkole, oraz na podstawie sposobu ustosunkowania się nauczyciela do

poszczególnych uczniów i na tle zachowania się w stosunkach wzajemnych dzieci, decyduje w ogromnej ilości wypadków o przynależności względnie przyjęciu do danego zespołu koleżeńckiego. Dla przykładu wymienię grupy przodowników, inicjatorów, specjalistów, następnie zespoły, złożone z dzieci, które cieszą się szczególnym uznaniem klasy; na przeciwnym biegunie znajdują się zespoły, w skład których wchodzi jednostki, które albo nie osiągają żadnych większych sukcesów i nie zajmują poważniejszych stanowisk, albo też wskutek niewłaściwego zachowania się lub różnych okoliczności utraciły zaufanie ogółu, który w takich wypadkach niejednokrotnie nie oszczędza stosowania objawów stosunku obojętnego i niechętnego, oburzenia i nagany, lekceważenia i potępienia.

f) Wreszcie należy zwrócić uwagę na to, że w szkole koedukacyjnej wyżej wyszczególnione odmiany zespołów koleżeńskich pojawiają się zarówno w składzie j e d n o r o d z a j o w y m, złożonym tylko z chłopców lub wyłącznie z dziewcząt, jak i w formie m i e s z a n e j, złożonej zarówno z chłopców jak i dziewcząt.

Należałoby jeszcze uwzględnić wpływy, wywierane przez ś r o d o w i s k o p o z a s z k o l n e oraz zależność składu zespołu koleżeńckiego od k i e r u n k u z a i n t e r e s o w a n i a. Ograniczając się w tym miejscu jedynie do wzmianki, pragnę zaznaczyć, że wpływy środowiska omówiłem już poprzednio 1), a współdziałanie zainteresowań indywidualnych oraz ich rola w zespołach będzie przedmiotem bliższego rozpatrzenia jednego z następnych rozdziałów 2). Wszystkie powyżej scharakteryzowane zespoły koleżeńskie składają się — jak to łatwo zauważyć — z jednostek względnie równo wyposażonych. Zupełnie odrębną kategorię stanowią zespoły koleżeńskie, w skład których wchodzi dzieci o kontrastujących z sobą stopniach sił, zdolności i sprawności. Zespoły drugiej kategorii pojawiają się na terenie szkolnym zasadniczo rzadziej w porównaniu z przykładami kategorii pierwszej.

Stosunkowo najczęstsze przykłady łączenia się jednostek o rozbieżnych zasobach duchowych występują na podstawie różnicy w z a s o b i e i s t o p n i u r o z w o j u u z d o l n i e ń. Świadomość własnej niezaradności przy pokonywaniu nasuwających się trudności pobudza zainteresowaną jednostkę do nawiązania ściślejszego kontaktu z kolegą lub też z istniejącym już zespołem, który rozporządza doskonalszymi i wypróbowanymi sposobami i narzędziami w tej dziedzinie. Nawiązanie i utrzymywanie kontaktu z upatrzonym kandydatem względnie z zespołem odbywa się w takich wypadkach ze względów u t y l i t a r n o - p r a k t y c z n y c h; jednostka pragnie uzupełnić i w y r ó w n a ć w ł a s n e b r a k i przy pomocy wybitniejszych w tym kierunku kolegów. To zaś nie wyklucza możliwości przeobrażania się pierwotnej pobudki, co z biegiem czasu pod wpływem dołączających się stale różnych współczynników normalnie się zdarza. Zespoły koleżeńskie tego typu upodobiają się pod wieloma względami do zespołów przyjacielskich, tworzących się w okresie dojrzewania. Zarówno jedne jak i drugie zawiązują się w celu zlagodzenia względnie usunięcia odczuwanych własnych braków oraz uzupełnienia stającej się osobowości. Różnica tkwi w tem, że potrzeba nawiązania i utrzymywania

1) Ob.: Zespoły, w których przejawiają się wyraźne wpływy środowiska.

2) Ob.: Zespoły, oparte na zasadzie równorzędności.

kontaktu z przyjacielem uzależniona jest wtedy wyłącznie od przemian struktury duchowej w związku z pewną fazą rozwojową, stanowi zatem zjawisko powszechne; natomiast wspomniane powyżej zespoły koleżeńskie zawdzięczają swoje istnienie specjalnym warunkom, tworzącym się w związku z pobytem w szkole oraz najczęściej pod wpływem nauczania, a zatem mają charakter zjawisk sporadycznych. Warto zwrócić również uwagę na fakt, że stosunek członków zespołu przyjacielskiego opiera się na wzajemnym dopełnieniu, podczas gdy stosunek członków odpowiadających im zespołów koleżeńskich jest w większym stopniu stosunkiem jednostronnym, przynajmniej w jego początkowej fazie.

Wszystkie wyszczególnione zespoły koleżeńskie, złożone bądźto z członków równo wyposażonych, bądź też jednostek o różnym poziomie w pewnej dziedzinie, mogą ulec przeróżnym modyfikacjom pod wpływem działania połączonych czynników, właściwych obu kategorjom oraz ich odmianom, wskutek czego różnorodność tych zespołów staje się niesłychanie bogatą. Dotyczy to zarówno ich składu, jak i mechanizmu wewnętrznego. Największą liczbę przykładów powyżej scharakteryzowanych zespołów koleżeńskich zaobserwować można przedewszystkiem w klasach niższych, mniej więcej do klasy 4-tej włącznie, co nie wyklucza pojawienia się ich również w klasach wyższych. Ilość członków zespołu jest zmienna i w zasadzie nie przekracza liczby 6. Najczęściej zespół składa się z 2 — 4 członków. Zespół 6-osobowy objawia tendencje do dzielenia się na dwie grupy, z których każda liczy po trzech członków. To samo dzieje się nieraz z zespołem 5-osobowym, który rozpada się na grupę 3-osobową i grupę 2-osobową.

W wyższych klasach natomiast szczególnie intensywnie działają zespoły koleżeńskie w szerszym zakresie, obejmujące większą liczbę dzieci, wszystkie dzieci jednej klasy, kilku klas lub całej szkoły. Wyjątek pod tym względem stanowi częstokroć klasa 7-ma, gdzie zdaje się występować zjawisko powrotu do zespołów koleżeńskich mniej licznych (inwolucja), które są zarodkiem zarysowujących się z biegiem czasu zespołów przyjacielskich, właściwych okresowi dojrzewania. Natomiast w klasie 5-tej i 6-tej, a w pewnej mierze również w klasie 4-tej, dostrzegamy objawy większego i trwalszego zespolenia się o g ó ł u d z i e c i j e d n e j k l a s y. Dzieje się to pod wpływem silniejszego działania rozbudzonego instynktu gromadkiego. Nastawienie społeczne w tym okresie jest wybitnie dodatnie; każde dziecko pragnie brać czynny udział w życiu zbiorowym; jednostka rozplywa się w grupie liczniejszej i całkowicie dostosowuje się do odpowiednio odbranego i uznanego przez siebie przywódcy¹⁾.

W związku z tem zarysowuje się coraz wyraźniej budząca się ś w i a d o m o ś ć z b i o r o w a. Dla dziecka młodszego szkoła jest tylko krótkim przeżyciem, przygłuszaniem i niwelowaniem przez urok życia rodzinnego. W okresie przyrostu sił natomiast „nasza szkoła” i „nasza klasa” zajmują stopniowo coraz więcej czasu i miejsca w świadomości dziecka. Wyobrażenie klasy, które u małych dzieci ma charakter wybitnie zmysłowy i w którym nieraz najmniej istotne szczegóły występują na plan pierwszy, zaczyna teraz uduchawiać się, stając się przedstawieniem istoty zbiorowej, która myśli, czuje, chce i działa, posiada

1) Bühler Ch. — Op. cit., str. 150.

pewne właściwości, dyspozycje i t. p.²⁾ Jest ono zazwyczaj zabarwione uczuciowo i to tem mocniej, im bardziej rozwinęła się świadomość zbiorowa. Towarzyszące mu najczęściej uczucia siły i radości pobudzają członków klasy do działania w obranym przez siebie kierunku. Zależnie od atmosfery w szkole oraz ustosunkowania się nauczyciela-wychowawcy do uczniów, świadomość zbiorowa rozwija się w pewnej mierze w s a m o w i e d z e. W takich chwilach członkowie zastanawiają się nad tem, czem jest ich klasa i czem być powinna. Dzięki budzącemu się wtedy poczuciu praw i obowiązków, klasa staje się zdolną nie tylko do działania, lecz również do osądzania swego postępowania i świadomego kierowania sobą.

Zatem klasa-agregat, zbiór jednostek o różnych, mniej lub więcej zbliżonych do siebie kręgach egocentrycznych, przekształca się pod wpływem życia szkolnego w klasę o względnie równym ogólnym ustroju psychicznym poszczególnych uczniów. Ta zaś stopniowo osiąga świadomość zbiorową, przejawiającą się w mniej lub więcej wyraźnej formie. Zachowanie się klasy, która posiada świadomość zbiorową lub nawet własną samowiedzę, jest objawem nie tylko podobieństwa dyspozycji jednostek, lecz również tego, że w każdym uczniu oprócz świadomości osobowej tworzy się świadomość klasy, umożliwiającą jednolite działanie nazewnątrz.

W związku ze zmianą nastawienia oraz tworzącego się zainteresowania życiem zbiorowym i wyrobieniem odpowiednich zdolności występują na terenie szkolnym objawy intensywnego rozwoju stosunków koleżeńskich w szerszym zakresie. Moment zwrotny przypada — jak twierdzi B. Nawroczyński — mniej więcej około 10-go roku życia. Wtedy nawiązanie i utrzymywanie bliższego kontaktu oraz wzajemne porozumienie się członków większego zespołu, w danym wypadku wszystkich dzieci klasy, albo całej szkoły, jest znacznie łatwiejsze i rozleglejsze niż wśród młodszych dzieci szkolnych. Zakres wspólnych potrzeb rozszerza się, począwszy od doznania wspólnej przyjemności przy płataniu figlów i objawach samowoli, a kończąc na wspólnych zainteresowaniach zbieraniem różnych przedmiotów, sportem wagarowania i wędrówkami, zabawą i pracą. Z drugiej strony różnice indywidualne w związku z budzącą się samoświadomością nie zarysowują się w tych latach w tak jaskrawej formie, jak w okresie następnym, wskutek czego nie hamują i nie utrudniają realizacji potrzeby wzajemnego porozumienia się. Nastawienie przeważnie rzeczowe i intelektualne sprzyja przeoczeniu, względnie zlagodzeniu rozbieżnych właściwości indywidualno-osobowościowych, dzięki czemu kontakt z kolegami staje się ściślejszy, szerszy i różnorodny.

Poczucie wspólnej przynależności kształtuje się stosunkowo najwcześniej i najmocniej w zakresie najmniejszej komórki organizacyjnej, którą stanowi klasa. Świadomość zbiorowa obejmuje w takim wypadku w zasadzie wszystkie dzieci, uczęszczające do danej klasy. Jest to zrozumiałe, jeżeli zwróci się uwagę na podobieństwo poszczególnych jednostek w rozwoju ogólnym oraz bogactwo wspólnych przeżyć. Uświadomienie sobie własnej odrębności przez członków takiego zespołu przybiera wyraźniejszą formę w związku z zetknięciem się z innym zespołem o odmiennym składzie i odróżniających go właściwościach.

2) Gaudig H. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Str. 83—117. Ob. również Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Str. 31—54.

Świadomość zbiorowa jednego zespołu pobudza do w s p ó ł z a w o d n i c t w a z innym zespołem, który rozporządza podobnym zapasem środków. Rywalizujące ze sobą zespoły zmagają się do podkreślenia i utwierdzenia własnej supremacji, bądź to przy pomocy środków kulturalnych, jawnych i dozwolonych, stosując coraz to doskonalsze formy organizacyjne i oddziaływując na swoich członków w kierunku podejmowania maximum wysiłków, bądź też posługując się środkami niższymi, jak konspiracją, gwałtem, denuncjacją i t. p. W drugim wypadku walka między zespołami przyjmuje niejednokrotnie objawy brutalności i pobudza do gwałtownego wyładowania się niższych instynktów.

W sprzyjających warunkach, t. j. gdy powołane czynniki sprawują racjonalną opiekę nad działającymi zespołami, niższe formy rywalizacji pojawiają się stosunkowo rzadko. Z tego punktu widzenia polecenia godne są wszelkiego rodzaju konkursy międzyklasowe, np. konkurs czystości, porządku, prawdomówności, punktualności i t. p., organizowane w związku z życiem w szkole i poza szkołą, nie mówiąc już o stosowaniu odpowiednich metod i form pracy, które winny uwzględniać budzące się popędy społeczne. Jest rzeczą charakterystyczną, że w realizacji treści społecznej zespołów koleżeńskich w szerszym znaczeniu biorą nierzadko czynny udział zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, mimo że w życiu wewnętrznym zespołu pojawiają się w tym czasie pewne antagonizmy między młodzieżą męską i żeńską. Szczególnie wyraźnie zaobserwować to można w stosunkach międzyklasowych i momentach krytycznych dla całego zespołu, względnie jednej jego części. Wtedy dziewczęta i chłopcy stają do zgodnej i wspólnej obrony przeciwko zagrażającemu niebezpieczeństwu, biorąc czynny udział w tej akcji, bądź też udzielają poparcia moralnego. Ilustruje to następujący przykład.

Dwie drużyny, jedna złożona z chłopców klasy 5-tej, druga obejmująca odpowiednią liczbę chłopców klasy 6-tej, bawiły się w siatkówkę. Reszta dzieci, w tym również dziewczęta, śledziła przebieg gry. Każdy większy sukces pobudzał do wyraźniejszych objawów radości nie tylko drużynę wygrywającą, lecz także pozostałych członków danej klasy, a błąd, popełniony przez nieuwagę lub lekkomyślność, pociągał za sobą wyrazy niepokoju, oburzenia i potępienia ze strony danego zespołu grających, jak również, i to nieraz w większym stopniu, ze strony zainteresowanej części widowni.

Stosunek nie uległ zasadniczej zmianie nawet wtedy, gdy drużyna chłopców klasy 5-tej walczyła przeciwko drużynie dziewcząt z wyższej klasy. I w tym wypadku obiektywizacja instynktu walki przypatrujących się dziewcząt z klasy 5-tej wypadła na korzyść chłopców. Coprawda, objawy wspólnej przynależności nie były jednomyślne i nie tak silne, jak w poprzednim przykładzie.

Wzajemne stosunki członków, wchodzących w skład tych większych zespołów koleżeńskich, cechują: solidarność i szacunek, współodczuwanie i współczucie oraz poczucie współodpowiedzialności. Realizacja wspólnych zainteresowań odbywa się przy pomocy wspólnych wysiłków, co nie znaczy, że każdy członek bierze czynny udział w równym zakresie i stopniu; przeciwnie, poszczególne funkcje są podzielenie i spełniane przez najodpowiedniejsze jednostki. Podział czynności dokonywany jest najczęściej samorzutnie, niekiedy z udziałem refleksji. Zależnie od trudności i odpowiedzialności danej funkcji, następnie od stopnia zdolności, sprawności i dokładności wykonania podjętego zadania, zarysowują się w świadomości członków szczeble stanowisk, a sumien-

nie i sprawne wykonanie obowiązków, związanych z daną funkcją, zapewnia odpowiednią pozycję w hierarchii społecznej całego zespołu.

Z powyższego wynika, że istnienie takich zespołów koleżeńskich oraz realizacja własnych celów i pragnień odbywa się na z a s a d z i e w s p ó ł d z i a ł a n i a. Zależnie od stopnia i zakresu stosowania tej zasady oraz udziału warunków sprzyjających lub czynników destruktywnych kształtuje się fizjognomja zespołu oraz jego zwartość i stabilizacja. W sprzyjających warunkach każdy członek stale zwraca swoje zainteresowanie w kierunku dobra swojego zespołu; dla powiększenia i utrwalenia wspólnego dobra gotów jest w każdej chwili do zahamowania i ograniczenia indywidualnych pragnień, sprzecznych z celem wspólnym. Z chwilą wystąpienia lub wykluczenia członka zanika również zainteresowanie dla niego. Koleżeństwo w omawianym obecnie znaczeniu polega przede wszystkim na czynnym współdziałaniu przy wypełnianiu wspólnych zadań, albo — jak mówi Vierkandt¹⁾ — p o z y t y w n e n a s t a w i e n i e w stosunkach wzajemnych członków, biorących udział w realizacji zadań zespołów koleżeńskich, o d n o s i s i ę n i e d o s a m e j o s o b y, lecz do s p r a w n o ś c i w d z i a ł a l n o ś c i, której dana osoba jest nosicielem. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że dobrzy koleżdy szkolni najczęściej ztracają kontakt ze sobą z chwilą opuszczenia szkoły. Zespół koleżeński, posiadający właściwości wyżej przedstawione, jest grupą zorganizowaną, jest jednością psychologiczną, albo — jak to określa W. Stern — o s o b ą w y ż s z e g o r z ę d u, która mimo wielości swych części jest jednością, posiadającą właściwe sobie cechy i właściwą sobie wartość i która mimo wielości funkcji składowych istotnie dąży do właściwych sobie jako jednostce celów¹⁾. Biorąc pod uwagę, że zespół taki posiada swoistą strukturę wewnętrzną, odróżniającą się od struktur indywidualnych składających go jednostek, oraz własną formę zewnętrzną, wyodrębniającą go od otoczenia socjalnego, nazwać go można — zgodnie z W. Doering'em — w s p ó ł n o t ą u d u c h o w i o n ą²⁾. Najczęściej wszystkie dzieci jednej klasy wchodzą równocześnie w skład zespołu koleżeńskiego. Niezawsze jednak tak jest, szczególnie wtedy, gdy w klasie uczą nauczyciele-specjaliści i gdy opiekun klasy zbyt mało uwagi poświęca sprawom wychowawczym lub używa nieodpowiednich środków.

Dla uzupełnienia podaję jeszcze kilka uwag, dotyczących wpływu liczby dzieci na tworzenie się i trwanie wspólnoty uduchowionej, opierając się na wynikach, osiągniętych przez W. Doering'a³⁾. „W zasadzie im mniejsza liczba dzieci, tem łatwiej i w szybszym tempie klasa przekształca się w uduchowioną wspólnotę”.

„Umiejtnie i konkretnie stosowana zasada szkoły pracy sprzyja tworzeniu się jednoci psychologicznej, nawet w wypadku, gdy liczba uczniów jest wielka”.

„Wspólnota uduchowiona nie doznaje zbyt wielkiego uszczerbku w razie nieobecności kilkorga dzieci, ponieważ każdy z obecnych jest zawsze skłonny do podejmowania wysiłków dla dobra całości, biorąc czynny udział w działalności zbiorowej”.

1) Vecerka L. — Op. cit., str. 51.

2) Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 4.

3) Doering W. — Psychologie der Schulklasse. Str. 196 i nast.

3) Tamże, str. 200 i nast.

„W wypadku, gdy w procesie wytwarzania ducha klasy biorą udział tylko nie-liczne jednostki, nieobecność tychże bywa odczuwana natychmiast”.

Z drugiej strony na terenie szkoły zaobserwować można zjawiska niebezpieczne, które wywierają wpływ destruktywny na współżycie dzieci w klasie wogóle oraz utrudniają i hamują rozwój wspólnoty uduchowionej, jak np.: kliki, odosobnienie, niezdrowa ambicja, donosicielstwo, kłótniwość, nieodpowiedni stosunek wychowawczy i t. p.

Kliki, których członkowie czują się lepszymi od innych, tworzą się — jak wiadomo — pod wpływem działania specjalnych warunków środowiska domowego. Ogół dzieci zajmuje wobec nich stosunek niechętny, szczególnie wtedy, gdy członkowie klik w jakikolwiek sposób wyraźnie zaznaczają swoje właściwości odrębne, kształtujące się w związku z odmiennym stanowiskiem socjalnym rodziców. Zdarzają się coprawda wypadki, że i takie jednostki zajmują wyższą pozycję w hierarchji społecznej klasy. Dzieje się to jednak najczęściej pod wpływem indywidualnych wartości, a nie naskutek lepszego stanowiska społecznego rodziców. O d o s o b n i e n i e jest szczególnie niebezpieczne, jeżeli powstaje na tle czynników wyraźnie destruktywnych, skierowanych przeciw zgodnej realizacji zadań zbiorowych. Wymienić tu należy: kłótniwość, zazdrość, samolubstwo, kłamstwo, brak obowiązkowości i sumienności i t. p. Tak np. nadmierne podkreślanie własnej przewagi względnie częstsze popisywanie się swoją przemocą, bywa odczuwane jako chęć upokorzenia innych, wskutek czego udział takiej jednostki w działalności ogółu jest niechętnie widziany. Kłamstwo zaś i stałe omijanie przepisów gry przez jedną jednostkę pociąga za sobą konieczność nieustannego nadzoru pozostałych uczestników zabawy, wskutek czego zachodzi niebezpieczeństwo zużycia ogromnej ilości energii na cele niepożądane, co w znacznym stopniu utrudnia rzeczywisty udział w samej zabawie. Odosobnienie takich jednostek nie jest dobrowolne, lecz stanowi następstwo samoobrony wspólnoty klasowej. Bywają wypadki, że właśnie takie jednostki zajmują nieraz stanowiska kierownicze, osiągając je bądźto przy pomocy teroru, bądź też w pewnych okolicznościach za zgodą ogółu. Znacznie mniej niebezpieczne dla zgodnego współżycia klasy są dzieci, które przebywają w samotności naskutek wpływów wychowania domowego, bojaźni przed ludźmi, polegającej na braku zaufania do własnych sił, niezgrabności i t. p. Niepokojącym objawem jest również a m b i c j a, szczególnie wtedy, gdy w p ł y w a z n i e z d r o w e g o k a r j e r o w i c z o s t w a. Zdrowa rywalizacja sprzyja rozwojowi zbiorowości zorganizowanej, bo pobudza do działalności i ożywia ją, a w dodatku jest środkiem rozwoju wszystkich sił, spoczywających w głębi duszy dziecka. Współzawodnictwo jest niegroźne, a nawet pożą- dane, o ile pobudką do wypróbowania indywidualnych sił w zakresie zespołu jest chęć uzupełnienia względnie udoskonalenia własnych sprawności; w przeciwnym bowiem razie, t. j. gdy walka odbywa się wyłącznie dla uzyskania nagrody i lepszego stopnia lub wywyższenia się ponad kolegami, rywalizacja jest objawem niebezpiecznym, zarówno dla współżycia zbiorowego, jak i rozwoju strony moralnej jednostki. Wtedy bowiem uwydatnia się niezdrowa ambicja, pobudzająca do użycia wszelkich środków, nawet niekoleżeńskich i nieuczciwych, aby tem łatwiej osiągnąć upragnione uznanie i zadowolenie. Brak współdziałania, życzliwości i wzajemnej pomocy, następnie radość z niepowodzenia w pracy kolegów, samolubstwo i zazdrość, oto objawy szerzącej się ambicji

niezdrowej. Równie niepożądanym objawem jest częstsze o s k a r ż a n i e się wzajemne dzieci, szczególnie wtedy, gdy jednostka uskarża się do nauczyciela nie dla własnej obrony, lecz w celu spowodowania ukarania swoich kolegów. Kłótniwość jest najbardziej niebezpiecznym zjawiskiem, ponieważ roz- luźnia węzły od wewnątrz, paraliżuje i niweczy już osiągnięte rezultaty oraz pogłębia różnice właściwości indywidualnych. Wreszcie wspomnę, że częstokroć szkoła stwarza warunki, sprzyjające rozwojowi zjawisk niepożądanych, bądźto przez niewłaściwą obsadę stanowisk odpowiedzialnych, np. prymusów, milicji i t. p., bądź też przez stosowanie nieodpowiednich nagród, tradycyjnego sposobu oceniania pracy i postępów ucznia i t. p. Z tego punktu widzenia stopnie i świadectwa budzą poważne wątpliwości. Odpowiedniejszym sposobem oceny są np. charakterystyki indywidualne, które wykazują przebieg ewolucji oraz stosunek między sprawnościami osiągniętymi a uzdolnieniem ogólnym i które ponadto uwzględniają trudności indywidualne, jak to czyni np. P. Petersen w słynnej szkole ćwiczeń przy uniwersytecie w Jenie.

Jak przykre i doniosłe są następstwa niefortunnej ingerencji szkoły, ilustruje następujący przykład:

Rada Pedagogiczna, zgodnie z zarządzeniem Kuratorjum, przyznała po jednej nagrodzie dla najlepszego ucznia w każdej klasie. Wobec tego, że przy sporządzeniu listy kandydatów nasuwały się poważne trudności, powierzono sprawę wychowawcom poszczególnych klas, którzy mieli wybrać odpowiedniego ucznia przy czynnym współudziale dzieci danej klasy. Po kilku dniach przeprowadziłem takie wybory w klasie 5-tej, gdzie — zgodnie z uchwałą R. P. — nie podałem ich rzeczywistego celu, lecz ograniczyłem się do udzielenia wstępnych objaśnień, że chodzi poprostu o wskazanie ucznia, który w opinii kolegów jest najlepszym. Dzieci jednak dowiedziały się o tem z innego źródła i objawiały pewną niechęć i nieufność z powodu braku szczerości z mojej strony. Wsunęły dwóch kandydatów. Sprawa była dość skomplikowana, a to z tego względu, że obydwaj kandydaci byli synami nauczycieli, którzy udzielali nauki swoich przedmiotów w tej klasie. Formalny wynik wyborów wykazał nieznaczną przewagę głosów na rzecz jednego z obu kandydatów. Wybory odbywały się w atmosferze przygnębienia i spowodowały płacz chłopca, dla którego rezultat ogólny był niepomyślny, oraz niezadowolenie jego zwolenników. Od tej chwili klasa, która dotychczas była zgodną i zspoloną społecznością, zamieniła się w dwa zwalczające się wzajemnie obozy, a kandydat do nagrody stał się przedmiotem szczególnych docinków.

Uroczyste w dniu zakończenia roku szkolnego wręczenie nagród-książek z odpowiednią dedykacją, było głębokim i bolesnym przeżyciem zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli, szczególnie wychowawcy tej klasy.

Przykre następstwa tego wypadku objawiały się przez dłuższy czas w następnym roku szkolnym. Częstsze nieporozumienia, brak ściślejszego kontaktu oraz rozbieżność w realizacji wspólnych zadań były na porządku dziennym, a klasa stanowiła rażący kontrast w porównaniu z harmonijnym układem profilu zeszłorocznego. W dodatku chłopiec, który nie otrzymał nagrody, utracił chęć do nauki i wiarę we własne siły oraz wpadł w nastrój melancholijny, objawiający się zarówno w życiu szkolnym jak i domowym. Na tle fatalnej nagrody powstały również nieporozumienia między rodzicami obu chłopców — kandydatów; stosunki towarzyskie, zerwane w sposób gwałtowny i radykalny, nie zawiązały się ponownie, mimo że od tej chwili upłynęły przeszło dwa lata.

Szlachetna w swojej intencji uchwała R. P. i pozornie drobny wypadek w życiu szkolnym pociągnęły za sobą mnóstwo następstw ujemnych, począwszy od rozbicia jedności klasy, a kończąc na zerwaniu stosunków między rodzicami, nie mówiąc już o doznaniu wpływów ujemnych przez poszczególne jednostki. Jakie rażące przeciwieństwo między zamiarem a rzeczywistym skutkiem! Facta probant.

Jedność klasy, silnie zwarty i trwały zespół koleżeński, przy odpowiednich warunkach — jak wspominałem poprzednio — sprzyja zabiegom wychowawczym, stosowanym przez szkołę, oraz ułatwia ich realizację. Zdarzają się niekiedy wypadki, że **solidarność koleżeńska** bywa skierowana przeciwko autorytetom szkolnym, szczególnie wtedy, gdy postawa wychowawcy przyjmuje nieodpowiednią formę. Dla ilustracji podaję przykład:

Dziewczynka klasy 5-tej przekroczyła przepisy szkolne. W czasie pogadanki na temat przestrzegania przepisów oraz upomnienia, skierowanego pod adresem sprawczyni, wyznała, że opinia całej klasy przechylała się na korzyść koleżanki, znajdującej się w krytycznej i przykrej sytuacji. Ogół nie ograniczył się jedynie do udzielenia poparcia moralnego, objawiającego się np. w życzliwym spojrzeniu w kierunku „zaatakowanej” koleżanki oraz w wyrazie pewnej niechęci w stosunku do nauczyciela, lecz podejmował wysiłki, zmierzające do złagodzenia skutków przestępstwa, używając w tym celu mniej lub więcej szczęśliwie dobranych i dozwolonych środków. W czasie przerwy owa dziewczynka była przedmiotem szczególnej opieki i troski ze strony koleżanek. Wypadek ten zaintrygował mnie, a to z tego względu, że stosunek mój do dzieci i odwrotnie — według mojego mniemania — nacechowany był wzajemnym zaufaniem i szczerością.

Nie wchodząc w to, czy dziewczynka przekroczyła przepisy świadomie, czy wskutek braku uwagi lub pod wpływem zbiegu okoliczności, chcę tylko zwrócić uwagę na to, że powyższy przykład jest w pewnej mierze potwierdzeniem poglądu P. Petersena. Według niego bowiem, wszystkie t. zw. wykroczenia i przestępstwa dziecka nie są żadnymi uchybieniami lub błędami, za które dziecko możnaby pociągnąć do odpowiedzialności; przeciwnie, są one naturalnym i koniecznym dla prawidłowego rozwoju dziecka objawem samoobrony. Dalej, przyczyny tego przeciwstawiania się tkwią nie w dziecku, lecz w środowisku wychowawczym, które wskutek niezrozumienia duszy dziecka, oraz braku zdolności umiejętnego stosowania odpowiednich środków, nie umie należycie pokierować procesem rozwojowym¹⁾. Zdaje się więc nie ulegać wątpliwości, że moja ocena nie pokrywała się z wynikami oceny dzieci, wskutek czego ani jednostka zainteresowana, ani udzielający jej poparcia koledzy, nie odczuwali żadnej winy, mimo przekroczenia formalnego. Zarzuty, skierowane przez wychowawcę pod adresem jednego dziecka, były odczuwane jako krzywda. Silnie rozwinięta zdolność współprzeżywania i współodczuwania oraz skryształizowana i wyćwiczona świadomość wzajemnej przynależności pobudziły szarmonizowany i zwarty zespół koleżeński do wspólnej obrony członka, znajdującego się w niebezpieczeństwie.

Jeszcze bardziej ujemne objawy solidarności zespołów koleżeńskich występują wtedy, gdy postawa wychowawcy w znacznym stopniu odbiega od stanu prawidłowego. Wtedy reakcja zespołu jest niejednokrotnie bardzo gwałtowna i bardzo niebezpieczna dla normalnego rozwoju dzieci; wtedy **zespół zamienia się w masę nieorganizowaną**, tłum psychiczny, który nie przebiera w wyborze środków, zmierzających do celu. Ciekawy z tego zakresu jest przykład następujący.

Nauczycielka, której dzieci nie lubiły i której częstokroć wyrządzały różne psoty, weszła do klasy 4-tej na lekcję geografji. W czasie przerwy, poprzedzającej tę lekcję, dzieci położyły na stole mocno zbrudzony papier, a to w tym celu, aby nauczycielka, nie wiedząc

¹⁾ Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 161.

o tem, pobrudziła sobie ręce, co też istotnie się stało. Wtedy nauczycielka wywołała na środek domniemanego sprawcę tego czynu, który w czasie całej rozmowy z nią utrzymywał kontakt z kolegami, podburzając ich odpowiednimi znakami przeciwko nauczycielce. W chwili, gdy nauczycielka zamierzała go uderzyć kijem od mapy, chłopiec sam chwycił za kij, a cała klasa „wyła jak na psa”, jak to później określiła zainteresowana nauczycielka. Znalazłszy się w kłopotliwym położeniu i nie mogąc opanować sytuacji, nauczycielka opuściła klasę i udała się do kierownika, który posłał do zbuntowanej klasy właściwego wychowawcę. Zastał ją już spokojną, określając zresztą stosunek dzieci do siebie zawsze jako wzorowy.

Łatwo zauważyć, że przyczyną antyspołecznego ustosunkowania się zespołu koleżeńkiego był w tym przykładzie nieodpowiedni stosunek wychowawczy, albo nawet brak kontaktu wychowawczego, a środkiem realizacji wspólnego celu był bunt. Korzystając ze sprzyjających warunków, zespół zamienił się na tłum psychiczny, którego energia wyładowała się w ostrej i niebezpiecznej dla autorytetu formie. Wzrok, gesty i szepty były środkami, zapomocą których odbywało się wzajemne porozumienie oraz agitacja dla pozyskania większej liczby zwolenników. Psoty, lekceważenie, wyśmiewanie się, krnąbrność, brak szczerości i zaufania wobec nauczyciela i t. p. są zwykle objawem działającego tłumy. Rozumie się samo przez się, że szkoła winna dbać o to, aby nie stwarzać warunków, sprzyjających tworzeniu się tłumy. Pomijając środki profilaktyczne, pragnę nadmienić, że wymierzenie kary dziecku za czyn, popełniony w tłumie, byłoby niesprawiedliwością, ponieważ dziecko, będąc częścią tłumy i spełniając jego funkcję, zatracą swoją osobowość, wskutek czego, mimo przestępstwa, nie może być pociągnięte do odpowiedzialności.

Podkreślałem kilkakrotnie, że zespoły koleżeńskie pojawiają się w formie trwalszej wyłącznie w klasach wyższych. Natomiast w niższych klasach takie zespoły występują w formie niewyraźnej i zaczątkowej i są w zasadzie krótkotrwałe. Dla zobrazowania całokształtu pragnę przedstawić w ogólnym zarysie te par excellence **premiujące zespoły klasowe w niższych klasach**, a przede wszystkim w klasie 1-szej.

Klasa, złożona z dzieci 7 — 8-letnich, jako całość nie stanowi psychologicznej jedności. Nie istnieje dla niej jedna wspólna podstawa, któraby łączyła wszystkie jednostki. Właściwości indywidualne poszczególnych jednostek, ich zdolności, sposób zachowania się, wartości i przeżycia w bardzo silnym stopniu ulegają nastawieniu egocentrycznemu, wskutek czego wspólne cele i zadania, które byłyby regulatorem i czynnikiem kierującym zachowaniem się dzieci w danych sytuacjach, są jeszcze niemożliwe. Coprawda, można zauważyć, że klasa w pewnych warunkach przyjmuje na krótki okres czasu charakter całości zespolonej. Zapal jednostek bardziej wpływowych udziela się bardzo szybko całej klasie, dzięki czemu odnosi się wrażenie, że uczucia, pragnienia i dążenia poszczególnych dzieci zostały wyrównane, uzgodnione, zespolone i skierowane do realizacji pewnego celu wspólnego. W takich chwilach można łatwo ulec złudzeniu, że działanie opiera się na jednym wspólnym dążeniu, kierowanym siłą międzyosobową. Przy bliższej jednak obserwacji okazuje się, że w największej liczbie przypadków **istnienie jedności zbiorowej jest tylko pozorne**. Przede wszystkim, samo zespolenie dokonywane jest wyłącznie tylko na płaszczyźnie emocjonalnej, a tworzące się w ten sposób formy działania zbiorowego posiadają wyraźne cechy masy psychologicznej. Dalej, przejawia się tu nie dążenie wspólne, lecz raczej dążenie równokierunkowe. Poszczegól-

ne jednostki interesują się temi samymi przedmiotami i doznają wobec nich podobnych uczuć. Jest to zjawisko, w którym przejawia się — jak zauważa Mc. Dougall — zasada bezpośredniej indukcji wzruszenia drogą pierwotnego i współczulnego oddźwięku. Według tej zasady, każdy instynkt wraz ze swoim charakterystycznym pierwotnym wzruszeniem i specyficznym impulsem może być pobudzony u jednego osobnika przez objawy tego samego wzruszenia u innej jednostki, dzięki specjalnemu, wrodzonemu przystosowaniu instynktu 1). Pod wpływem wspólnej nauki i wspólnych przeżyć wzrasta stopień podobieństwa umysłowej konstytucji i wytwarza się w pewnej mierze psychiczna jednorodność ogółu dzieci. Im wyższy jest stopień tej psychicznej jednorodności w pewnej zbiorowości, tem łatwiej tworzy się tłum psychologiczny, oraz tem wyraźniejsze i głębsze są objawy życia zbiorowego 2). Poza tem dzieci nie czują się związane żadnymi wspólnymi zadaniami, które wypływałyby z poczucia wzajemnej przynależności. A sam proces wzruszenia — jak mówi K. Reininger 3) — przebiega w tym okresie według praw indywidualnych, właściwych danej jednostce, nie ulegając większym bezpośrednim wpływom pozaindywidualnym. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że w wypadku, gdy „wspólne” pragnienie nie zostaje zaspokojone w spodziewanym czasie, albo gdy wymaga zahamowania lub dostosowania potrzeb i dążeń indywidualnych, pewnego samoograniczenia, wtenczas zanika podobieństwo wspólnych wzruszeń. Wtedy struktura klasy powraca do pierwotnego stanu, rozkładając się na atomy-jednostki, lub zespoły małoliczne. Liczba i okres trwania zjawisk jedności psychologicznej w określonym powyżej znaczeniu wzrastają w miarę pobytu dzieci w szkole. One są zarodkiem większych zespołów koleżeńskich, pojawiających się w wyraźnej formie w fazie przedpokwitania. Zresztą tempo i zakres rozwoju tej unitas multiplex 4), uwarunkowane w zasadzie od stopnia ogólnego rozwoju dzieci, układają się w konkretnych przypadkach różnie, zależnie od atmosfery szkolnej, a szczególnie od stosunku i postawy wychowawcy wobec dzieci danej klasy.

Zatem realizacja treści społecznej dzieci niższych klas odbywa się — jak wspomniałem poprzednio — w zakresie mniej lub więcej licznych grup. Skład tych zespołów ulega ustawicznym zmianom. Siła przejawiająca się w samym działaniu, zachowaniu się, przodowaniu i t. p., jest w zasadzie trwała, dzięki czemu staje się przyczyną tworzenia się ugrupowań o podobnych tendencjach, mimo że poszczególni członkowie ciągle się zmieniają. Uogólniając, należy stwierdzić, że klasa w tym okresie składa się z niepowiązanych i krzyżujących się zespołów o różnych strukturach, których skład w zasadzie jest bardzo płynny i których istnienie jest najczęściej krótkotrwałe.

Wspomniałem na wstępie tego rozdziału, że zespoły koleżeńskie pod wieloma względami upodobniają się do zespołów przyjacielskich. Odnosi się to przede wszystkim do jednej z ich odmian, a mianowicie do zespołów koleżeńskich w węższym znaczeniu, obejmujących stosunkowo małą liczbę członków. Należy

1) Mc. Dougall — Op. cit, str. 83.

2) Tamże, str. 81.

3) Reininger K. — Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Str. 62 i nast.

4) Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 6.

dodać, że wykazane w tem miejscu właściwości charakterystyczne są dostrzegalne dopiero wtenczas, gdy jednostka znajduje się na odpowiednim poziomie rozwoju ogólnego. Zdolność odróżnienia oraz znajomość istotnych cech przyjaźni i koleżeńkości przechodzi różne stadja. Dla orientacji pragnę zwrócić uwagę na momenty zasadnicze i zwrotne w tej ewolucji, opierając się na rezultatach badań ankietowych wiedeńskiej autorki L. Vecerki 1).

Na podstawie osiągniętych wyników wspomniana powyżej autorka dochodzi do wniosku, że zdolność rozróżniania przyjaźni i koleżeńkości pojawia się dopiero w okresie dojrzewania. Moment ten przypada przeciętnie na 13 lat. Zdarzają się jednak pojedyncze przypadki, że nawet dzieci 14-letnie identyfikują obydwa pojęcia. Dzieci 15-letnie umieją ponadto wymienić istotne cechy przyjaźni, charakteryzując ją jako wzajemne zaufanie, a w 17-tym roku życia jako wzajemne dopełnienie. Natomiast młodsze dzieci wyczuwają jakgdyby instynktownie, że istnieje pewna różnica między stosunkiem przyjacielskim i koleżeńskim, lecz nie umieją jej wskazać. Inne znowu, twierdząc kategorycznie, że istnieje różnica, wymieniają najczęściej cechy przypadkowe.

Jest rzeczą charakterystyczną, że dzieci inteligentniejsze i pochodzące ze środowisk kulturalniejszych stosunkowo wcześniej zdobywają zdolność odróżniania przyjaźni od koleżeńkości, zachowując jednak pewną ostrożność i powściągliwość przy wskazywaniu cech, właściwych obu formom współżycia. L. Vecerka tłumaczy to tem, że dziecko inteligentne skłonne jest powiedzieć w zasadzie tylko to, co zna z całą pewnością. Natomiast dzieci z niższych środowisk oraz takie, których iloraz inteligencji wykazuje normę przeciętną, lub opóźnienie w rozwoju, w znacznym stopniu później osiągnają zdolność odróżniania tych pojęć, a ponadto objawiają większą skłonność i gotowość do wyliczenia cech charakterystycznych, oczywiście nieistotnych. Świadczy to o mniejszem poczuciu odpowiedzialności.

X. T. ZW. ZWIĄZEK.

Pewną specyficzną odmianą, zawierającą zarówno elementy przyjaźni, jak i koleżeńkości, jest t. zw. związek albo klub 2). Forma zewnętrzna, skład i treść społeczna związku są pod wieloma względami podobne do odpowiadających im właściwości liczniejszych zespołów koleżeńskich. Natomiast struktura wewnętrzna, a szczególnie więź emocjonalna, która wyciska specyficzne piętno na wzajemnem ustosunkowaniu się członków, wchodzących w skład związku, przypominają raczej stosunki w zespole przyjacielskim. Cechą charakterystyczną i właściwą wyłącznie tylko omawianej obecnie formie współżycia jest to, że związek kładzie bardzo wielki nacisk na stronę organizacyjną i przestrzeganie pewnych formalności oraz rozwija swoją działalność w odosobnieniu, w dyskrekcji i tajemnicy, bez współdziałania i wiedzy wychowawców, wogóle ludzi starszych. Związek w tem znaczeniu, zarówno w intencji jak i w działaniu, nie posiada

1) Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Str. 89 i nast.

2) W literaturze niemieckiej nazwany: Bund, Kraenzchen. Vecerka L. — Op. cit. Str. 107.

charakteru konspiracyjnego, jak np. niektóre rodzaje organizacji i związków tajnych, pojawiających się w życiu zbiorowym w okresie młodzieńczym; przeciwnie, cel związku oraz środki realizacji nie budzą w zasadzie żadnych poważniejszych zastrzeżeń pod względem wychowawczym. Wobec tego jednak, że istnienie, częstokroć również działalność bywają ukrywane przed społeczeństwem starszym, obserwacja związku w czasie jego trwania jest utrudniona. Dlatego wychowawca dostrzega na terenie szkolnym tylko niewyraźne objawy działalności związku, albo dowiaduje się o istnieniu dopiero po jego rozwiązaniu.

Zanim przystąpię do scharakteryzowania właściwości związku, którego szczegóły doszły do mojej wiadomości drogą pośrednią i po jego rozwiązaniu, pragnę naszkicować objawy działalności, zaobserwowane przezemnie w czasie jego trwania, co prawda mylnie wtenczas interpretowane.

Terenem obserwacji była klasa 6-ta, złożona wyłącznie z dziewcząt w liczbie 12. Klasa cieszyła się dobrą opinią wszystkich nauczycieli; dzieci były pilne, staranne, obowiązkowe, punktualne, grzeczne, uprzejme, zgodne, uczynne, przestrzegały przepisów szkolnych, dbały o estetyczny wygląd zewnętrzny, chętnie brały czynny udział w przygotowywaniu imprez, często przychodziły do świetlicy, jednym słowem stanowiły klasę wzorową pod każdym względem. Wyjątek stanowiły dwie dziewczynki: pierwsza robiła znacznie mniejse postępy, a druga, córka robotnika rolnego, nie dbała o przestrzeganie czystości. Wychowawca klasy poświęcał dużo czasu na sprawy wychowawcze, urządzając często wspólne wycieczki, gry, zabawy i t. p.

W czasie nieobecności wychowawcy w szkole dziewczęta prosiły mnie o wzięcie udziału w projektowanej wycieczce do lasu, odległego o 4 km. Gdy przechodziliśmy koło pola, obsianego koniczyną, prawie wszystkie dziewczęta z niezwykłym zainteresowaniem szukały „szczęścia w koniczynie”. Trwało to dość długo. Moje zachęcenia do podjęcia dalszej drogi, nawet upomnienia, niewiele pomagały; dzieci zbierały listki z niebywałą wprost gorliwością, przyczem często wypowiadały słowa „koniczynka pierwsza, koniczynka czwarta znalazła szczęście, koniczynka szósta przoduje” i t. p., dodając do wyrazu „koniczynka” jeden z numerów do ośmiu. Należy dodać, że 3 — 4 dziewczynki z mniejszym zainteresowaniem oddały się temu zajęciu, a na moje wezwanie reagowały natychmiast, zachęcając do zaprzestania również pozostałe koleżanki. Wreszcie wyruszyliśmy w dalszą drogę. Dziewczęta wzajemnie podawały sobie osiągnięte wyniki, a dziewczynka, która nazbierała największą ilość koniczynek czterolistnych, była przedmiotem szczególnego podziwu, pewnej adoracji, a równocześnie pewnej zazdrości ze strony ogółu. W czasie rozmowy na ten temat zainteresowane dziewczynki objawiały pewną powściągliwość i dawały odpowiedzi wymijające, a na moje zapytanie, co oznaczały owe tajemnicze numery, wypowiedziane podczas zbierania, dziewczęta momentalnie spojrzwały na siebie, uśmiechnęły się z pewnym zaniepokojeniem, poczem jedna z nich powiedziała, nie bez wzruszenia, że były to liczby już uzbieranych okazów. Wyczułem nieszczerść tych słów i, nie chcąc wytworzyć kłopotliwej sytuacji, nie czyniłem dalszych zabiegów celem odkrycia prawdy.

Po krótkim pobycie w lesie zaproponowałem inną drogę powrotną do miasta. Mimo licznych i rzeczowych argumentów, przemawiających za przyjęciem mojego wniosku, dziewczęta niechętnie przyjęły moją propozycję i prawie jednogłośnie wypowiedziały się za powrotem tą samą drogą, co też się stało. W drodze powrotnej powtórzyła się ta sama sprawa ze zbieraniem koniczynek, co prawda w formie trochę skrępowanej i bez swobodnych objawów zadowolenia po osiągnięciu większych sukcesów.

Zjawisko, zaobserwowane na koniczysku, zaintrygowało mnie, ale mimo wysiłków, nie zdołałem odkryć rzeczywistych przyczyn swoistego zachowania się dzieci. Przypuszczając związek przyczynowy z nauką w szkole, porozumiewałem się w tej sprawie z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, przejrzałem spis wypożyczonych książek w tej klasie oraz dziennik lekcyjny. Okazało się, że związek z nauką jest wykluczony, a z literaturą szkolną mało prawdopodob-

ny. Wreszcie zadowolilem się interpretacją, zgodną z poglądem zainteresowanych kolegów, że zjawisko to jest zwyczajnym i często występującym objawem dziecinnych tajemnic, do których dzieci, a szczególnie dziewczęta w fazie przedpokwitania, czują wewnętrzną potrzebę i wyjątkową skłonność. W rzeczywistości były to objawy działalności związku, o czym miałem możność dowiedzieć się drogą pośrednią, już po jego rozwiązaniu i zwolnieniu dzieci ze szkoły. Stan faktyczny przedstawiał się w sposób następujący.

Związek założono na wiosnę. Należały do niego początkowo wszystkie dziewczynki klasy 6-tej. Po krótkim czasie istnienia liczba członkiń wynosiła tylko 8 dziewczynek; w takim składzie związek przetrwał do końca. Pozostałe cztery dziewczynki zostały wykluczone: jedna z powodu zdrady tajemnicy, druga ze względu na niski poziom postępow w szkole oraz skłonność do kłótni, trzecia z powodu niskiego stanu higienicznego oraz częstszych wypadków nieobecności na zebraniach i małego udziału w realizacji wspólnych zadań, wreszcie ostatnia z powodu używania wyrazów ordynarnych i brudnych, co — zdaje się — było w związku z niskim poziomem moralnym środowiska domowego, a ponadto dziewczynka ta była znacznie starsza.

Potrzebą wewnętrzną założenia związku była — jak mnie poinformowano — chęć do zabawy, ruchu, przygód i życia samodzielnego oraz doznania przyjemności w związku z realizacją wspólnych celów liczniejszego zespołu. Informacje, otrzymane od jednej z byłych uczennic żeńskiej szkoły wydziałowej, gdzie tego rodzaju forma współżycia była bardzo rozpowszechniona, stanowiły bezpośrednią przyczynę zewnętrzną utworzenia związku.

Założenie związku odbyło się w parku, położonym na peryferji miasta. Wszystkie dziewczynki złożyły przyrzeczenie, albo — jak to same określały — „ślubowanie” dochowania wzajemnej szczerości, trwałej przyjaźni oraz udzielania sobie poparcia i pomocy w każdej potrzebie. Związek otrzymał nazwę „wesoła koniczynka”, a poszczególne członkinie nazywały się „koniczynka pierwsza, druga i t. d.” Symbolem związku była koniczyna czterolistna. Zgodnie z przyrzeczeniem, członkinie były obowiązane do zachowania tajemnicy, a w szczególności nie zdradzenia istnienia oraz podłoża działalności związku. Lekceważenie powziętych uchwiał lub zaniedbywanie się w wykonywaniu wspólnych celów pociągało za sobą wykluczenie ze związku. Wszystkie obrady późniejsze były tajne i odbywały się w miejscach, zabezpieczonych przed nie-członkami, szczególnie przed wychowawcami. Nierzadko miejscem zebrania była izba szkolna. Każda miała prawo i obowiązek interesować się sprawami prywatnymi poszczególnych członkiń oraz donieść bezwzględnie o każdym wypadku, niezgodnym z przyjętymi zasadami związku. W myśl założeń działalności związku miała obejmować wspólne gry i zabawy, przechadzki i wycieczki, w razie potrzeby pomoc przy odrabianiu domowych zadań szkolnych, urządzenie wspólnych godzin czytania czasopism i książek, urządzenie kółek towarzyskich z okazji imienin członkiń lub ulubionych nauczycieli, szczególnie wychowawcy i t. p. Realizacja powziętych zamiarów odbywała się samodzielnie, bez inicjatywy i pomocy ze strony wychowawców. Miłe niespodzianki dla nauczycieli, przygotowywane własnymi siłami i w tajemnicy, były cechą charakterystyczną działalności związku.

W fazie początkowej ideał związku miał charakter niewyraźnie sprecyzowany i obejmował pewną ilość ogólnych zasad wzorowego zachowania się. W późniejszej fazie, trwającej stosunkowo niedługo, zasady te koncentrowały się w osobie wychowawcy klasy, który przez pewien okres czasu był przedmiotem wymarzonego ideału (adoracja). Wreszcie pod koniec roku szkolnego ideał przyjął formę znowu bardziej ogólną, odrzucając się od osoby i skierowując się wyłącznie ku wartościom społeczno-moralnym. Najpiękniejszy i najintensywniejszy okres rozwoju związku — jak twierdzą b. członkinie — stanowił czas, w którym przedmiotem ideału był wychowawca klasy; przestał zaś być ideałem z chwilą, kiedy odkryto „ujemną jego stronę”, a mianowicie „brak wzajemności i niedostateczne jego zainteresowanie durzącami się w nim dziewczętami”.

W czasie wakacji letnich działalność związku uległa zahamowaniu, a nawet całkowitemu zawieszeniu, wskutek czego nastąpiło pewne rozluźnienie stosunku między członkiniami. Coprawda, w klasie 7-ej związek wznowił swoją działalność, nie osiągając jednak takiego stopnia jedności i zwartości, jak w roku poprzednim. Zachodzące często zmiany składu związku oraz pojawiające się od czasu do czasu nieporozumienia i scysje między członkiniami rozsadzały jego strukturę od wewnątrz. Stan ten uległ znacznej poprawie z chwilą

skomasowania 7-ej klasy szkoły ćwiczeń z odpowiadającą jej klasą powszechną. Wtedy powstał nawet drugi związek, złożony z pewnej liczby byłych uczennic szkoły powszechnej. Obydwa związki prowadziły życie suchotnicze i rozpadły się po kilku tygodniach istnienia¹⁾.

Początkowo związek, nazwany „klubem powieściowym”, obejmował dwie dziewczynki 13 — 14-letnie; wkrótce liczba członkiń wzrosła do 6. Celem „klubu” było urabianie i pielęgnowanie wyobraźni. Każda członkini była obowiązana obrać sobie własny pseudonim i napisać jedną powieść na tydzień. Na wspólnych zebraniach dziewczęta odczytywały swoje utwory, a następnie odbywała się dyskusja. „Klub” istniał zaledwie kilka tygodni. „Nie mamy nań czasu, a przytem byliśmy już nim znużone... szkaradna była ta pisanina o miłości, ucieczkach i tajemnicach...” oświadczyła jedna z byłych członkiń „klubu” po jego rozwiązaniu. Tamże, str. 232.

Już z tej pobieżnej charakterystyki wynika, że związek zawiera elementy przyjaźni i koleżeńskości, jak to zaznaczyłem na wstępie tego rozdziału. Pod względem z wartości oraz odosobnienia i świadomości odrębności jego członkiń, upodabnia on się ponadto do silnie zwartych zespołów środowiskowych, które nazwałem klikami. Zasadnicza różnica tkwi w tem, że kliki tworzą się pod wyłącznym wpływem czynników środowiska domowego; w związku natomiast decydującą rolę odgrywają w zasadzie momenty szkolne. Dalej, cechą charakterystyczną członków kliki jest ich nastawienie egoistyczne, a nastawienie członkiń związku zawiera w sobie znacznie większą ilość oraz szerszy zakres pierwiastków altruistycznych. Według Vecerka'ego, związek w tem znaczeniu jest formą, spotykaną wyłącznie w sposobie współżycia dziewcząt²⁾ i to tylko w pewnym, stosunkowo krótkim okresie ich rozwoju. Zasadniczo pojawia się on w ostatniej części fazy przedpokwitania oraz w pierwszym etapie okresu dojrzewania. Proces tworzenia się oraz najpiękniejszy rozwój związku przypada przeciętnie — jak twierdzi L. Vecerka³⁾ — na czas od 12;6 do 14;6 lat. Odchylenia od normy są możliwe, zależnie od stopnia inteligencji i warunków domowych dziecka. Przepiętnie liczba członkiń waha się między liczbami od 6 do 10. Związek nie jest zjawiskiem powszechnem: nie wszystkie dziewczęta są członkiniami związku, a nawet nie odczuwają wewnętrznej potrzeby przynależności do niego. Z tego wynika, że związek nie jest psychiczną koniecznością i zwykle zawdzięcza swoje istnienie przypadkowym wpływom zewnętrznym. Pojawienie się jednego związku na terenie szkoły pobudza inne dziewczęta do utworzenia zespołów, opartych na podobnych zasadach. Związek staje się do pewnego stopnia modą, przestrzeganą na terenie jednej szkoły oraz rozszerzającą się przy sprzyjających warunkach niejedno-

¹⁾ Ciekawą charakterystykę przebiegu tworzenia się oraz działalności związku podaje L. M. Montgomery w powieści p. t. „Ania z zielonego wzgórza”. Z angielskiego przeł. R. Bernsteinowa. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928. Str. 186 i nast.

²⁾ Przypisywanie przez Vecerka'ego tego sposobu współżycia wyłącznie dziewczętom jest zdaje się niestuszne. Zdaniem Dr. M. Grzegorzewskiej, Wł. Radwana i B. Kubskiego, związki tego rodzaju pojawiają się również w życiu społecznym chłopców. Podobne stanowisko, chociaż niezupełnie jasno określone, zajmuje Ch. Bühler. Podaje ona przykład, zaobserwowany w szkole męskiej, jak dwaj chłopcy umieszczali w swoich zeszytach rysunek, przedstawiający kształt serca, z napisem „N. (imię) i N. (imię drugiego chłopca), my obaj wierni sobie aż do śmierci”. Nie rozporządzając odpowiednim materiałem własnych obserwacji z tego zakresu, powstrzymuję się od wypowiedzenia osobistego poglądu na tę sprawę.

Ob. Bühler C. — Das Seelenleben des Jugendlichen.

³⁾ Vecerka L. — Op. cit., rozdział: Der Bund. Str. 110.

krotnie również na inne szkoły. Cele i zadania, które związek sobie stawia przy założeniu i które w mniejszym lub większym stopniu realizuje, są również zależne od rozwoju i usposobienia członkiń, wchodzących w skład związku. W zasadzie nie budzą one żadnych poważniejszych zastrzeżeń pod względem wychowawczym. Zależnie od celów, sprecyzowanych przy zakładaniu, względnie urzeczywistnianych w działalności, wyodrębniają się pewne odmiany związku o specyficznych właściwościach, jak np.: ślubowanie dotrzymania sobie wzajemnej wierności (związek przyjacielski), udzielania sobie wzajemnej pomocy, aby tem łatwiej wyrobić się na dzielne jednostki i szlachetne charaktery (cel etyczny), wspólna zabawa i praca, bądźto dla korzyści własnych lub szkolnych, bądź też dla dobra publicznego (kółka rozrywkowe i towarzyskie) i t. p. Stosunek między członkiniami związku cechują: zaufanie, wzajemna szczerłość i gorąca sympatja. Członkinie uważają się za przyjaciółki; niekiedy — jak zaobserwowała L. Vecerka — nazywają się „siostrami związkowymi”. Zdarzają się wypadki — jak podaje wspomniana autorka, — że członkinie mają jednakowe pierścienie lub specjalne odznaki, przedstawiające symbol związku i zaopatrzone w monogramy. Bardzo często odznaka posiada kształt serca i zawiera hasło, precyzyjnie wyhaftowane i pięknie ozdobione, np. „wierna aż do śmierci”, „wszystko z miłości”, „obronca prześladowanych” i t. p. Tło i nici do haftowania są odpowiednio dobrane, np. kolor czerwony, jako symbol miłości, i niebieski, jako symbol wierności.

Cechą charakterystyczną związku jest rażąca sprzeczność i rozbieżność między zamiarem a realizacją. Szczególnie wyraźnie występuje różnica, jeżeli zwróci się uwagę na czas trwania związku. Bywa, że dziewczęta składają przyrzeczenie, częstokroć ślubują pod przysięgą gotowość stałej przynależności do związku i dochowania wzajemnej wierności i szczerości aż do śmierci. W rzeczywistości jednak związek trwa bardzo krótko i w najlepszym wypadku utrzymuje się przez czas wspólnego uczęszczania członkiń do szkoły.

XI. ZESPOŁY FLUKTUACYJNE.

Wszystkie dotychczas omówione zespoły posiadają pewne wspólne cechy charakterystyczne, a mianowicie: niezmienność członków, wchodzących w skład danego zespołu, oraz ciągłość trwania, istniejącą w związku ze stałą i jednokierunkową potrzebą. Właściwości te oczywiście nie występują w formie doskonałej oraz w ścisłym znaczeniu tego określenia; przeciwnie, posiadają one wybitny charakter relatywny i uwydatniają się — co pragnę podkreślić z wielkim naciskiem — wyłącznie na tle porównywania odpowiadających im stosunków z zespołami, w których wspomniane właściwości pojawiają się w mniejszym stopniu. W poprzednich rozdziałach kilkakrotnie zwracałem uwagę na zależność zespołów pod każdym względem od stopnia rozwojowego dzieci, następnie wykazywałem najróżniejsze odchylenia od normy przeciętnej oraz różnorodne odmiany, uwarunkowane właściwościami indywidualnymi, nie mówiąc już o licznych i silnych wpływach czynników postronnych, pozaindywidualnych. Pomijając te odchylenia należy stwierdzić, że zespoły te charakteryzuje względnie stała przynależność członków, względnie trwałe istnienie, a w pewnych wypadkach również względnie prosta forma. W przeciwień-

stwie do tej kategorii odróżnić możemy takie typy zespołów, które pod każdym lub niektórym z powyżej wskazanych względów wykazują mniejszą lub większą różnicę. Skład tych zespołów nie jest wyraźnie określony, wskutek czego istnienie samego zespołu jest krótkotrwałe, albo w dalszej działalności oparte na zasadach istotnie różniących się od początkowych; wreszcie względnie prosta forma ustępuje miejsca, przynajmniej w większości przypadków, formie złożonej, w której krzyżują się najrozmaitsze interesy form stosunkowo prostszych. Ze względu właśnie na niestałość członków oraz niustanną modyfikację działania nazywam je zespołami fluktuacyjnymi.

Muszę się zastrzec, że zespoły fluktuacyjne w tym znaczeniu różnią się zasadniczo od masy fluktuacyjnej, przeciwstawionej przez P. Petersena¹⁾ grupie zorganizowanej. Masa fluktuacyjna ma wybitny charakter atomistyczny, tworzy się pod wpływem wspólnego wrażenia zmysłowego i uczucia i rozpada się natychmiast wraz z zanikiem tych bodźców. Poza to masa fluktuacyjna, jak to zresztą wyraźnie wskazuje wyraz „masa”, zawiera mnóstwo cech wspólnych, właściwych tłumowi psychicznemu. Natomiast zespoły fluktuacyjne zawdzięczają swoje istnienie głębokim potrzebom wewnętrznym i zbliżają się do grup zorganizowanych, w których członkowie, zachowując swoje wartości indywidualno-osobowościowe, uświadamiają sobie własną odrębność i czują się związani wspólnymi konkretnymi celami. Jeżeli porównujemy obie kategorie zespołów, t. j. zespoły względnie stałe i trwałe z zespołami fluktuacyjnymi ze stanowiska zainteresowania, łatwo zauważyć, że członkowie zespołów dotychczas omówionych kierują się zainteresowaniem stałym „nieprzerwanie” trwającym, podczas gdy członków zespołów fluktuacyjnych znamionuje w zasadzie zainteresowanie chwilowe, wypływające z potrzeb i popędów danej chwili i skierowane na doznanie przyjemności i pożytku, zgodnie z oceną subiektywną²⁾

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

a) Zespoły oparte na zasadzie równorzędności.

Obserwując życie szkolne, łatwo zauważyć, że w pewnych wypadkach tworzą się zespoły, których członkowie, poza samym zespołem, nie utrzymują żadnych trwalszych i ściślejszych stosunków przyjacielskich i koleżeńskich. Zespół taki zawdzięcza swoje istnienie specyficznym warunkom i tworzy się w ścisłej za-

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

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

leżności od stanu, nastroju i usposobienia jednostek, wchodzących w jego skład. Podobieństwo stanu uczuciowego i potrzeb, zwłaszcza zaś wrodzonej skłonności do ruchu, oraz inne okoliczności sprzyjające pobudzają dzieci do realizacji wspólnych celów, zmierzających do zaspokojenia podobnych pragnień w danej chwili. Zatem potrzeba wewnętrzna oraz swoista sytuacja odgrywają decydującą rolę w powstawaniu zespołów tego rodzaju. Zanik potrzeby względnie odsunięcie jej na dalszy plan pola świadomości przez inną, silniejszą i bardziej pociągającą, powoduje rozluźnienie kontaktu lub utratę przynależności do zespołu, którego przed chwilą dana jednostka była członkiem. To samo odnosi się do przypadkowej sytuacji; zanik sprzyjających warunków względnie zmiana sytuacji wywierają wpływ destruktywny i powodują albo całkowity rozkład zespołu, albo wprowadzają modyfikacje, odbiegające w mniejszym lub większym stopniu od stanu początkowego. Wskutek tych właściwości dobór członków nie odbywa się według pewnych zasad; przeciwnie, skład zespołu jest raczej przypadkowy i podlega w czasie istnienia ustawicznemu, mniej lub bardziej istotnym zmianom. Oto przykład:

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

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

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

Zależnie od pobudek wewnętrznych oraz intencji członków, rozróżnić można

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

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

Zespół ten — jak to łatwo zauważyć — powstał w sytuacji przypadkowej, która stworzyła korzystne warunki i która pobudziła pewną ilość dzieci do zaspokojenia podobnej potrzeby ruchu i niezwykłych przeżyć. Skład zespołu był również przypadkowy. Zespół istniał aż do chwili ujawnienia przez członków okoliczności, w których zawiązał się i w których zapoczątkował i rozwijał swoją działalność. Członkowie zespołu wyładowali nadmiar energii w czynności, skierowanej przeciwko wychowawcy. Zarówno motywy jak i przebieg działania nie zawierają pierwiastków ujemnych i nie budzą żadnych zastrzeżeń; przeciwnie, są objawem szczerości i zaufania, a w dodatku sprzyjają wzajemnemu zbliżeniu się dzieci i wychowawcy, nie mówiąc już o dodatnich wpływach na sferę emocjonalną.

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

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

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

Na tle powyższych przykładów konkretnych zarysowują się cechy charakterystyczne, właściwe takim zespołom. Przedewszystkiem w skład zespołu wchodzi jednostki o podobnym nastawieniu i zainteresowaniu rzeczowem w danej chwili. Powstanie zespołu oraz realizacja wspólnych dążeń są ponadto uzależnione od przypadkowych warunków zewnętrznych. Liczba członków w zasadzie nie jest stała i ściśle określona, wskutek czego ulega ustawicznym zmianom. Bezpośredni impuls do zawiązania zespołu i rozpoczęcia działania daje albo jedno dziecko, albo wychodzi on od kilku jednostek prawie równocześnie. Zdać się, że nawet w wypadku, gdy bezpośrednim czynnikiem pobudzającym jest jedna osoba, impuls posiada charakter dążenia zbiorowego. W takim razie jednostka nie jest inicjatorem i organizatorem, lecz tylko wyrazicielem wspólnych potrzeb i dążeń pewnej liczby osób, znajdujących się w danej chwili w podobnych warunkach. Zespoły tworzą się w celu doznania przyjemności, częstokroć w związku z zabawą, rzadziej dla wykonania wspólnej pracy. Okres trwania zespołów jest w poszczególnych przypadkach różny; wyznaczają go z jednej strony krótkotrwałe i zmienne zainteresowania dzieci w tym wieku, a z drugiej strony specyficzne warunki zewnętrzne. W zasadzie zespoły te, mimo krótkotrwałego istnienia, nie są tak przemijające, jak np. tłum psychiczny lub zespoły koleżeńskie w szerszym znaczeniu (klasowe) dzieci 7 — 8-letnich. Podobieństwo w strukturach indywidualno-osobowościowych ułatwia proces tworzenia się zespołów oraz zapewnia im przy sprzyjających warunkach zewnętrznych stosunkowo dłuższą trwałość.

Bardzo charakterystyczny jest sposób wzajemnego ustosunkowania się członków omawianych obecnie zespołów. Stosunek ten cechuje równorzędność i równomierność, a w pewnym stopniu także równowartościowość i równouprawnienie. Coprawda jeden członek jest bardziej aktywny i objawia więcej inicjatywy od pozostałych. Przewaga ta jednak nie jest stała i przywiązana wyłącznie do jednej osoby; przeciwnie, posiada ona charakter falisty i przelewa się na coraz innych członków, a rola przewodzenia przechodzi z jednego dziecka na drugie. Żaden z członków nie wyzyskuje sytuacji dla realizacji tylko własnych zamiarów i nie podejmuje specjalnych zabiegów, zmierzających w kierunku zdobycia osobistych korzyści

lub wyraźnego podkreślenia i supremacji swojej indywidualności. Jest to zespół, którego członkowie wspólnymi siłami realizują pewne cele, nie zwracając przy tym większej uwagi na pozycję społeczną, zajmowaną przez poszczególnych członków w innych dziedzinach lub w ogólnej hierarchii społeczności klasowej i szkolnej. Z tego właśnie względu nazwałem zespoły tego typu zespołami opartymi na zasadzie równorzędności. Należy dodać, że równorzędność, znamionująca stosunki wzajemne między członkami w powyższych zespołach, przejawia się również w zespołach przyjacielskich. Różnica tkwi w tem, że równorzędność w zespołach przyjacielskich kształtuje się w związku ze stosunkowo trwalszą podstawą emocjonalną, podczas gdy członków omawianych obecnie zespołów nie wiążą w zasadzie jakieś stałe i dostrzegalne więzy uczuciowe. Nie wyklucza to możliwości przynależności przyjaciół do tego samego zespołu fluktuacyjnego, ale spotkanie się przyjaciół w jednym zespole tego rodzaju jest raczej przypadkowe.

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

b) Zespoły około t. zw. specjalistów.

Zespoły tego typu zawdzięczają swoje istnienie dzieciom, które swemi niezwykłymi zdolnościami i umiejętnościami w pewnej dziedzinie ściągają na siebie uwagę rówieśników. Zakres i rodzaje tych specjalności są bardzo szerokie. Należy do nich np.: przeskakiwanie przez łąkę, chodzenie na rękach, skręt na obcasie, skok wdal i wzwyż, wogóle wszelkie popisy sportowe, demonstrowane lub odtwarzane słowem, następnie opowiadanie niezwykłych przeżyć, bądźto w związku z pobytem w kinie i teatrze, bądź też ciekawych faktów, opisanych w książce i t. p. Zarówno specjaliści, jak i specjalności zmieniają się z każdym dniem, nieraz kilkakrotnie dziennie. Około specjalistów zbierają się dzieci, które w danej chwili nie rozwijają szerszej działalności. Zdarzają się wypadki, że dzieci przerywają na pewien czas rozpoczętą zabawę lub pracę i dołączają się do zespołu, zebranego około specjalisty. Skupienie się pewnej liczby dzieci w jednym miejscu pobudza niejednokrotnie inne dzieci do zbliżenia się i odkrycia przyczyn zbiegowiska. Zależnie od wyniku oceny, dzieci te albo pozostają w dalszym ciągu w tym zespole, albo też podejmują ponownie przerwane czynności. Toteż liczba członków zespołu około specjalisty ulega nieustannym zmianom. Zachowanie się członków tego zespołu jest różne: jedni wyłącznie bawią się tem, co widzą; drudzy znowu obserwują dokładnie i pytają o wyjaśnienie trudniejszych szczegółów, ujawniając wyraźne zamiary powtórzenia zaobserwowanego faktu. Zatem jedni zadawają się doznana przyjemnością w związku z występem specjalisty; poza tem postawa ich jest bierna. Dla innych natomiast specjalista jest przedmiotem, pobudzającym do naśladownictwa, dzięki czemu niebawem przyjmują postawę czynną. Chęć naśladownictwa jest czynnikiem destruktywnym

dla samego zespołu. Z chwilą bowiem rozpoczęcia przez poszczególnych członków zaobserwowanych czynności, zespół rozpada się na mniejsze grupki, lub nawet jednostki. Bywa, że utworzone w ten sposób mniejsze zespoły istnieją nieraz przez dłuższy jeszcze czas, szczególnie wtedy, gdy jeden z członków kieruje czynnościami całego zespołu.

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

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

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

Na specjalną wzmiankę zasługują zespoły, w których jednostka narzuca w pewnej mierze swój wpływ członkom pozostałym, zajmując miejsce centralne bez wyraźniejszych do tego uprawnień. Nie mam na myśli wybitnych skłonności do despotyzmu. Mówiłem o tem

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

1/2

c) Zespoły oparte na zasadzie nadrzędności i podporządkowania.

Współzycie dzieci na terenie szkoły przejawia się w formie mniejszych lub większych grup. Klasa jest jedną z większych grup, w której każdy członek zajmuje odpowiednie miejsce, zależnie od typu indywidualnego i socjalnego. Każde dziecko wie, chociaż niezawsze sobie to uświadamia, kto w tej hierarchii społecznej zajmuje szczeble wyższe i niższe. Odnosi się to szczególnie do tych klas, które stanowią „wspólnotę uduchowioną”, czyli jednostkę zorganizowaną. Obserwacje potwierdzają, że naogół dzieci trafnie oceniają się wzajemnie; istnieje coprawda tendencja do wyższej samooceny, odbiegająca od stanu faktycznego tembardziej, im niższą rangę dziecko zajmuje. Szereg rangowy w klasie umożliwia dzieciom orjentowanie się w ogólnych stosunkach międzyosobowych. W każdej klasie szkolnej, poza porządkiem rangowym, ustanowionym przez nauczyciela — jak zauważa Ch. Bühler¹⁾ — istnieje jeszcze inny szereg rangowy, ukryty i często zmieniający się. Zarysowuje się on nie tylko na tle wiadomości, pilności i dobrego zachowania, lecz kształtuje się ponadto pod wpływem pewnej siły i przewagi całej osobowości oraz energii woli. Jest to — jak mówi wspomniana autorka — porządek socjalny, oparty na zasadach biologicznych, układ społeczny, w który wrasta dziecko od wczesnego dzieciństwa, biorąc w nim czynny udział w coraz większym zakresie, i który przejawia się w każdej rodzinie, klasie szkolnej, zespole towarzyskim i t. d., i to zarówno w życiu ludzi, jak i wyższych zwierząt. Dziecko odczuwa wewnętrzną potrzebę posiadania autorytetu, któremu pragnie się podporządkować. Należy dodać, że nie może to być autorytet narzucony i statyczny, lecz — jak wyraża się P. Petersen — autorytet „w stanie funkcji”, uwzględniający dążenia i zainteresowania poszczególnych

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

jednostek oraz stwarzający sprzyjające warunki do ich realizacji. Takiemi właśnie autorytetami są dzieci, które dzięki swoistym właściwościom i zdolnościom zajmują naczelną miejsce w układzie hierarchii społecznej w klasie. W sprzyjających warunkach największym autorytetem jest nauczyciel-wychowawca. Dobrowolne poddawanie się autorytetowi oraz zastosowanie się do jego wskazań, oto cechy charakterystyczne, właściwe zespołom, które z tego względu nazywam zespołami opartymi na zasadzie nadrzędności i podporządkowania.

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

Ciekawy jest przebieg tworzenia się stosunku nadrzędności. W przeważającej ilości wypadków stosunek ten zjawia się i ustala w chwili pierwszego zetknięcia między członkami powstającego zespołu. Nadrzędność uwydatnia się tak wyraźnie, że zostaje uznana natychmiast i nie pobudza do jakichkolwiek prób rywalizacji. Ze szczególną wyrazistością występuje takie zjawisko wtedy, gdy zarysowujące się różnice „w hierarchii pewnej zbiorowości” są jaskrawe i łatwo dostrzegalne, gdy rozpiętość miejsc w szeregu rangowym jest bardzo wielka i oczywista. Cechą charakterystyczną w tych przykładach jest to, że przewaga wyłania się samorzutnie i bez walki. Późniejsze zmiany zachodzą w zasadzie bardzo rzadko i tylko wtedy, gdy przywódca nie wykazuje w swoim postępowaniu spodziewanych właściwości i zdolności i nie wywiązuje się należycie ze swojego zadania. Szczególnie dzieci z lepszych środowisk domowych stwarzają częstokroć ludzkie pozory cech dodatnich dla przewodzenia. Odkrycie pomyłki, popełnionej przez członków zespołu, pobudza do odwrócenia się i skierowania ku jednostce rzeczywiście wartościowej. Zdarza się niekiedy, że ustalenie stosunku nadrzędności następuje po specjalnych usiłowaniach w tym kierunku zainteresowanej jednostki. Odnosi się to nie do uznanych już przywódców, lecz przedewszystkiem do tych dzieci, które posiadają zdolności przywódcy w stopniu umiarkowanym, wskutek czego nie zostały dotychczas odkryte, albo też takich, które spotkały się z oceną ujemną ze strony rówieśników.

Należy odróżnić dwie kategorie przywódców, a mianowicie:

a) takich, którzy wywierają swój wpływ stale i na wszystkie dzieci

danej klasy. Ilość ich jest ograniczona i waha się między liczbami 1 — 4 w każdej klasie oraz 1 — 3 w całej społeczności szkolnej;

b) dzieci, których nadrzędne stanowisko nie jest uznawane powszechnie i nie we wszystkich dziedzinach życia szkolnego. Liczba zmiennych przywódców jest stosunkowo bardzo wielka.

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

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

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

Rozpatrując działający zespół ze stanowiska jego składu jakościowego, należy nadmienić, że przynależność do zespołu jest uwarunkowana nie tylko kierunkiem zainteresowania i potrzebami wewnętrznymi w danej chwili, lecz również zdolnością w tym zakresie. Zainteresowanie popycha jednostkę do zbliżenia się i nawiązania kontaktu z pewną liczbą rówieśników, względnie istniejącym już zespołem, a umiejętność i sprawność wywierają swój wpływ na ocenę jednostki przez zespół i decydują w wielkiej mierze o jej przyjęciu.

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

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

czas późniejszy. Uwydatnia się to nawet w tym wypadku, kiedy terenem obserwacji jest tylko jedno środowisko szkolne.

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

Pewien chłopiec, nieśmiały i mało aktywny, przynosił do szkoły „loterję obrazkową”, aby zainteresować inne dzieci i zwrócić na siebie uwagę. Cel ten osiągnął tylko częściowo, ponieważ nie odważył się wyjąć zabawki w obecności nauczyciela, ograniczając się jedynie do demonstrowania jej swoim najbliższym sąsiadom. Po kilku dniach zauważył to jeden z przywódców, który natychmiast rozpoczął grę, angażując wymaganą liczbę graczy i dbając o przestrzeganie przepisów. Wszyscy grający stosowali się do wskazań przywódcy, który decydował o przyjęciu nowych graczy i kolejności rzucania kostką; widzów, przeszkadzających w grze, usuwał słowem lub wzrokiem.

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

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

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

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

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

Warto też zwrócić uwagę na środki, stosowane przez przywódcę w wypadku, gdy członkowie nie dostosowują się do jego zarządzeń, lub gdy utrudniają i hamują normalny bieg działalności zespołu. Pod tym względem wyodrębniają się trzy charakterystyczne sposoby reagowania, a mianowicie: a) wykluczenie z zespołu, stosowane szczególnie wtedy, gdy chodzi o członka mało wartościowego lub jednostkę obojętną, albo nawet niesympatyczną dla przywódcy; b) modyfikacja lub odwołanie polecenia, gdy jednostka, stawiająca opór, jest przyjacielem przywódcy, albo członkiem wybitnie wartościowym; c) złożenie funkcji przywódcy oraz opuszczenie terenu działalności zespołu, bądźto milcząco, bądź też wypowiadając ostre zarzuty pod adresem całego zespołu lub zainteresowanych jednostek, dzięki czemu nierzadko przywódca osiąga swój cel; zespół uznaje jego supremację w dalszym ciągu i wypełnia jakgdyby pod presją stawiane przez niego warunki.

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

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

Jakie cechy charakterystyczne znamionują strukturę psychofizyczną przywódcy

cy oraz zapewniają mu stanowisko nadrzędne? Według Vierkandt'a¹⁾, przywódca jest dojrzałą osobowością, jest autorytetem, który pobudza do szacunku i posłuszeństwa, a jednocześnie wzbudza nadzieję łatwiejszej realizacji celów indywidualnych. K. Reininger wymienia następujące składniki osobowości przywódcy w tym okresie: a) dobry rozwój ogólny, fizyczny i psychiczny; b) względnie stałe i celowe dążenie, właściwe danej indywidualności; c) pewność siebie; d) chęć i zdolność wywierania swojego wpływu na inne jednostki oraz umiejętność organizowania działań zbiorowych i kierowania nimi; e) wesołość i uprzejmość; f) wreszcie posiadanie ciekawych przedmiotów ma pewne znaczenie, lecz w zasadzie odgrywa rolę drugorzędną²⁾.

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

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

Dziecko, ubiegające się o przyjęcie do upatrzonego zespołu, zwraca się do przywódcy lub do innego członka i ujawnia mu swoje dodatnie strony, a równocześnie wskazuje na trudności, pojawiające się w związku z realizacją wspólnych celów zespołu w dotychczasowym składzie. W ten sposób interesant usiłuje pozyskać dla siebie ważnego pośrednika i protektora, czyniąc to nie w sposób jawny, lecz wykorzystując w tym celu sprzyjające warunki, jak np. chwile, kiedy jednostka wpływowa nie bierze czynnego udziału w działalności zespołu. Należy dodać, że ta metoda jest stosowana bardzo często; posługują się nią przedewszystkiem dzieci niepewne, których zabiegi bezpośrednio wsku-

¹⁾ Vierkandt — Op. cit. Str. 285.

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

tek braku zdecydowanej postawy nie przynoszą pożądaných rezultatów. Zdarza się niekiedy, że dziecko przekupuje jednostkę wpływową i daje jej najróżniejsze „łapówki”, aby w ten sposób otrzymać członkostwo w zespole. Przekupstwo prowadzi najczęściej do wyników pomyślnych, lecz w zasadzie tylko na czas ograniczony, t. j. tak długo, dopóki „ślodycze i kielbasa są w pamięci”. Inne znowu dzieci usiłują zwrócić na siebie uwagę przez dobre postępy w nauce, żarty i dowcipy, aby w ten sposób zaimponować swoim rówieśnikom i ułatwić sobie drogę do celu, t. j. wejścia w skład danego zespołu. Wreszcie dzieci, które wskutek jakichkolwiek przyczyn nie mogą stać się pełnymi członkami, zadawają się luźną przynależnością do upragnionego zespołu, wyświadczać mu w miarę potrzeby najróżniejsze przysługi. Dzieci te nie biorą czynnego udziału w działaniu zespołu, a mimo to czują się z nim związane. Jest to k o n t a k t j e d n o s t r o n n y, nacechowany podrzędnością, która przejawia się w stosunku do przywódcy zespołu, jak również innych jego członków rzeczywistych, którzy albo wcale, albo też w stopniu minimalnym odpowiadają wzajemnością.

Zależnie od sposobu ustosunkowania się jednostek, odróżnić możemy dwie odmiany kontaktu jednostronnego, a mianowicie: p o d z i w i a n i e, stosunek bardziej bierny, oraz a s y s t e n c j a, sposób bardziej aktywny. Pierwsza z obu wymienionych form kształtuje się w związku z obserwacją nieprzeczynnych rezultatów, osiągniętych przez wybitniejszych członków zespołu. Dzieci, przypatrując się działalności zespołu, zajmują szczególnie w stosunku do przywódcy postawę życzliwą, nacechowaną silnym zabarwieniem uczuciem. Jest to zjawisko zobiektywizowania instynktów, objawiające się w przyjemności, jakiej doznają dzieci pod wpływem obserwacji realizowanych zadań zespołu. Takie dzieci chętnie przebywają w towarzystwie przywódcy, któremu nie oszczędzają wyrazów podziwu; jego obecność wzbudza radość i zadowolenie. Przywódca w rzadkich tylko przypadkach reaguje na objawy życzliwości; niekiedy przyjmuje otwartą i wyraźną postawę negatywną, a mianowicie wtedy, gdy chodzi o dzieci całkiem bierne, zaniedbane, brudne lub pochodzące z innego środowiska.

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. Czynią 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, s a m o w o l n i e 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 despotę, 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, 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 stałe jego opieki i t. p. Kontakt zanika albo nagle i gwałtownie (zerwanie), albo rozluźnia się stopniowo. W obydwu przypadkach zespół w konsekwencji traci 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 przedewszystkiem dla nich samych. Takie dzieci zwykle tracą swoje członkostwo i muszą nawiązywać kontakt od początku. Nieraz dzieci występują dobrowolnie z zespołu, a mianowicie wtedy, gdy różnica w umiejętnościach i sprawnościach poszczególnych członków jest bardzo wielka. Tak zachowują się przedewszystkiem 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 bezwzględnością przeciw jednostkom, zajmującym się plotkarstwem. Wreszcie j e d n o s t r o n n a

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

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 początkowym, 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 ujawnienia 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

¹⁾ Bühler Ch. — Op. cit., str. 150.

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 Reininger¹⁾ — takie czynniki, jak siła fizyczna i inteligencja praktyczna. U zwyczajnych członków uwydatnia się nieustanna dążność do zdobycia coraz wyższej rangi w zespole. Dla przywódcy kwestja ta nie istnieje. Nie zadowalając się uczuciem przyjemnym, doznawanym 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 mocy, dzięki czemu taki osobnik w każdej sytuacji znajduje stosowne środki oraz celowe sposoby reagowania. Dążenie do władzy nie zawiera jednak cech autokratyzmu i jeżeli przywódca zauważy, że większość członków zespołu przeciwstawia się jego zamiarom, umiejętnie wycofuje lub zmienia swój wniosek, albo odwołuje wydane zarządzenie.

Poza ogólnym nastawieniem społecznym, typ przywódcy w tym okresie jest pod wieloma względami podobny do typu człowieka władczego (Machtmensch), nakreślonego przez E. Spranger'a, oczywiście w stanie początkowym i w modyfikacji, wypływającej z wieku dzieci, następnie w niedoskonałej i również nie w czystej formie. Według E. Spranger'a²⁾ człowiek władczy posiada zdolność i zwykle silną wolę do wytwarzania w innych jednostkach trwałego motywu postępowania, zgodnego z własnym kierunkiem.

Według Buttgereit'a³⁾ przywódca w fazie przedpokwitania jest „aktywnym bojownikiem”; przewaga fizyczna odgrywa w zasadzie rolę drugorzędą. 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 szczerść 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-dziecinę, szczególnie w okresie szybkiego przyrostu sił fizycznych, kiedy nadmiar energii pobudza i dziewczęta do większej aktywności.

¹⁾ Reininger K. — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Str. 50 i nast.

²⁾ Spranger Ed. — Lebensformen. Str. 188.

³⁾ Buttgereit H. — Führergestalten in der Schuklasse. Zeitsch. f. angew. Psych. 1932. Bd. 43. Str. 375 i nast.

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 inny typ dziewczęcia-przywódcy, którego znamionują takie cechy, jak: dobre uzdolnienie ogólne i inteligencja, rzeczywiste wiadomości i sprawności, uprzejmość i zany charakter, sumiennosc (w stopniu umiarkowanym) w wykonaniu obowiązków, umiejętność łączenia żartów z pracą poważną, energia i żywy temperament, życzliwy stosunek do koleżanek, oparty na współżyciu i współpracy¹⁾. „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 doradcym 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 zwyczajnych zespołu.

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 przysłużyć się zespołowi, ponieść wysiłki dla jego dobra i rozwoju oraz stawać 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, wpływających 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 zażyłe 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

¹⁾ Vecerka L. — Op. cit., str. 95.

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 „lekceważona i pogardzana” przez wszystkich, lecz rozporządzająca środkami do usunięcia przeszkody i zaofiarowuje 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 popsuła 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 wprawy, usiłuje korzystać 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 miejsc 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, szarmonizowaną 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 szereble 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, przejawiającem się w mniej lub bardziej wyraźnej 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. Rezultat 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 *kulturowy*, 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 naj-

ważniejszą rolę odgrywa przywódca, który najczęściej daje bezpośredni impuls do działania, o czym wspomniałem poprzednio. Należy dodać, że nierzadko 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 tem 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 zbuntowali 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 zgodzili 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, respektowanego 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 wzmocniają 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 ule-

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

ga wpływem 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 czemuś 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 czczyć należy; ponieść dla niego ofiarę, to obowiązek, a świadomość oddanej przysługi jest dostateczną nagrodą. W razie nieporozumienia między przywódcą a zespołem ukryte siły 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 autorytetowi 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

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

pod wpływem ukrytego działania ujemnych sił aktywnych częstokroć tworzy się masa albo tłum, który skierowuje swoją energję przeciw autorytetom-rówieśnikom, dobrowolnie przyjętym 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 zatracą. Porównyując działalność zespołu z działaniem tłumy, dostrzegamy mnóstwo odrębnych cech, charakteryzujących powyższe formy życia zbiorowego. Różnice te uwydatnia bardzo wyraźnie i dokładnie następująca tablica (p. str. 86), sporządzona przez K. Reininger¹⁾.

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 zespołowa 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 popędzie 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 własności indywidualnych.

XII. BANDY.

Zespoły samorzutne zawdzięczają swoje istnienie głębokiej potrzebie indywidualnej nawiązania bezpośredniego kontaktu z innymi jednostkami. Jeżeli przeciwstawimy pobudki zespołowe oraz działalność poszcze-

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, wyzwala 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 traci swoją osobowość, zwęża swój horyzont, nastawia się wyłącznie w kierunku ogółu lub przywódcy, jest całkowicie niesamodzielną, jest funkcją tłumu.
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 przyjetemu autorytetowi. Członkowie mają wpływ na zarządzenia przywódcy.	Bezkrytyczne wypełnienie rozkazów przywódcy. Reakcja częstokroć przekracza miarę, zalecaną przez przywódcę; dlatego orgie i wybuchy gwałtowne.

gólnych 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 wrogą 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 nauczycielom¹⁾.

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. Bondy²⁾ 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 antisocjalnych.

Pomijając w tej chwili czynniki, które w tworzeniu się band odgrywają wielką rolę, pragnę przedewszystkiem zwrócić uwagę na to, że niezawsze cele, sprecyzowane 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 lwią 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 władcy. Ponadto odznaczał się nadzwyczajną pomysłowością. Dla łatwiejszego osiągnięcia własnych celów posługiwał się częstokroć środkami niedozwolonemi, 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.

1) Patrz rozdział: Zespoły fluktuacyjne.

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

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 bezwzględnej 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 nowostępującego 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 zebrania, dawała znak o obecności obcego na podwórzu, czyniąc to zapomocą specjalnie ustanowionych sygnałów.

Przywódca 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 starszych, 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 odpowiedzi wymijające i podawali inne przyczyny, jak np. dodatkowe zajęcia w szkole, odrobienie 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 był przywódcą bandy jest uczniem gimnazjum, robi dobre postępy w nauce i zachowuje się wzorowo.

Na tle przedstawionego przykładu stosunkowo 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 niezwykle 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 ujarzmił przyrodę, poznaje ją i podporządkowuje sobie. Jakaś nieprzeparła siła wabi dziecko w „daleki świat”, świat przygód. Wędrówki i wycieczki, organizowane w dobranej grupie rówieśników, najchętniej bez towarzystwa starszych, są źródłem pożądanego przeżyć, 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) — „łazą po dachach, nieustannie coś tropią i osaczają jakiegoś wroga”. Potrzeba niezwykle 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 niemałą 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, dalej krytycyzm, przeciwstawienie się woli starszych i bunt w odniesieniu do istniejącego stanu rzeczy 2).

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 niezwykle przeżyć oraz pociąg do „włóczęgi i odkrywania nieznanego świata” jest

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

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

zjawiskiem powszechnym. Wychodząc z tego założenia, niektórzy psychologowie, jak np. P. Schröder¹⁾ i J. Kuchta²⁾, 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. Kuchta³⁾ — zadowala się w tym okresie chętnie samymi 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 potencjalna skłonności do włóczęgostwa. Nie mogąc jednak w zupełności zrealizować swych planów i zamierzeń, dziecko zaspokaja swoje potrzeby 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, nierazdomo 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. Kuchta⁴⁾, 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. Sterlinga⁵⁾, 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, bez-

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

2) Kuchta J. — Op. cit., str. 8.

3) Tamże, str. 31 i nast.

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

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

celowość włóczęgi oraz charakter popędowy. Dzieci w takiej sytuacji okazują dziwny niepokój i brak zdolności do wszelkiej rozważliwej. 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 niem przez ten cały czas działo.

Zwracając uwagę na związek wzmoczonej pobudliwości instynktu włóczęgowskiego z anomaliami psychicznymi, pragnę przedewszystkiem podkreślić, że w pewnej mierze i w pewnych wypadkach objawy włóczęgi patologicznej zauważyć można również w zachowaniu się dziecka „normalnego”¹⁾. 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, szczątkową. 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 wywala się od wpływów środowiska domowego. Zatracając żywszy kontakt z rodziną, dziecko wstępuje do bandy, gdzie zaspokaja swoją potrzebę zrzeszania się, żądze 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 psychologowie²⁾ stwierdzają wyraźnie, że psychologiczną przyczyną powstawania band jest nietytu 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. Młodzi 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,

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

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

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 w ogóle, a do tworzenia się band w szczególności. J. Kuchta wyróżnia następujące cztery kategorie: 1)

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 dzieci jest tragiczny. Nędza, która panuje w mieszkaniu, wygania 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 nieślubne. Opiekunowie biją je, katuszą i głodzą. Dzieci uciekają z domu, bo nie mogą znieść tego co je spotyka.

Wreszcie źródłem gwałtowniejszych objawów ojcotropizmu są urazy psychiczne, doznane w związku z nieodpowiednim sposobem zakomunikowania przykrych wiadomości, dalekie 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

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

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 znieśie dziecko, im bardziej nie wiodą mu się jego plany, im więcej pogardza niem rodzina i społeczeństwo. Te dążenia do kompensacji, w danym wypadku ujemnej moralnie, znajdują dogodne zaspokojenie w bandach dzieciennych. 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 małoźnaczności 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 instynkt mocy²⁾.

Niekoniecznie jednak dzieci wzrastające w warunkach niekorzystnych dla ich normalnego rozwoju, zaspokajają swoje skłonności z tego zakresu w sposób niepożądany 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 zrealizowanie 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 niedoceniań 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 naczelných, 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 szkol-

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

²⁾ Tamże, str. 22.

na, przepojona radością i życzliwością, następnie żywy kontakt z rodzicami, a przede wszystkim odpowiednia metoda pracy. W zakres środków oddziaływania wychowawczego wchodzi poza to 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.

B o g a c t w o i r ó ż n o r o d n o ś ć ż y c i a s z k o l n e g o j e s t „kła-pą 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 gromadki, 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 im przez szkołę.

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 uczuciom 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, zobjektywizowania i sublimacji instynktów niepożądanych dla życia społecznego i wykorzystania ich energii dla „wyższych” celów.

Jeszcze kilka słów o wzajemnym ustosunkowaniu się członków bandy. N a c z e l e b a n d y s t o i p r z y w ó d c a. J e s t n i m z w y c k e — j a k m ó w i J. Kuchta²⁾ — 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 „zdobytego 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. Nieraz

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

²⁾ Kuchta J. — Op. cit. Str. 75 i 77.

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 podporządkowania¹⁾. 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 wpływów 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, klubem²⁾. Obydwa typy zespołów rozwijają swoją działalność w tajemnicy, 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 objękcji 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 osobno. 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

¹⁾ Ob. rozdział 11.

²⁾ Ob. rozdział 10.

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 nie zawsze 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 tyrania 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 coprawda paradoksalnie, jeżeli się mówi, że banda jest czynnikiem uspołeczniającym, a równocześnie popełnia przestępstwa, czyli czyny „antyspołeczne”.

W związku z pierwszym postulatem, t. j. uświadomienia sobie roli wychowawczej 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 rzutek zdawało; przeciwnie, jest to twór socjologiczny i psychologiczny albo niezorganizowany, 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 różnic 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 międzyjednostkowych, zauważyć można pewne wspólne prawa i reguły, według których rozwijające się jednostki łączą się, przeciw sobie występują i których przestrzegają.

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

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. 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. Zdarza się bowiem, że w związku z realizacją „dodatnich i społecznych” pobudek i celów zespół popełnia czyn niepożądany przez społeczeństwo, czyn antispołeczny. I odwrotnie, działanie z nastawieniem „antispołecznym” 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 wytwarzają 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 kla-

sowej 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 je 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 przekształcenia się na zespoły oparte na idei współdziałania.

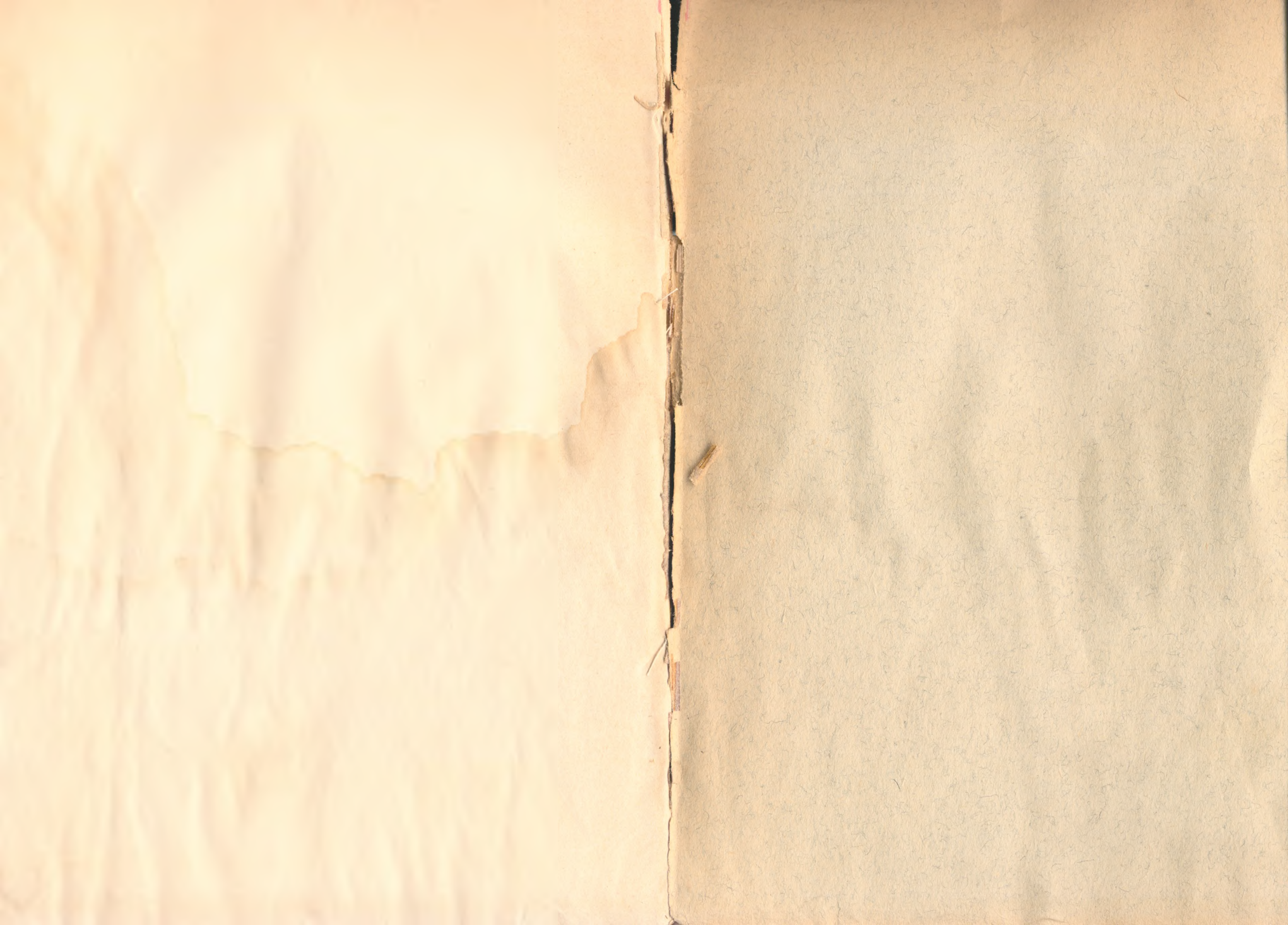
Nieraz wychowawca winien podejmować zabiegi celem obniżenia stopnia wartości grup i umożliwienia powstania nowych zespołów, zbudowanych na odmiennych i bardziej pożądanym zasadach. Odnosi się to przede wszystkim do zespołów nadmiernie stabilizowanych i samowystarczalnych, odosobnionych i wyodrębniających 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 umiowanie społeczeństwa i dziecka, które w niedalekiej przyszłości stanie się odpowiednio przygotowanym i pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.







10088985

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
W CHEŁMIE

CZYTELNIA

NAR
SAM

37.0