

WARSZAWA • 1 • 9 • 3 • 3 R.

TOM X NR. 1
WRZESIEŃ
LISTOPAD

SZKOŁA SPECJALNA



11634 C

ZESZYT • I •
ZA WRZESIEŃ

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE SPRAWOM
WYCHOWANIA ANORMAL-
NYCH • ORGAN
SEKCJI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redaktor Dr. MARJA GRZEGORZEWSKA
Wydawca w imieniu Związku Nauczyciel-
stwa Polskiego: STAN. MACHOWSKI

Redakcja rękopisów nie zwraca.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35
Redakcja czynna codziennie od godz 11 do 14, tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, telefon 2-69-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Szkolę
Specjalną” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego”.



11634 c

NATALJA HANOWA

KONFLIKT DZIECKA Z RODZINĄ

W całokształcie zagadnień, wchodzących w zakres psychologii dziecięcej, jedno z naczelných miejsc zająć winien problemat samopoczucia dziecka. Do najistotniejszych cech, charakteryzujących odrębność psychiki dziecka, zaliczyć można tendencje ewolucyjne, które tkwią w każdym przejawie jego życia. Ciągły, jakkolwiek nierównomierny rozwój cielesny, nieustanne wzbogacanie zakresu wiedzy o życiu, zmiany, zachodzące w strukturze psychicznej w związku z kolejnymi okresami rozwojowymi, są zjawiskami oddawna stwierdzonymi i zanalizowanymi przez różne nauki, wchodzące w zakres wiedzy psychologicznej. Dlatego też istnieje pewna zrozumiała tendencja, by oprzeć badania natury charakterologicznej na uznanych zdobyczach psychologii dziecięcej. Przejawy życia uczuciowego, mimo swej różnorodności, często bywają przez interpretujących je autorów, zlokalizowane w ustalonych fazach, zależnych od rozwoju dziecka. Szczególnie dużo uwagi poświęcono ostatnio wiekowi dojrzewania i związanym z nim zjawiskom.

Badania te przyczyniły się w znacznej mierze do pogłębienia wiadomości o dziecku, wyjaśniając skomplikowane zjawiska, zachodzące w duszy młodej jednostki. Wydaje się nam jednak, że zbyt mało uwagi poświęca literatura pedagogiczna momentom natury przypadkowej. Poszczególne, incydentalne ułamki przeżyć dziecka, niejasne stany zadowolenia, zatrwożenia, oporu lub niechęci, które powstają niespodziewanie, składają się na pewną nastrojową całość, którą można nazwać samopoczuciem. Reakcja dziecka na bodźce, pochodzące z zewnątrz, bywa często zupełnie nieoczekiwana, niezależna od chęci i zamierzeń odczenia, nieraz wręcz przeciwna temu, czego się spodziewano.

Odgrywają tutaj rolę przypadkowe skojarzenia, brak doświadczenia życiowego dziecka, prawo transdukcji, dzięki któremu dziecko, na zasadzie prostego podobieństwa, lub różnicy między przedmiotami wyciąga, swoiste wnioski i sądy. Nie jesteśmy w stanie zauważyć, tembardziej zaś zrozumieć wszystkich fragmentarycznych jego przeżyć.

Niepodobieństwem jest, przy najtroskliwszej nawet opiece, uchronić dziecko od przykrych chwil, wywołanych przez przypadek (a może i nie jest to potrzebne, zważywszy konieczność stopniowego uodporniania organizmu psychicznego dziecka).

Natomiast najzupełniej w zakresie możliwości wychowawczych leży spostrzeżenie dobrego, lub złego samopoczucia dziecka i odpowiednie nań reagowanie. Na uformowanie się bowiem zasadniczych zrębów charakteru w znacznej mierze wpływają ciągle stany samopoczucia. Dłuższe trwanie w określonych stanach duchowych wytwarza swego rodzaju nałogi nastrojowe, które z kolei wpływają na charakter jednostki.

Przypadkowe zjawiska wywołują przeżycia mniej, lub więcej uświadomione, wpływają na samopoczucie; przy częstem powtarzaniu się podobnych momentów powstają trwałe stany nastrojowe, coraz mniej uzależnione od podmiotów zewnętrznych. Rodzi się skłonność do wartościowania zjawisk życia w pewien określony sposób, dobierania oceny najbardziej odpowiadającej samopoczuciu, które przybiera charakter chroniczny.

Dlatego też zwrócenie bacznej uwagi na samopoczucie dziecka stanowi ważną i bardzo odpowiedzialną część opieki nad rozwojem jego charakteru.

Najtrwalsze stany samopoczucia występują wtedy, gdy wywołują je bodźce zewnętrzne, powtarzające się wielokrotnie. Przeżycie natury doraźnej, przy powtarzaniu się sytuacji identycznych słabnie, ponieważ następuje „przyzwyczajenie się”. Ale zato nawet niewyraźnie odczute przeżycie, rzutowane w odpowiedni sposób na grunt psychicznie przygotowany, wywołuje bardzo łatwo znane, nawykowe stany samopoczucia. (Po pewnym czasie stany te przerodzą się w trwałe podłoże, na którym będą się rozwijać inne dyspozycje duchowe).

Do bodźców zewnętrznych, wywołujących szczególnie silne zmiany w samopoczuciu dziecka, należą momenty związane z jego najbliższem otoczeniem, z jego rodziną. Rodzina stanowi normalne podłoże rozwoju uczuciowego dziecka, a nierówności i załamania się tego gruntu wywierają szczególnie silny wpływ na świat we-

wewnętrzny dziecka. Konflikt z rodziną stanowi, w bardzo znacznej ilości wypadków, tło wykolejania się psychicznego.

Jednocześnie, właśnie na tle rodziny, powstają najczęściej konflikty dziecka.

Składa się na to wiele czynników. Znaczną rolę odgrywa tutaj odwieczne zagadnienie dwóch światów — dzieci i rodziców.

Rodzice i dzieci należą do dwóch różnych pokoleń, reprezentują dwie różne epoki, z odrębnym światopoglądem (szczególnie mocno zjawisko to przejawia się w środowisku miejskim, wieś bowiem jest bardziej konserwatywna i mniej zależna od szybkiego wzrostu kultury, oraz różnorodnych prądów ideowych). Dziecko miejskie, pochodzące ze środowiska konserwatywnego, z chwilą usamodzielnienia się, wydostania się z pod wyłącznego wpływu rodziny, wydostaje się jednocześnie z tradycji pokolenia, wykonywuje gwałtowny skok. Nowonabyte idee oszałamiają go, tembardziej, że konserwatyzm obcy jest młodemu wiekowi.

Przepaść pogłębia się jeszcze dlatego, że jest to już nie tylko przeciwstawienie się sobie dwóch pokoleń. Konflikt zaostrza fakt, że przeciwnicy należą do dwóch grup, różniących się wiekiem. Zmiany charakteru, powodowane przez wiek, są mniej dostrzegalne, niż zmiany w wyglądzie zewnętrznym, ale tak samo istotne, bez przerwy postępujące naprzód.

Przeżycia dzieciństwa i młodości niepostrzeżenie zacierają się w pamięci, tracą żywość, barwę, i w psychice człowieka „starego duchem“ nie zasługują na uwagę, a tembardziej na szacunek. Za to większe znaczenie przywiązują dorośli do własnego doświadczenia, które wydaje się tem cenniejsze, im drożej zostało okupione. Trudno pogodzić się z tem, by skarb doświadczeń pozostał bez użytku. Stąd — chęć przekazania dorobku życiowego, nabytego często ceną ciężkich przeżyć, przekazania w gotowej formie, jako drogowskazu, do którego dziecko stosować się ma w przyszłości. Przysłowiowy autorytet starszych nabiera często zabarwienia wyraźnie despotycznego, nie znosi krytyki, wymaga uszanowania. Drugą zaś stronę — dziecko — charakteryzują wręcz przeciwne cechy. W okresie wcześniejszym, kiedy wymaganie autorytetu ze strony dorosłych nie budzi jeszcze sprzeciwu, gdyż „autorytet zewnętrzny“ dorosłego jest dla dziecka wszystkim, występuje mgliste uczucie żalu, że jest tak dużo niepotrzebnych rzeczy na świecie. Dziecko nie umie przewidywać na dalszą metę i dlatego rozkaz spełnienia przykrej rzeczy, lub konieczność zrzeczenia się upragnionej czynności, w imię tego, że kiedyś, w przyszłości będzie mu z tem dobrze — zupełnie doń nie przemawia. Dzięki wyraźnemu egocentryzmowi, nie umie dziecko wczuć się w sytuację

innych i dlatego też niepodobieństwem jest dlań wyobrazić sobie siebie w roli dorosłego i dbać o dobro tej wymaginowanej istoty.

Z biegiem czasu dorosły przestaje być autorytetem. Zjawia się u dziecka krytycyzm. Sam fakt przewagi wieku i siły już nie imponuje. Dotychczasowe ideały zostają poddane wątpliwości. Rzuca się w oczy rozbieżność między tem, co starsi mówią, a co czynią sami. Zresztą, pęd do czynu, do samodzielnego wysiłku zawiera w sobie również wstręt do bierności i pokory. Najmądrzejsza rada, zmierzająca do tego, by uniknąć niebezpieczeństwa — nie trafia do przekonania, gdyż właśnie niebezpieczeństwo pociąga i nęci.

Młodzież nie chce „przeżutego przez cudze usta pokarmu“, jak powiedział mi kompletnie wykolejony życiowo chłopiec, pochodzący z bardzo szanującej się rodziny, która nie szczędziła mu morałów i napomnień.

W szkole dla dzieci trudnych do prowadzenia mamy możność obserwowania wielkiej ilości jednostek, u których konflikt wyraża się szczególnie jaskrawo. Skłonności społeczne najwcześniej przejawiają się na gruncie życia rodzinnego.

Samo pojęcie społeczności polega na braku umiejętności dostosowania się do wymagań otoczenia i na niezdolności podporządkowania swego „ja“ interesom innych jednostek.

Na gruncie rodziny musi to prowadzić do starć. Teren rodzinny jest tembardziej podatnym do zatargów, że spotykamy się tam często z akumulacją przejawów społeczności u wielu członków rodziny. Wpływa to w wydatnej mierze na zaostrzenie konfliktu, gdyż wady nasze, widziane u innych, zwykle rażą bardzo silnie nas.

Ludzie nieuspołecznieni są najmniej wyrozumiali dla słabości i błędów otoczenia. Typy niekarne, to często, najwięksi despoci. W dziecku swem chciałoby się widzieć ulepszone wydanie nas samych. Stąd — nadmierna surowość, z którą spotykają się często nasze dzieci, brutalne i ostre kary, często wymierzane w chwili gorszego nastroju rodziców, brak wzajemnego zrozumienia, obustronne żale i coraz większe oddalanie się od ogniska rodzinnego.

Często skłonni jesteśmy surowo potępiać rodziców za stosunek do dzieci, składając na nich całą odpowiedzialność za konflikt dziecka z rodziną. Konflikt ten jest naprawdę bolesny i w skutkach swych często tragiczny. „Dla kogo mam się starać?“ — pełne gorczy zdanie, które niejednokrotnie daje się słyszeć wśród naszych młodszych chłopców. Powrót ze szkoły do domu jest chwilą przykrą, idą więc dalszą drogą, waląc się godzinami po

mieście, wracają jedynie wówczas, gdy zmusi ich do tego głód. chętnie zaś radzą sobie w ten sposób, że „ściągają“ coś do jedzenia, gdzie się da, byle dłużej być poza domem. Wyrabia się specjalny typ, dziecka ulicy, beztroskiego, powierzchownego, żyjącego dniem dzisiejszym i przelotnymi wrażeniami, jakie dać mu może ulica, jednego z tych, którzy mówią sami o sobie słowami ulicznika z wiersza Staffa: „Z domu wygnali, bom leń, urwipoleć“... Spotykamy się z niemi później na rozprawach sądu dla nieletnich, słuchając ze zgrozą opowiadania o tem, że niesposób było wytrzymać w tem piekle, jakim było ognisko rodzinne.

Ponieważ w ogromnej większości wypadków przesyłani do nas chłopcy, w chwili przyjęcia znajdują się w stanie mniej, lub więcej ostrego zatargu ze swymi rodzicami, mogłam bardzo często poznać cały konflikt i przeważnie nie stwierdzałam złej woli, widziałam natomiast głęboką obustronną tragedję — rodziców i dzieci. Wiele godzin spędzanych na rozmowach z rodzicami, którzy przy pierwszym spotkaniu robili wrażenie bezdusznych brutalistów, pozwoliło mi, jeżeli nie usprawiedliwić ich postępowanie, to przynajmniej zrozumieć je.

Rodziny dzieci moralnie zaniedbanych rekrutują się w znacznej mierze z ludzi wykolejonych. Bezrobotni, ubodzy, chorzy, rozgoryczeni, wskutek wad swego charakteru, narażający się na zatargi z otoczeniem, ludzie, którym nie powiodło się w życiu osobistem. Brak im radości życia, co stwarza w domu ich nastrój ciężki i przygnębiający. Dziecko w tych warunkach jest niejednokrotnie niepożądanym intruzem. Mimo niechęci i często, mimo różnorodnych zabiegów — urodziło się jednak. Instynkt rodzicielski, ujmujący wdźwięk, który ma w sobie małe dziecko powodują to, że później stosunek do niego się zmienia. Zjawia się przywiązanie. Dziecko nie przestaje być ciężarem, ale rodzi się nadzieja, że w przyszłości będzie inaczej, że właśnie to dziecko będzie podporą na starość, że stanie się ono rekompensatą za wszystko, czego rodzicom odmówiło życie. I tutaj właśnie, spotyka ich cios. Dziecko okazuje się niedobrem, niezdolnym, co gorsza, objawia te same wady, które tak dobrze są znane rodzicom z ich własnego życia, nie słucha upomnień, idzie „swojami drogami“.

Napływają skargi, przykre interpelacje ze strony sąsiadów i znajomych, którym dziecko dało się we znaki. Skargi i żale, wypowiedziane są często w formie zaczepnej, obraźliwej, wywołującej uczucie głębokiego upokorzenia. Ludzie ze sfer proletarjackich często wykazują szczególną wrażliwość na opinię swej społeczności. Uznają słuszność pretensyj, skierowanych przeciwko dziecku. Za piekący wstyd, wywołany ostrą formą tych zażaleń — za-

płacić będzie musiało dziecko, gdyż ojciec i matka „odbijają” sobie na niem doznana przykrość. Ludzie ci, którzy przeszli twardą szkołę życia i przyzwyczaili się do pewnej szorstkości zewnętrznej, nie umieją okazać serdeczności, nawet tam, gdzie ją odczuwają, bo wstydzą się łkliwości.

Opowiadając mi o rozpacz syna, który, z powodu braku pieniędzy, nie mógł pojechać na wycieczkę szkolną, matka mówi: — „Co i raz płakać mi zaczynał. Serce krajało się, patrząc na niego, aż mu w kark dałam i krzyknęłam na niego”.

Drugą stroną dramatu jest dziecko. Jest ono tak rozpaczliwie zależne od dorosłych, od ich dobrej lub złej woli, zrozumienia lub głupoty. Nigdy nie mogłam zrozumieć sentymentalnego frazesu o bez troskach, idealnie szczęśliwych latach dzieciennych. Sama intensywność odczucia trosk i zmartwień przez dziecko, świadczy przeciwko podobnemu przypuszczeniu. Dzięki zaś temu, że dorośli tak rzadko rozumieją dziecko, tak lekceważą jego pragnienia, zastępując je swymi „rozumnymi” decyzjami, ciągnie się za dzieckiem długi łańcuch wspomnień o niespełnionych marzeniach, o niewytlómaczonej krzywdzie tego nastroju w domu, o niesłusznie wymierzonej mu karze. Żyje w niem wielkie pragnienie ciepła rodzinnego, brak którego uzupełnia jak może i umie.

W dniu swych imienin Ksawery poprosił o zwolnienie go na parę godzin do domu. Wrócił szybko, dziwnie podniecony, hałaśliwie wesół i ruchliwy. Opowiedział, że matka nie miała mu za co kupić upominku imieninowego, ale obiecała zrobić to później, przytuliła go do siebie, życzyła mu zdrowia, szczęścia i powodzenia i „syneczkiem swym jedynym” nazwała.

Późnym wieczorem zauważyłam, że płacze pod kołdrą. Wyszedł ze mną z sypialni i z rozpaczliwym łkaniem przyznał się, że całe swe opowiadanie zmyśli. Matka siedziała w towarzystwie ojczyma, a na widok jego szorstko zapytała, czego chce. W odpowiedzi na ciche i nieśmiałe powiedzenie chłopca, że to dziś jego imieniny, krzyknęła, by się wynosił, a gdy dorośnie i sam będzie zarabiał, to wtedy może wyprawiać sobie imieniny... Gdy znacznie później poruszyłam z matką Ksawerego to zajście, opowiedziała mi, że drugi jej mąż ustawicznie wyrzuca jej, iż wydaje za dużo na „tego darmozjada”. To też „wolałam sama na niego nakrzyczeć, to zawsze potem łatwiej będzie coś dla chłopaka kupić”.

Zależność, żal o ostrą i niezasłużoną nieraz karę, tęsknota za pieśczętą i dobrem słowem, wszystko to razem rzuca ponury cień na dzieciństwo, a nieraz półcieniem towarzyszy przez całe życie, gdyż ze złego samopoczucia, które było chronicznem we

wczesnych latach, wyrodziły się trwale cechy pesymizmu, apatii i braku umiejętności dostrzegania otaczającego piękna.

Bardzo bolesnem przeżyciem jest również uczucie wstydu za rodziców. Niejasne sytuacje rodzinne, kłótnie rodziców, trójkąty małżeńskie, cała skomplikowana dziedzina życia osobistego rodziców, dostarcza wiele momentów dla dziecka nader bolesnych. W oczach dziecka, wszystko, co dotyczy przeżyć seksualnych, w zastosowaniu do rodziców zabarwia się swoiście, połączone jest często z bolesnem zawstydzeniem, nieufną ciekawością i niejasną potrzebą zachowania swych spostrzeżeń tylko dla siebie, nie zwierając się z nich nikomu. W ciasnem, jednoizbowem mieszkaniu proletariackiem, trudno jest ukryć przed dzieckiem swe postępowanie, to też widzi ono bardzo często momenty z życia starszego pokolenia, które wzbudzają jego protest, oraz wywołują bezsilną krytykę wewnętrzną i wstyd.

W miarę jak dziecko dowiaduje się o zasadach moralności, konflikt ten bardziej się pogłębia. Nie umiając samo jeszcze postępować w myśl wymagań etyki, potrafi już dziecko oceniać postępowanie innych. Istnieje wtedy obawa utrwalenia się w postaci groźnej parodji (zastępującej niekiedy ludziom duchowo niedojrzałym etykę), nawyku do wydawania bezapelacyjnych, ostrych sądów o postępowaniu innych, co pozwala następnie odnieść się z większą pobłażliwością do siebie samego. U dziecka krytyczny stosunek do czynów rodziców może wystąpić szczególnie ostro, gdyż oni to właśnie są tymi, którzy dają mu wręcz przeciwne rady.

Należy zdać sobie sprawę z roli, jaką odgrywa szkoła w takich wypadkach. Wpajając dziecku określone zasady, podając mu wiadomości o tem, co robić należy, czego zaś nie wolno, przyczynia się szkoła nieraz znacznie do pogłębienia rozterki wewnętrznej dziecka. Autorytet szkoły bezapelacyjnie i raz na zawsze potępia pewne czyny, które obserwuje ono codziennie w domu i którym nie umie zaradzić. Jest bowiem za mało wyrobione i zbyt młode, by umieć należycie ustosunkować się do cudzych błędów. Nie umiając zająć postawy krytyki twórczej, pozostaje na pierwotnym i surowym stopniu moralności — krytyce destrukcyjnej. Traci przytem wewnętrznie wiele, bo traci dobre, ludzkie ustosunkowanie się do bliskich osób. Widziane przez oczy dziecka brud, występki, rozpusta wyglądają inaczej, ładniej i czystsiej. Widziane bez domieszki wartościowania łączą się nierozdzielnie z temi dobrymi momentami, jakie przeżyć można w każdym środowisku. Dadzą jeść, uśmiechną się czasem, albo poprosto są zabawni w swym sposobie zachowania, co wywołuje miłą chwilę rozbawienia. Szkoła w swym obiektywizmie moralnym zdziera tę ró-

zową mgiełkę, jaka przesłaniała rzeczywistość i pokazuje dziecku jego środowisko nago, takim, jakie jest, a nawet gorszem, niż jest istotnie, bo widzianem przez zimne okulary moralizatorskie, potęgując wstyd i powodując coraz większe oddalenie się od rodziny. Dlatego też obowiązkiem szkoły jest otoczyć czułą opieką wzajemny stosunek dziecka i rodziny jego, wykryć i zrozumieć istotę konfliktu, oraz dążyć do tego, by przynajmniej łagodzić zło tam, gdzie go się nie da zupełnie usunąć.

Łudzi się, kto sądzi, że najlepsza choćby szkoła potrafi zastąpić dziecku dom rodzinny. Mając do czynienia z dzieckiem, które cierpi nad tem, iż brakuje mu pieczyoty ze strony matki, musimy być bardzo ostrożni przy okazywaniu mu naszej serdeczności, inaczej łatwo może się w jego duszy zrodzić żal do bliskich, pochodzący z porównania ustosunkowania się ich oraz nauczyciela. Nie wolno pochopnie rozpieszczać takiego dziecka, stwarzać fikcji serdeczności, gdyż tą drogą zyskujemy jedynie złudną i mało wartościową popularność i przywiązanie, wyrządzając jednocześnie dziecku wielką krzywdę, oddalając je jeszcze bardziej od rodziny. Stosunek wychowawcy do takich dzieci winien być oparty na głębokiej życzliwości, zaufaniu i przyjaźni. Baczna uwagę zwrócimy przytem na to, by uzdrowić jego stosunki domowe. Nauczmy dziecko rozumieć, że miłość polega nie na czułościach jedynie, nauczmy je widzieć i cenić drobne mapozór przejawy tliłości rodziców, oraz zdawać sobie sprawę z ich zmartwień i kłopotów, z których wypływają postęпки mogące razić dziecko.

Byłam kiedyś obecna na lekcji, podczas której, w związku ze zbliżającym się „Tygodniem Matki“ opracowywana była sentymentalna czytanka o matce, z oblicza której nie schodził anielski uśmiech i która zwracała się do syna najpieszczotliwszemi słowami.

Twarze dzieci posmutniały, a po lekcji Ignaś, mający złą, rozumnie go kochającą, ale mało ekspansywną matkę, oznajmił: „Ja to i tak nie mam dobrej mamusi“.

Nie wolno nam wpływać na to, by zwiększały się wymagania dzieci w stosunku do rodziców. Tylko wtedy możemy powiedzieć, że szkoła sprostaa swemu zadaniu wychowawczemu, gdy osiągnęliśmy to, iż dziecko przeniosło wiedzę, pobraną w szkole, na dostępny mu teren działania, na grunt własnego domu i zajęło stanowisko aktywne oraz aby, widząc wady środowiska, w miarę możliwości przeciwdziałały im, nie tracąc przywiązania i szacunku do najbliższych.

Rodzicom zaś, rozgoryczonym i zmartwionym, trzeba wyjaśnić genezę tych wad, które niepokoją ich w dzieciach, wskazać na cechy dodatnie, kryjące się w ich charakterze, wzbudzić uczucie dumy

zamiast dotychczasowego upokorzenia, które zwdzięczali dziecku. Byłoby błędem przemilczeć nasze zdanie o wadach powierzonych nam dzieci. Stosunek nasz z rodzicami oparty będzie na szczerości, gdyż jaknajwiększej otwartości od nich żądać nieraz będziemy. Bardzo ważną rzeczą będzie sposób informowania rodziców. Nie można się dziwić, że po rozmowie z wychowawcą, który w urzędowy sposób zakomunikuje rodzicom, że syn ich kradnie, kłamie, używa niecenzuralnych wyrażań lub wagaruje, po powrocie ze szkoły do domu nastąpi egzekucja, lub dłuższe perorowanie, — które są najbardziej dostępnymi dla tych ludzi formami reakcji.

Tam zaś, gdzie nauczyciel, omawiając charakter dziecka, po stwierdzeniu jego zalet, poruszy ujemne strony i poprosi rodziców o pomoc przy ich wykorzenianiu, układa wspólny plan działania, radząc, motywując swe rady, tam, prawie zawsze znajdzie zrozumienie i przyjazny oddźwięk. Gdy w rozmowie z pewnym ojcem, dowodziłam, że trudną rzeczą jest pokonanie własnych wad i że potrzebną będzie synowi rozumna pomoc ojca, ten zamyślił się głęboko i wreszcie powiedział:

— „Prawdę Pani powiedziała. Ja i teraz nie mogę nieraz tak postąpić, jak sumienie każe, tylko, że mnie nikt nie pomagał w młodości“.

Nieznacznie wtrącona uwaga o zaletach dziecka sprawić może bardzo dużo. Ojciec Fredka, odznaczający się wielką surowością, na zebraniu klasowem dowodził, że tylko kara coś znaczy. Gdy, omawiając zagadnienie kultury zewnętrznej i zachowania się chłopców, przytoczyłam zdanie poprzednie, wypowiedziane przez chłopca, że ojciec jego jest taki, że nigdy brzydkiego słowa nie powie, pan W. spoważniał i zamyślił się. Zaskoczyło go widzieć przyjemnie, że syn w jego nieobecności wydaje o nim sądy dodatnie, miło mu było usłyszeć o tem przy innych rodzicach.

Wychodząc, zatrzymał się chwilę dłużej i półgłosem zwierzył się: „Wie Pani, że kupię ja mu nowy krawat, bo on bardzo o to prosi“.

Dlatego ważnem jest urządzanie konferencyj, pokazów i wystaw szkolnych dla rodziców, dążenie do istotnego poznania ich i zaznajomienia tych ludzi z zamierzeniami naszej pracy. Nie wydaje mi się możliwem osiągnięcie trwałych i istotnych wyników w naszych usiłowaniach sprostowania charakteru dzieci trudnych do prowadzenia, jeśli nie przyjdziemy im z pomocą w rozwiązaniu najistotniejszego zagadnienia — stosunku do rodziny.

Gdy szkoła pogodzi te dwie strony, wzbudzi w nich uczucie wzajemnego szacunku i przywiązania, to da ona dziecku to, czego nie

dadzą żadne przejawy serdeczności nauczycieli, bo przyczyni się do trwałego, zdrowego i dobrego samopoczucia, na którym jedynie może się normalnie rozwinać charakter.

W wypadkach, gdy dzieci rozumieją naszą intencję pogodzenia ich z domem, ułatwią nam same zbliżenie się z ich rodziną.

Jacek, którego matka pracowała w fabryce i nie miała nigdy czasu przyjść na zebrania klasowe, ani ogólne, jak również w dnię przeznaczone wyłącznie na rozmowy indywidualne z rodzicami, oznajmił mi, że mamusia przyjdzie w sobotę wieczorem.

Istotnie w oznaczonym terminie przyszła pani P., za nią wsuwa się Jacek, umyty i z jakąś uroczystą miną. Kobięcina jest niespokojna, pyta co się stało. Na wyraz zdziwienia na mej twarzy Jacek reaguje wesołym uśmiechem i tłumaczeniem: „Ja to tylko tak mamusi powiedziałem, że pani kierowniczką jej przyjść ka-zała. Ja chciałem, żeby mamusia i pani się poznały“.

Jak bardzo umieją dzieci cenić wysiłki szkoły w kierunku naprawy ich stosunków rodzinnych, świadczyć może przykład naszego Walka, chłopca fizycznie upośledzonego, którego matka bolejąc nad jego charakterem, nie umiała i nie uważała za potrzebne miłość swoją mu okazać, „bo i on też nigdy się do mnie nie przytulił“. Uwierzyła mi jednak, gdy wskazałam jej na przejawy, świadczące o tem, iż chłopakowi brak jej pieczyoty. Po dwóch dniach otrzymałam od Walka list:

„Do mojej Pani ukochanej.

Ja do Pani ten list piszę, żeby Pani wiedziała, jak dobrze mi zrobiła, bo wieczorem wczoraj, jak już spać poszli wszyscy, to ja tak sobie niby spałem, a to patrze, a moja mamusia pochyła się, mnie ze trzy razy pocałowała i tak szeptała: „syneczku mój“, przedtem tego nie było nigdy, ale ja teraz wiem, że mam matkę i to tak jakby Pani jom mi podarowała“.

Z rozważań powyższych wynika, iż nie można mówić o wychowaniu dziecka, szczególnie zaś dziecka trudnego do prowadzenia, jeśli u podstawy nie leży bardzo gruntowne poznanie jego warunków rodzinnych. Szkoła jest jedynie fragmentem w całości kształcie życia dziecka. Większość przeżyć, wspomnień, dążeń, głęboko tkwi w gruncie, związanym ze środowiskiem i osobami najbliższymi. Byłoby niemożliwością zrozumieć dlaczego Antek, przy opracowywaniu tematu o straży ogniowej zaciął się i oznajmił, że wcale o strażakach nic nie napisze, „bo to kanalie“, gdyby się nie wiedziało, że matkę jego łączą bardzo bliskie stosunki z przedstawicielem tej dziedziny pracy. Ponieważ lekcję w danej klasie prowadziła osoba, która nie znała jeszcze stosunków

panujących w tej rodzinie, starała się przekonać chłopca, że nie ma on racji i namówić go, by zobrazował rysunkami działalność strażaków. Antek pozornie zgodził się z argumentacją, zabrał się do pracy i w końcu godziny przyniósł zeszyt, gdzie narysował palący się dom i sterczące z pod gruzów nogi człowieka, który miał wyobrażać funkcjonariusza straży ogniowej.

Cicho, ale stanowczo powiedział: „Strażak się spalił“.

Poznanie okoliczności, dotyczących życia rodzinnego, nastroju panującego w domu i tradycji dziecka związanych z tem, jest jedną z najtrudniejszych części naszej pracy. Wymaga ona wielkiego obiektywizmu, wnikliwości, przede wszystkim zaś taktu, gdyż wszelkie wtrącanie się osoby obcej do spraw rodzinnych, konfliktów rodzinnych, może być odczute bardzo boleśnie.

Wydaje mi się, że uważna obserwacja, stopniowe zbliżenie się do rodziny, nawiązywanie coraz bliższego z nią kontaktu wyprzedzić winno etap, kiedy będziemy już mogli stawiać wyraźne pytania, dotyczące drażliwych dziedzin.

Jedna z matek gorzko rozplakała się, opowiadając mi o tem, jak kiedyś pytano ją o intymne szczegóły jej pożycia małżeńskiego i dodała: „Ja już potem do tej pani nigdy więcej chłdzić nie chciałam“.

Z własnej praktyki pamiętam, że w pierwszych latach mej pracy, gdy interesowało mnie szczególnie silnie zagadnienie przeżyć matki i jej ustosunkowania się do mającego się urodzić dziecka niepożądanego, liczba odpowiedzi twierdzących na pytanie czy tego dziecka chciała, była prawie równa odpowiedziom przeczącym. Gdy zaś temat ten zaczęłam poruszać w okresie późniejszym, kiedy pewna już byłam życia się i wzajemnego zrozumienia z matkami, zwierzenia ich na ten temat były dla mnie wprost rewelacyjne i pozwoliły wyciągnąć wniosek, że znaczna większość naszych wychowanków, to są właśnie dzieci, których rodzenie się było dla matek bardzo niepożądane. To samo powiedzieć można o głębszych konfliktach dziecka. Tam, gdzie chodzi o zwykłą brutalność, lub wyraźną krzywdę ze strony dorosłych łatwiej jest otrzymać wiadomości o szczegółach życia rodzinnego. Tam zaś, gdzie spotykamy się z niejasnymi stanami tęsknoty za serdecznością, wstydu za starszych, zazdrości lub upokorzenia, tam trzeba być zupełnie pewnym zaufania dziecka, by mieć prawo do poruszania tych tematów.

Matka Lusia gorzko żaliła się na oziębłość i szorstkość tego dziecka, przeciwstawiając jej przywiązanie i serdeczność młodszego syna. Luś zjawił się u nas w internacie z małym zawiniątkiem,

w którym było trochę drobiazgów, chętnie nam je pokazał. Były to broszura o lotnictwie, przybory toaletowe i książka Montgomery „Jura“.

(Bohaterem jest napozór mało uczuciowy i serdeczny starszy syn, o którego głębokiem przywiązaniu do bliskich przekonano się zbyt późno). Luś książkę tę szybko ukrył pod marynarką. Następnego dnia przyniósł mi ją do schowania. Wtedy niebacznie rozpoczęłam rozmowę na temat „Jura“ i zapytałam, czy ten chłopiec mu się podoba. Luś szybko na mnie spojrzał, coś mruknął i poszedł do drzwi. Na pytanie, czemu tak prędko wychodzi, powiedział dobitnie przyciskając książkę do siebie: „Jak Pani mi do duszy będzie się wdzierała, to wcale tutaj nie będę“.

Trzeba było dłuższego okresu czasu by potem zbliżyć się do tego dziecka, pozyskać jego zaufanie i dowiedzieć się o bolesnych przeżyciach tego dzielnego malca.

Oddziaływanie na rodziców i ich stosunek do dziecka stanowi tak ważną część pracy wychowawczej, że przeoczenie związanych z tem momentów nieraz przekreśla wprost nasze wysiłki.

Dlatego jestem zdania, iż w ogólnym rozkładzie zajęć nauczyciela-wychowawcy winny być poważnie uwzględnione godziny przeznaczone na rozmowy indywidualne z rodzicami.

Są to godziny zupełnie realnej twórczej pracy, których nie zastąpią dorywcze spotkania, ani informacje, udzielane podczas t. zw. „wywiadówek“. Musimy mieć czas na to by spokojnie, bez pośpiechu, w atmosferze przyjacielskiej rozmowy, móc pomówić z ludźmi, od których w znacznej mierze zależy powodzenie naszych wysiłków, dotyczących dzieci. O tem, jak istotnie wpływają takie systematycznie prowadzone godziny konferencyj indywidualnych z rodzicami, przekonałam się w roku bieżącym, kiedy zorganizowaliśmy podwieczorek dla matek naszych chłopców. Gromada kobiet, z których wiele można było zaliczyć do osób bardzo nerwowych, popędliwych, łatwych do załagów i tłum chłopców o bujnej przeszłości chłopców, na których tyle razy gorzko żalili się rodzice, wychowawcy — wszyscy dziwnie swobodni a spokojni. Nigdy dotąd żadna uroczystość tak bardzo nam się nie udała, jak ów podwieczorek. Rzewny, pogodny nastrój, wielka wzajemna serdeczność znamionowały ten wieczór. Niezapomniane wrażenie wywarło na mnie spontaniczne wystąpienie matek, które po tajemniczej naradzie w kąciку wystąpiły z wierszykiem, laurką i wiązanką kwiatów pod adresem szkoły wkładając w tę na-

iwną, zapożyczoną z życia dzieci formę dobre, ludzkie uczucia. Nasz zaś urwis Rysiek w wielkiem podnieceniu podbiegł do mnie i zawołał: „A gdyby tak zaraz taksówką, to jeszcze możnaby zdążyć!”.

— Co, chłopcze? — Możnaby Pani mamusię tu przywieźć, żeby ona się z Pani uradowała, jak nasze mamusie z nas.

Dr. MARJA GRZEGORZEWSKA

■ NOWE DROGI W NAUCZANIU

■ GŁUCHONIEMYCH

(DOKOŃCZENIE)

W opisywanych przez nas zakładach wychowawczych dla dzieci głuchoniemych w Belgji (*Szkola Specjalna*, t. IX, Nr. Nr. 1 i 2), zwiedzający rzadko spotyka migi. *Lamarque i Drouot* piszą, że w ciągu dziesięciodniowego pobytu swego w Belgji zupełnie nawet ich nie spostrzegli¹⁾. Nową metodą nauczania w wysokim stopniu przyczynia się do zwalczania migów. Dziecko głuchonieme bowiem zaczyna naukę mowy wcześniej i, dzięki metodzie pracy u podstaw której leży aktywność i zainteresowanie, interesuje się nią żywo, zaczyna więc szybko czytać z ust; bawi je to, zachęca do dalszych prób i ułatwia nawiązanie stosunków z otoczeniem. A ponieważ mowa zjawia się też wcześniej i dzięki umiejętnie stosowanej metodzie, dziecko samo do niej dąży i łatwiej się w niej wyraża, więc i znaki mimiczne łatwiej odczuwa. Poza tem, obserwując życie zakonnych zakładów wychowawczych dla głuchoniemych w Belgji, stwierdzić można wielki wysiłek wychowawców w celu wyrugowania migów. Przytoczmy tutaj charakterystyczny dla pracy tych zakładów zakonnych (ale niegodny naśladowania), przykład walki z migami. W zakładzie dla głuchoniemych w Gandawie zorganizowano t. zw. *Klub Mówiących*, który ma za zadanie ćwiczenie woli głuchoniemego w mieżowaniu migów i daje im jednocześnie możliwość wyrażania się w mo-

¹⁾ *Contre le signe*. Revue gén. de l'enseignement de Sourds-Muets, 1927, Nr. 6.

wie i piśmie. Organizacja takiego klubu jest następująca:²⁾ po trzech dniach spędzonych bez użycia migów głuchy prosi publicznie Radę Klubu o przyjęcie go na I-szy stopień. Jeśli nikt nie protestuje t. zn., że nie widział go migającego, dziecko zostaje wpisane na członka klubu i otrzymuje oznakę (kokardę) do noszenia. Jeśli następne osm dni upłynęły dziecku tak szczęśliwie, że nie stosowało migów, prosi w ten sam sposób o przyjęcie na II stopień klubu i w razie uwzględnienia prośby otrzymuje jako oznakę małą chorągiewkę o barwach narodowych. Po 15 dniach z zachowaniem tych samych warunków przechodzi na III stopień klubu i wtedy już publicznie, wobec zebranych dzieci i wychowawców przyrzeka nie używać migów, otrzymuje czerwoną przepaskę na ramię i ma stać się członkiem klubu nie tylko szanującym jego regulamin, ale i zjednującym mu członków wśród swoich kolegów.

Ta walka z migami zmienia się zależnie od systemu przyjętego w danym zakładzie, wszędzie jednak stanowi wyraźną troskę wychowawców. Ciekawą dla nas w tym wypadku rzeczą, będzie uwaga wychowawców tych zakładów, które stosują metodę Decroly'ego, że organizowanie walki z migami jest już przeżytkiem, związanym z dawnym sposobem uczenia głuchoniemych. Metoda Decroly'ego bowiem sama stanowi wspaniały oręż w tej walce, oręż trwały i niezawodny, gdyż oparty nie na sztucznych sposobach zachęcania czy zniewalania do mowy, lecz na żywym zainteresowaniu i aktywności dziecka.

Rola nauczyciela w tej metodzie jest trudna; wymaga wielkiego nakładu pracy i wielkiego zainteresowania się nią. Nauczyciel musi ciągle, przy każdej sposobności mówić do dzieci, aby je pobudzić do samowolnego wymawiania i czytania z ust, poza pracą w klasie musi wykonywać różne pomoce, gromadzić rysunki, obrazki, rysować różne przedmioty i sceny, etykietować obrazki małe pismo na kartonach, napisywać na kartonach moc zdań różnych i słów, tworzyć kolekcje całej gier ilustrowanych, loteryjek z rysunkami, małych historyjek i t. p. Trzeba przyznać, że prowadzenie lekcyj z temi pomocami jest niesłychanie miłe i pełne życia, dzieci są ożywione, cieszą się, zapytują ciągle coś od-

²⁾ Op. cit.

tworzą lub tworzą, a że przy pracy takiej i wyniki dobre być muszą, nie można się więc dziwić, że obserwator tej pracy nauczyciela wynosi najlepsze o niej wrażenie. To też reasumując wrażenia po zwiedzaniu szkół, które stosują t. zw. metodę belgijską w nauczaniu mowy dzieci głuchych, a raczej streszczając wrażenia z zetknięcia się z nauczycielami, którzy tę metodę stosują możnaby powiedzieć, że ponad wszystkim dominuje zadziwiające wprost oddanie się jej nauczycieli¹⁾.

Ma się wrażenie, że metoda ta porywa ich, unosi, coraz więcej do wytężonej pracy zapala, że się jej wprost kurczowo trzymają, widząc w niej sens pracy swojej, że pomimo ostrej często bardzo krytyki kolegów niechętnych metodzie, pomimo pewnego lekceważenia przez niektórych — nigdyby już jej nie opuścili. Istotnie, wszyscy zapytywani przez nas czy metodę tę dalej stosować będą odrzekli, że nie wyobrażają sobie zawrócenia z tej drogi; porywa ich bowiem zainteresowanie, zapal, wprost entuzjazm pracy dzieci, wyniki tej pracy pod każdym względem dodatnie, ciekawe, no i, naturalnie ta żywa i twórcza postawa, której praca ta wymaga od nich.

* * *

Belgijska metoda nauczania głuchych mowy, stanowi duży krok naprzód w reformie nauki tych dzieci, ponieważ opiera się na wartościach psychicznych dziecka, odpowiada jego potrzebom aktywności, jest lepiej przystosowana do natury głuchoniemego i korzysta z wielkich możliwości, jakie w nim tkwią potencjonalnie. To też i wyniki tej pracy są daleko lepsze od wyników, które otrzymywano przy metodach dawniejszych (patrz *Szkola Specjalna*, t. IX, str. 99 — 108).

Jednocześnie metoda belgijska stanowi ciekawy eksperyment naukowy. Żałować należy, że w pracy tej nie zerwano dotychczas z jedną z najsilniejszych podstaw dawno już ugruntowanego po-

¹⁾ Stwierdzają to wszyscy, najostrzejsi nawet krytycy tej metody, np.: *Forchammer (G)*. — La méthode belge vue par un Danois. *Revue gén. d. Sourds-Muets*. 1931, Nr. 4. *Hansen (Anders)*. — La méthode belge. *Revue gén. d. Sourds-Muets* 1929, Nr. 1.

glądu w kształceniu głuchoniemych, a mianowicie poświęcenia wszystkiego dla wyuczenia mowy ustnej głuchego, w celu związania go tą drogą ze światem słyszących.

Dziwić się należy, że dotychczas jeszcze zwolennicy systemu wychowawczego *Decroly'ego* nie powiązali tej nauki mowy w kształceniu głuchego z metodą ośrodków zainteresowań, że na pierwszym planie w pracy nad jego psychomoralnością społeczną nie postawili rozwoju duchowego dziecka, że ograniczyli się w próbach swoich jedynie do nauki mowy metodą *Decroly'ego*, że materjału do tej nauki nie czerpali z przeżyć dziecka w związku z jego pracą nad jakimś zagadnieniem, wyłamiającem się z jego rozwijających się wciąż zainteresowań. A przecież właśnie ta metoda nauki mowy pisanej i ustnej pozwala łatwo ją powiązać z różnemi dziedzinami pracy, ponieważ dziecko chce czytać o tem nad czem pracuje, co je żywo zainteresowało, co widzi i co przeżywa. Zagadnienia mające bezpośredni związek z życiem dziecka stamowić więc tutaj mają główne ognisko pracy, z którego wyłamiają się coraz szersze kręgi zainteresowań w stosunku do nasuwających się w biegu pracy nowych zagadnień, wynikają więc z tego różne rodzaje prac i różne ich techniki. A słowo pisane i mówione staje się coraz silniej nieodzownem w tej pracy narzędziem.

Temu właśnie problemowi w wychowaniu głuchoniemych poświęcona będzie druga część tej naszej pracy.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI“

Arkusze obserwacyjny , opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole psychologicznem im. J. Joteyko	—40
Bovet P. Instynkt walki. Psychologia - wychowanie. Tłumaczyła M. Górka. Wydanie II	6.00
Buehler Ch. Dzieciństwo i młodość. Tłumaczenie z niemieckiego Wandy Ptaszyńskiej	12.00
Claparède E. Dr. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna Wyd. III, powiększone	—.00
Decroly Dr. i Monchamp. Gry wychowawcze, jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki nierozwiniętych i małych dzieci. Przekład H. Berggruenowej	3.50
Dryjski A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	—.00
Encyklopedia Wychowania. Wydawnictwo zeszytowe	4.00
Hamaide A. Metoda Decroly. Tłumaczyła M. Górka, wstępem opatrzyła M. Lipska-Librachowa. Wyd. II	5.00
w ozd. opr.	7.00
Sklerczyński M. i Krawczykowski F. Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny ze wstępem dr. W. Osmolskiego. Z nutami i rysunkami w tekście	6.00
Sterling W. Dr. Dziecko histeryczne	1.00
Studencki S. M. Jak obserwować dzieci? Metodyka i program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców, z arkuszem obserwacyjnym Wyd. II	3.50

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI“—Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

Konto P. K. O. Nr. 2058.

PROJEKTY NOWYCH PROGRAMÓW

Komplet projektów programów wszystkich przedmiotów dla szkoły powszechnej kosztuje 2 zł. W handlu ten sam komplet kosztuje 3 zł. Przy zamawianiu kompletów nowych programów należy przysyłać na koszt przesyłki pocztowej gr. 70 za komplet, czyli nadsyłać kwotę zł. 270 za każdy komplet. Pieniądze wpłacać należy blankietami nadawczymi P. K. O. 435.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

40-

482487/87