BIBLIOTEKA PWSP KRAKÓW
857

BIBL[illegible]
[illegible]
[illegible]ogicznej
W KRAKOWIE

L. 94

L. 6069
L. 61 II 3

PSYCHOLOGIA PEDAGOGICZNA

ERRATA:

Str. 85 wiersz ostatni u dołu zamiast krzywda ma być krzywa.
„ 342 „ 14 od góry zamiast wychowawcy ma być wychowawczy.

857

Drukarnia »Powściągliwość i Praca« w Krakowie.

Dr HENRYK ROWID
DYREKTOR PAŃSTWOWEGO PEDAGOGIUM W KRAKOWIE

PSYCHOLOGIA PEDAGOGICZNA

PODRĘCZNIK DLA MŁODZIEŻY PRZYGOTOWUJĄCEJ SIĘ DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

CZĘŚĆ II

Z 21 RYSUNKAMI W TEKŚCIE

WYDANIE TRZECIE PRZEROBIONE I UZUPEŁNIONE

KRAKÓW 1938
GEBETHNER I WOLFF

UP - Kraków BG
1050145750

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA:

Reforma kształcenia nauczycieli. Kraków 1917. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz.

Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Lwów-Warszawa 1920. Wydawnictwo Książnicy-Atlas T-wa N. S. W.

Z metodyki wypracowań pisemnych. Lwów-Warszawa 1920. Wyd. Książnicy-Atlas T-wa N. S. W.

Psychologia pedagogiczna. Skrypt z wykładów na Studium Pedagogicznym U. J. w r. 1922-23. Wyd. Koła Pedagogicznego Uczniów U. J. Kraków 1923.

Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III. Kraków 1931. Gebethner i Wolff.

Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty pedagogiczne, akademie pedagogiczne, pedagogia. Warszawa 1931. Gebethner i Wolff.

System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wyd. III. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1933.

Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1933.

Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1934.

Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Wyd. II-gie. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1936.

Zagadnienie autonomii w wychowaniu. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1935.

Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Gebethner i Wolff. Kraków 1936.

Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia Nauczycieli. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nakł. „Naszej Księgarni" Zw. N. P. Warszawa 1936.

Psychologia pedagogiczna. Część 1sza. Wyd. III-cie. Gebethner i Wolff. Kraków 1937.

BIBLIOTEKA Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej W KRAKOWIE
857
EX LIBRIS UP Muzeum Pedagogiczne

Rozdział XVI.

Funkcja zabawy w rozwoju dziecka.

1. ZABAWA JAKO ZJAWISKO ŻYCIA. Główną postacią aktywności dziecka w okresie przedszkolnym i jedynym niemal zajęciem jego jest zabawa, która wypełnia mu każdą prawie porę dnia. Okres ten nazywamy też „wiekiem zabawy". Dziecko spędza długie godziny albo samo w otoczeniu swych zabawek, albo też bawi się w gronie rówieśników. Na ulicach i placach miast i miasteczek, w ogrodach i parkach, na łąkach i polach wsi, w izbach i na podwórzu widzimy o każdej porze dnia i w różnych porach roku gromadki bawiących się dzieci. Pochłonięte zabawą nie zwracają uwagi na otoczenie, na przechodniów. Życie upływa im w świecie ułudy i beztroski. Dziecko zdrowe w wieku od 2 do 6 r. życia bawi się, nie ujawniając wcale zmęczenia, niemal bez przerwy, bo około 8 i więcej godzin dziennie. W porównaniu ze zwierzętami człowiek ma o wiele dłuższy okres dzieciństwa, w którym oddaje się różnym zabawom. Dziecko, nie okazujące ochoty do zabawy, jest albo niezdrowe, albo też niedorozwinięte umysłowo, i nie dziw, że budzi ono niepokój w sercu rodziców. Odczuwają oni wtedy intuicyjnie, że dziecku ich grozi niedorozwój psychiczny, że trawi je jakaś niemoc i choroba. Przypomnijmy sobie Orcia z Nieboskiej Komedii, typ dziecka nie bawiącego się.

„Czemu o dziecię — pyta ze smutkiem ojciec — nie hasasz na kijku, nie bawisz się lalką, much nie mordujesz, nie wbijasz na pal motyli, nie tarzasz się po trawniku, nie kradniesz łakoci, nie oblewasz łzami wszystkich liter od A do Z. Królu much i motyli, przyjacielu poliszynela, czarcie maleńki, czemuś tak podobny do aniołka? Co znaczą twoje błękitne oczy, pochylone, choć żywe, pełne wspomnień, choć ledwie kilka wiosen przeszło ci nad głową? Skąd czoło opierasz na rączkach białych i zdajesz się marzyć, a jako kwiat obarczony rosą, tak skronie twoje obarczone myślami?"

Dziecko blade, smutne i zamyślone, podobne do kwiatu więdnącego budzi niepokój w sercu ojca, bo się nie bawi, jak jego rówieśnicy, którzy dzieciństwo przeżywają w beztrosce i radości. Obserwacja życia stwierdza, że istnieje pewien stosunek zależności między normalnym rozwojem dziecka a jego skłonnością do zabawy.

Zabawa jest zjawiskiem powszechnym nie tylko w życiu ludzi, ale i zwierząt, zwłaszcza wyższych ssaków. Młoda małpa, psiak, kocię, koźlę, niedźwiadek z rozkoszą oddaje się różnym figlom i zabawom. Opisy tych zabaw znajdujemy w książkach Brehma, Kipplinga, Dygasińskiego i innych badaczy życia zwierząt. Zabawom zwie-

rząt poświęcił osobną monografię psycholog niemiecki *Karol Groos*. Zabawa jako zjawisko powszechne w życiu człowieka zwróciła też od dawna uwagę wielu badaczy. Początkowo interesuje się tym problemem nie psycholog i nie pedagog, ale zoolog, antropolog, etnolog i dopiero w ostatnich dziesiątkach lat zabawa staje się przedmiotem badań psycho-pedagogicznych, które zmierzają do wytłumaczenia jej genezy i jej funkcji. W związku z tym wyłaniają się w ostatnich kilku dziesiątkach lat liczne teorie zabawy.

2. WAŻNIEJSZE TEORIE ZABAWY, JEJ GENEZA I JEJ FUNKCJE. Socjolog i psycholog angielski *Herbert Spencer*, badając pochodzenie i funkcje zabawy, dochodzi do wniosku, że potrzeba bawienia się ma swe źródło w procesach fizjologicznych. Zwierzęta bowiem i ludzie nie zużytkowują wszystkich swych sił na zaspokajanie codziennych i koniecznych potrzeb i stąd pozostaje im jeszcze spory zasób energii, który wyładowują w różnych zabawach. Niezużyty dla zaspokojenia zadań praktycznych nadmiar energii daje, zdaniem *Spencera*, początek zabawie. Jest to t e o r i a n a d m i a r u e n e r g i i, której zaczątki znajdujemy już u poety niemieckiego *Fryderyka Schillera* w jego „Listach o wychowaniu estetycznym człowieka", gdzie mowa jest o „popędzie do zabawy", jako o darze właściwym człowiekowi. Teoria ta zmierza do wykazania, że dziecko posiada o wiele większy zasób nadmiaru energii, aniżeli młode zwierzę, które już bardzo wcześnie samo dbać musi o zaspokojenie swych codziennych potrzeb życiowych. Potrzeby dziecka natomiast zaspokajają rodzice i dlatego też może ono przez tak długi okres swego życia oddawać się całkowicie zabawie. Nurtujące w nim siły ujawniają się na zewnątrz w swoistej aktywności, która opiera się przeważnie na naśladownictwie różnych działań „na serio", jakie dziecko postrzega w swym otoczeniu.

Teoria nadmiaru energii zawiera dużo racji, bo istotnie pierwszym warunkiem zabawy jest poczucie siły i żywotności. Była już wzmianka, że dzieci chorowite nie ujawniają ochoty do zabawy, podobnie jak uczniowie zbytnio przeciążeni nauką. Zazwyczaj pierwszą oznaką powrotu do zdrowia jest chęć bawienia się, jaką okazuje mały rekonwalescent. Atoli teoria Spencera, która widzi główną treść zabawy w naśladownictwie a jej źródło w nadmiarze energii, wyjaśnia tylko częściowo istotę zabawy, i stąd istnieją we współczesnej psychologii dążenia do bardziej wszechstronnego wytłumaczenia tego problemu. Już *Colozza*, psycholog włoski, który nawiązuje do poglądów *Spencera*, widzi źródło zabawy nie tylko w nadmiarze energii osobnika, ale także w instynktach, w czynnikach wrodzonych i odziedziczonych po przodkach.

Z założeń natury fizjologicznej w tłumaczeniu genezy zabawy wychodzi również *Lazarus*, którego poglądy mimo to są do pewnego stopnia przeciwne poglądom *Spencera*. Albowiem według niego nie nadmiar energii pobudza osobnika do bawienia się, ale potrzeba odpoczynku, wytchnienia po trudach dnia, po uciążliwej i jednostajnej pracy. Ludzie strudzeni i zmęczeni znajdują wytchnienie

w beztroskiej zabawie, z której usunięte są różnego rodzaju przykrości i obawy, wynikające z obowiązków, z dążenia do osiągnięcia celów konkretnych, tudzież z poczucia odpowiedzialności i t. p. Ta teoria wytchnienia bierze pod uwagę, jak widzimy, przede wszystkim sytuacje i zachowanie się ludzi dorosłych i dlatego również nie wyjaśnia w sposób zadowalający istoty zabawy. Wiadomo bowiem, że nie tylko osobniki strudzone, ale i nie pracujące pragną się bawić. Przede wszystkim zaś dzieci, które wcale nie pracują i nie są zmęczone, bawią się całymi dniami.

Zbliżona częściowo do poglądów *Colozzy* jest teoria atawistyczna zabawy psychologa amerykańskiego *Stanley Halla* oparta na t. zw. prawie biogenetycznym Haeckla. Obserwując bawiące się dzieci i gromadząc liczne w tym przedmiocie odpowiedzi na ankiety, dochodzi *St. Hall* do poglądu, że w zabawach dzieci tkwią jak gdyby szczątki zajęć i czynności człowieka pierwotnego. Prawo biogenetyczne stara się wykazać, że w rozwoju jednostki (ontogeneza) powtarzają się w skrócie podobne fazy rozwojowe, przez które w ciągu bardzo długich okresów swego rozwoju przechodził cały gatunek (filogeneza). Ten pogląd przenosi *St. Hall* także i w dziedzinę rozwoju duchowego dziecka, widząc w jego zabawach prymitywne formy życia człowieka pierwotnego. Dziecko młodsze, bawiąc się, lubi się wspinać na drzewa, na belki przy budowie, na sprzęty i t. p. Wiadomo też, że bardzo chętnie ukrywa się w grotach i jaskiniach. W późniejszej fazie ulubioną zabawą chłopców jest polowanie na ptaki i zabijanie ich z procy, wybieranie gniazd ptasich. Zabawa w zbójów, w Indian i t. p. również przypomina zamierzchłe epoki. Takim objawem atawistycznym w zabawach dzieci jest też animizm czyli ożywianie martwych przedmiotów.

Wspomniana teoria tłumaczy więc źródło zabawy na podstawie dziedziczenia po dalekich przodkach pewnych funkcyj, które obecnie ujawniają się w życiu młodego osobnika nie „na serio", ale tylko w zabawie. Istnieją atoli liczne formy zabaw dzieci współczesnych, które powstają na skutek wpływów otoczenia, czego teoria *St. Halla* nie uwzględnia. W obecnym stanie badań najbardziej do wyjaśnienia istoty zabawy i jej genezy oraz funkcyj przyczyniła się teoria *Groosa*, który poświęcił temu problemowi dwa dzieła monograficzne p. t. „Zabawy zwierząt" i „Zabawy ludzi".

Teoria zabawy *Groosa* opiera się na zasadzie biologicznej i teleologicznej. Podstawowa jego teza brzmi: zwierzęta wyższe, a zwłaszcza ludzie w chwili narodzin mają instynkty niedostatecznie rozwinięte i niewykształcone. Osobnik kształci je i rozwija przy pomocy różnych zabaw, które spełniają funkcję ćwiczebną narządów ciała i zdolności psychicznych i dzięki temu przygotowują go do przyszłego życia. Ten okres przygotowawczy trwa, jak wiadomo, u człowieka bardzo długo w porównaniu z młodością zwierząt. Zabawy mają tedy wyraźny cel, polegający na rozwinięciu pożytecznych w życiu sprawności i zdolności, których zawiązki tkwią w in-

stynktach. Jest to teoria biologiczna albo też teoria ćwiczeń przygotowawczych.

Na uzasadnienie swej teorii przytacza *Groos* liczne przykłady z życia zwierząt i ludzi. Młody pies n. p., bawiąc się ze swymi towarzyszami, przygotowuje się do późniejszych walk „na serio", do gonienia, chwytania i rozszarpywania łupu. Kocię, goniąc kulkę papieru lub kłębek bawełny, ćwiczy ruchy i czynności, które później stosować będzie w łowieniu myszy i ptaków. Koźlęta, uderzając się wzajemnie głowami, jakkolwiek jeszcze rogów nie mają, przygotowują się w ten sposób nieświadomie do późniejszej walki. Niemowlę, poruszając wciąż nóżkami i rękami, bawi się i równocześnie uczy się nimi władać coraz sprawniej. Podobną zabawą jest gaworzenie, które z czasem rozwinie się w mówienie. Gonienie, chwytanie, rzucanie rozwijają i kształcą nerwy, mięśnie i ruchy, które w przyszłości będą miały zastosowanie w różnych pożytecznych czynnościach. W zabawach wyzwala się więc energia, pobudzająca rozwój i wzrost różnych narządów tudzież kształcenie różnych pożytecznych funkcji, mających ważne znaczenie w późniejszym życiu osobnika. Tak więc rola ćwiczeń przygotowawczych stanowi główny problem teorii Groosa, który widzi też w nich istotę zabawy. Wszelkie zabawy dzieci mają wartość kształcącą, usprawniając bowiem poszczególne narządy ciała, przyczyniają się do rozwoju fantazji i inteligencji, do uspołecznienia osobnika i t. p.

W nawiązaniu do teorii zabawy *Groosa* wykazuje *Claparède*, że zabawa ujawnia się jako tendencja do samorozwoju i samokształcenia narządów, oraz funkcji fizycznych i psychicznych osobnika, a nadto podkreśla jeszcze jedną specyficzną rolę zabawy. Nie zawsze może osobnik urzeczywistnić wszystkie swe dążenia w świecie realnym i wówczas szuka w zabawie kompensacji. W świecie fikcji i złudy urzeczywistniają się jego najśmielsze i najgorętsze pragnienia i zamiary. Dzieci, a także i dorośli uciekają nieraz w ten świat, gdy życie codzienne nie zaspokaja ich najgłębszych życzeń. Ta teoria kompensacji *Claparède'a* podkreśla, że funkcja zabawy umożliwia jednostce zaspokojenie swych zainteresowań, urzeczywistnienie swych dążeń w tych wypadkach, gdy tego nie może dokonać w życiu rzeczywistym. Tak więc zabawa spełnia wtedy funkcję zastępczą, co jednak nie sprzeciwia się jej funkcji przygotowawczej. Zaspokajając bowiem potrzeby i zainteresowania aktualne osobnika, przygotowuje go zarazem do działania i poważnej pracy w przyszłości. Podobne oświetlenie roli zabawy znajdujemy i w psychologii indywidualnej *Adlera*, według którego dziecko zaspokaja w zabawie tendencje do znaczenia, do mocy i władzy w sposób fikcyjny. Stąd tak chętnie chłopiec gra n. p. rolę przywódcy, herszta bandy zbójnickiej, króla i t. p. zwłaszcza, gdy w życiu realnym doznaje nieraz poniżenia, z którego rodzi się poczucie niemocy i małej wartości. Wspomnieć wreszcie należy o funkcji katartycznej zabawy (z grec. *katharos*, czysty), którą podkreśla psycholog angielski *Carr*. Wykazuje on, że instynkty osobnika, znajdując ujście w zabawach, wyładowują się

w nich w formie łagodnej. Dzięki zabawom dokonywa się też socjalizacja dążeń instynktowych.

Wspomniane tu teorie zabawy upatrują jej genezę, funkcje i istotę bądź to w procesach fizjologicznych, bądź też w instynktach i celach, jakie spełnia zabawa w aktualnym życiu osobnika lub też w przyszłości w związku z zajęciami jego i z pracą. Atoli istotę zabawy wyjaśnić można tylko na tle struktury psychicznej osobnika, na tle całości jego życia w poszczególnych fazach rozwojowych. W ten sposób ujmuje istotę zabawy W. *Stern* w świetle swej koncepcji personalistycznej. W zabawie przejawia się psychika człowieka, w niej stwarza on sobie pewną sferę istnienia, którą sam kształtuje. W zabawie odzwierciedla się zarówno jaźń osobnika jak i jego otoczenie. Osobnik przekształca swe otoczenie, nadając mu pewną formę fikcyjną. Zabawa ma cel sama w sobie. Tendencja do zabawy istnieje w strukturze psychofizycznej osobnika jako mus, jako siła, która, ujawniając się na zewnątrz w różnej postaci, wpływa na kształtowanie całej osobowości dziecka.

3. GŁÓWNE CECHY ZABAWY I JEJ STOSUNEK DO PRACY. Wspomnieliśmy już, że zabawa ma cel sama w sobie. Dziecko, bawiąc się, nie dąży do osiągnięcia jakichś celów pożytecznych i stąd przyjmujemy, że cechą zabawy jest b e z i n t e r e s o w n o ś ć. Z chwilą, gdy w zabawie mamy na myśli cele o charakterze utylitarnym, traci ona swój właściwy charakter. W zabawie usunięty jest czynnik przymusu, nawet wtedy, gdy obowiązują pewne prawidła, którym się osobnik podporządkowuje dobrowolnie. Zabawę cechuje więc w o l n o ś ć i s a m o r z u t n o ś ć. Z doświadczenia własnego wiadomo, że w zabawie wyzwalają się u c z u c i a p r z y j e m n e, które na ogół potęgują życie i przyczyniają się do jego rozwoju i doskonalenia. Zabawy są więc silnie zabarwione uczuciowo. Uczucia sprawiają, że osobnik pragnąłby jak najdłużej przebywać w świecie fikcji i ułudy. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech zabawy jest wreszcie u ł u d a i p o z o r n a r z e c z y w i s t o ś ć, którą osobnik tworzy dzięki swej fantazji.

W zabawie ulega osobnik ułudzie w tak silnym stopniu, że czasami traci świadomość rzeczywistości, co często ujawnia się w zachowaniu dzieci bawiących się. *Sully* opowiada, że 3-letni synek Pestalozziego, Kubuś, bawił się często w rzeźnika. Raz matka zawołała nań podczas tej zabawy: „Kubusiu!“ Chłopczyk wyprosił sobie podobną poufałość i nalegał: „Niech mnie mama teraz rzeźnikiem nazywa“. — Chłopczyk 3-letni — opowiadają *G. i E. Scupin* w swym „Dzienniczku“ — bawił się w kominiarza. Matka chce go uczesać, ale malec ją ostrzega: „Nie dotykaj mnie, mamusiu, bo włosy moje są tak czarne i ręce sobie powalasz“. Pewna matka przypatrywała się z zadowoleniem, jak jej 4-letnia córeczka bawiła się z młodszą siostrzyczką w sklep. Matka uradowana, że dzieci bawią się tak rozkosznie, ucałowała starszą, która grała rolę kupca. Dziewczynka wybucha płaczem i gniewa się na matkę. „Dlaczego się rozpłakałaś“ — pyta matka. — „Przecież mamusia nigdy nie

całuje kupca w sklepie" — odpowiada z żalem dziecko. Pod wpływem pocałunku matki złudzenie prysło w jednej chwili i stąd żal i gniew. A jakiż to bogaty świat ułudy stwarza zabawa z lalką, w której mała aktorka gra rolę matki i pielęgniarki. Jak silnie ujawniają się wrogie uczucia u chłopców w chwili, gdy bawią się w wojsko, w dwa walczące ze sobą obozy.

Z obserwacji zachowania się dzieci podczas zabawy można by przytoczyć wiele innych podobnych sytuacyj fikcyjnych, jakie stwarza młodociany aktor dzięki fantazji nie znającej ni granic, ni niemożliwości. Tutaj jeszcze przypomnimy, jak to się bawi mały Jan Krzysztof, bohater genialnej powieści Romain-Rollanda: „Siedzi w domu na ziemi, obejmując nogi rękami. Postanowił przed chwilą, że słomianka będzie statkiem, a posadzka rzeką. Jest pewny, że utopiłby się, gdyby opuścił matę. Dziwi się i przykro mu trochę, że inni nie zwracają na to uwagi, przechodząc przez pokój. Zatrzymuje matkę, chwytając ją za spódnicę. „Widzisz przecież, że to woda, trzeba przejść przez most". Mostem jest szereg rowków między czerwonymi taflami."

Rozważyliśmy ważniejsze cechy zabawy, którymi są bezinteresowność, wolność, ułuda zabarwiona uczuciami przyjemnymi i które ją też odróżniają od zajęć poważniejszych, od pracy. W zabawie osobnik nie zmierza świadomie do określonych celów pożytecznych, natomiast praca ma zawsze na celu jakieś korzyści realne. W miarę dojrzewania dziecko coraz mniej się bawi, albowiem coraz większą ilość godzin wypełniają mu różne zajęcia o charakterze poważnym i utylitarnym. W aktywności dziecka można więc wyróżnić dwie główne formy: z a b a w ę i p r a c ę. Określenie pracy było już poprzednio przedmiotem naszych rozważań (Cz. I. str. 219 i nast.). Punktem wyjścia w sformułowaniu p o j ę c i a z a b a w y będzie analiza jej głównych cech, oparta na obserwacji zachowania się dzieci w zabawie. Na podstawie tej analizy możemy określić zabawę, jako s w o i s t e z a c h o w a n i e o s o b n i k a, k t ó r e p o l e g a n a s a m o r z u t n e j i s w o b o d n e j a k t y w n o ś c i, w y z w a l a j ą c e j u c z u c i a p r z y j e m n e i m a j ą c e j c e l w s o b i e s a m e j. Z określenia pracy i zabawy wynikają też r ó ż n i c e m i ę d z y o b i e m a f o r m a m i a k t y w n o ś c i. Zabawę podtrzymują uczucia przyjemne, które są głównym motywem działania. Zabawa nie ma celu poza sobą. Z pracą natomiast wiąże się poczucie obowiązku i odpowiedzialności, a tym samym pewien przymus, a motywem działania jest chęć osiągnięcia jakiegoś konkretnego i pożytecznego rezultatu. Dziecko, bawiąc się, żyje teraźniejszością i nie troszczy się o to, co będzie w przyszłości. W pracy zaś podejmuje cele, które urzeczywistnia stopniowo w bliższej lub dalszej przyszłości. Obserwując zachowanie się dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych, możemy stwierdzić, że początkowo zabawa i praca wiążą się i uzupełniają, że istnieją pewne formy przejściowe, w których tkwią zarówno elementy o charakterze zabawowym jak i elementy wytwórczości.

Na tym fakcie opiera się też program nauki, organizacja pracy tudzież metoda nauczania w początkowych miesiącach I-szej klasy.

Zabawa w swej czystej postaci, jako funkcja rozwojowa, jako nieświadome „ćwiczenie przygotowawcze" zajmuje dziecko tylko w okresie przedszkolnym. Ale już dziecko 6-7 letnie w początkach wieku szkolnego ujawnia również tendencje do zajęć poważnych, do pracy, zmierza do osiągnięcia określonych celów. Toteż klasa elementarna — jak już wspomniałem — jest okresem przejściowym od zabawy do pracy. Na tym stopniu nauki i wychowania, pracę dziecka przenikają elementy zabawowe, jego postawa ludyczna (ludus, gra, zabawa) przechodzi wciąż w postawę pracownika. W następnych latach nauki dokonywa się coraz wyraźniejsze zróżnicowanie i wyodrębnienie obu form aktywności, tak że praca ucznia przybiera właściwy sobie charakter. Uczeń uświadamia sobie też coraz wyraźniej, głównie na skutek wpływów wychowawczych, różnice między nimi; „Najpierw trzeba odrobić zadania i przygotować się do lekcyj, a potem dopiero można się bawić". Atoli i praca może wyzwalać w psychice ucznia uczucia przyjemne, o ile odpowiada jego zainteresowaniom. Zajęcia techniczne, wykonanie n. p. zabawki lub jakiegoś przedmiotu użytkowego, różne prace konstrukcyjne wyzwalają podobne uczucia, jak zabawy przy użyciu różnych materiałów. Obrabianie grządki w ogrodzie szkolnym i hodowanie roślin niemniej jest przyjemne dla ucznia, aniżeli n. p. zabawa dziecka zajętego budową różnych form z gliny i piasku. Tak więc praca jest obok zabawy potrzebą życiową dziecka i w miarę jego dojrzewania staje się głównym przejawem aktywności. Atoli i w późniejszych fazach rozwojowych praca nie powinna przekraczać sił dziecka ani też pochłaniać zbyt wiele czasu ze szkodą dla zaspokojenia popędu do zabawy.

4. RODZAJE ZABAW DZIECIĘCYCH. Zabawy dzieci ujawniają się w różnorodnych i niezliczonych wprost formach, zależnie od wieku, płci i środowiska. Psycholog francuski *Queyrat* przyjmuje trzy zasady podziału zabaw dziecięcych: 1) ze względu na ich genezę, 2) na znaczenie ich dla rozwoju dziecka, 3) na ich funkcje specjalne. W związku z tym rozróżnia: a) zabawy dziedziczne, naśladowcze i fantazyjne, b) ruchowe, sensoryczne, intelektualne i wzruszeniowe, c) zapaśnicze i społeczne. *Karolina Bühler*, opierając się na badaniach *Scupina*, rozróżnia cztery rodzaje zabaw: a) funkcjonalne (wszelkie zabawy ruchowe, n. p. manipulowanie rękoma, rzucanie kamykami, bieg, skok i t. p.) b) zabawy fikcyjne (karmienie lalki, odgrywanie różnych ról dramatycznych), c) zabawy recepcyjne (słuchanie bajek, oglądanie obrazków, przeżywanie sztuki w teatrze, w kinie, słuchanie muzyki), d) zabawy konstrukcyjne (budowanie różnych form z piasku, gliny, klocków, lepienie, modelowanie, wycinanie, konstruowanie).

Najwcześniej pojawiają się zabawy funkcjonalne, bo już w 2 r. ż., do których zaliczyć należy przede wszystkim zabawy sensoryczne i ruchowe, tak ważne dla rozwoju psychofizycznego dziecka. Dzieci bawią się godzinami oglądaniem barwnych papierków i obrazków, co rozwija wzrok i wrażliwość na barwy. Do ulubionych zabawek należy grzechotka, bąk, gwizdek, trąbka, które im dostarczają dużo wrażeń słuchowych. Brzęczenie stalówki wbitej w stół sprawia im prawdziwą przyjemność. Są to zabawy sensoryczne, mające na celu kształcenie zmysłów. Rzucanie kamyków do wody, gra w piłkę, skakanie przez sznur, huśtawka, puszczanie latawców, ślizgawka, pląsy należą do ulubionych zabaw i gier wszystkich dzieci. Są to zabawy ruchowe, które kształcą sprawność i zręczność. Do zabaw ruchowych zaliczamy też ćwiczenia kształcące narządy mowne, a polegające na szybkim wymawianiu trudniejszych wyrazów i zdań, n. p. „nie pieprz Piotrze wieprza pieprzem i t. d." lub „chrząszcz brzmi w trzcinie" i t. p. Do zabaw intelektualnych, kształcących myślenie i kombinowanie, należą np. gra w warcaby, w domino, w szachy. Tu można też zaliczyć rozwiązywanie szarad, zagadek, rebusów i różne gry towarzyskie. Zabawy wzruszeniowe polegają na wywoływaniu uczuć przyjemnych, a nawet przykrych. Dzieci n. p., bawiąc się, straszą się wzajemnie, oblewają zimną wodą, tarzają się w śniegu czy też rzucają do siebie kulami ze śniegu. Pomimo nieraz dotkliwego bólu czy zimna, wybuchają okrzykami radości. Wreszcie wspomnieć należy o zabawach kształcących wolę, w szczególności powściąg czyli zdolność tamowania ruchów. Wstrzymywanie się od śmiechu, od mrugania powiekami, gdy ktoś drugi przybliża rękę do twarzy, opanowywanie ruchów podczas przedstawienia żywych obrazów i t. p. gry i zabawy są doskonałymi ćwiczeniami woli.

Zabawy fikcyjne mają często charakter naśladowczy, a niektóre z nich zdają się być dziedziczne, przede wszystkim zabawy z lalką. Niezawodnie źródło swe w odziedziczonych dyspozycjach mają też zabawy w chowanego, w ściganego, w polowanie, w walkę. Do zabaw fikcyjnych należy przede wszystkim odgrywanie różnych ról. Dzieci, naśladując osoby z otoczenia, grają rolę ojca, matki, kupca, nauczyciela, księdza, węglarza itp. Chłopczyk 3-letni w modlitwach swych prosił Boga, by został dobrym węglarzem. Dzieci bawią się w szkołę, urządzają pogrzeb. Chłopcy bawią się chętnie w zbójców i żandarmów, w Indian. Tu zaliczymy też dramatyzowanie bajek. Z dramatyzowaniem łączą się nieraz pląsy. Dzieci, tworząc krąg, śpiewają i wykonują równocześnie ruchy rytmiczne, naśladując różne postacie. Zabawa ta przypomina ową fazę w rozwoju kulturalnym, kiedy poezja, śpiew (muzyka) i taniec tworzyły niepodzielną całość. Fantazję dziecka kształcą przede wszystkim zabawy konstrukcyjne. Mały rzemieślnik, budowniczy, architekt oddaje się z pasją tym zabawom, o ile tylko ma do dyspozycji potrzebne materiały i narzędzia.

Dzieci bawią się bądź to same, bądź też z rówieśnikami i stąd rozróżniamy zabawy w pojedynkę oraz zbiorowe, czyli

kolektywne. Dziecko w wieku od lat 2 do 4 spędza często czas w towarzystwie swych zabawek, które są dlań żywymi tworami. Skoro przeminie okres animizmu, odczuwa coraz silniej potrzebę kontaktu z rówieśnikami, towarzyszami zabawy. Wtedy bawią się dzieci albo w mniejszych grupkach, np. w „tatusia i mamusię" i w rodzinę, w chowanego, albo w większych np. w cinciubabkę, w kota i myszkę, w szkołę i t. p. Są to zabawy społeczne. Do zabaw kolektywnych zaliczamy też zabawy zapaśnicze n. p. bójki, jakie staczają chłopcy głównie w okresie przedpokwitania. W okresie dojrzewanie dominują gry i zabawy o charakterze sportowym. W tym okresie tendencja do zabaw społecznych znajduje też swe ujście w różnego rodzaju klubach i kółkach o charakterze zabawowym. Młodzież dojrzewająca organizuje kółka dramatyczne, taneczne, śpiewacze, muzyczne, kluby szachistów itp.

5. ZABAWKI I MATERIAŁY ZABAWKOWE. W związku z zabawą dzieci nasuwa się zagadnienie, jakie są ich ulubione zabawki w poszczególnych fazach rozwojowych. Upodobanie do różnego rodzaju zabawek zależy od wieku i płci, a także od środowiska. Codzienna obserwacja poucza nas, że dzieciom odpowiadają najwięcej zabawki, które sobie same sporządzają i to z przedmiotów zupełnie niepozornych. Kijek, gałązka, szmatki barwne, szkiełka, kamyczki stanowią tworzywo, które fantazja dziecka przekształca w zabawki, budzące w nim zachwyt. Powszechnie ulubioną zabawką dziewczynki jest w wieku przedszkolnym lalka. Obok lalki dużym uznaniem w światku dziewczęcym cieszą się zabawki gospodarcze, jak naczynia kuchenne, mebelki. Ulubioną zabawką chłopców i dziewcząt jest piłka. Chłopcy w wieku przedszkolnym bawią się najchętniej ołowianymi żołnierzami, szabelką i konikiem. Dużo zwolenników ma też piszczałka, trąbka i bęben, na wsi fujarka. Mocno pochłaniają dzieci zabawy konstrukcyjne, które są jedną z najważniejszych form aktywności dziecięcej. Mały rzemieślnik i budowniczy chętnie się tym zabawom oddaje, o ile tylko ma pod ręką potrzebne materiały, t. j. piasek, glinę, plastelinę, papier, tekturę, drzewo, za pomocą których wyraża swe myśli, dążenia i upodobania. Materiałem budowlanym są też klocki, piasek, kamyki, gałązki, mech, kawałki cegły, szkła i t. p., z których malec buduje domy, zamki, kościoły, ulice, miasta i wsi. Dzieci starsze, zwłaszcza chłopcy, dają pierwszeństwo zabawkom technicznym (auta, samoloty) i intelektualnym (loteryjka, domino, warcaby, szachy).

Sztuczne i kosztowne zabawki, zbyt wyszukane nie cieszą się uznaniem dzieci. Pozostawiając zbyt mało miejsca swobodnej grze fantazji dziecka, wywołują szybko znudzenie. Najbardziej kunsztowna lalka, poruszająca rękami, mrugająca oczyma i mówiąca, przystrojona w jedwabie nie budzi w dziecku tyle radości i tkliwości, co laleczka wykonana własnym przemysłem z patyka i szmatek. W doborze zabawek dla dzieci należy więc mieć na oku ich potrzeby i zainteresowania. Najbardziej właściwe i odpowiednie dla psy-

chiki dziecięcej będą zabawki, a właściwie tworzywo zabawkowe, które daje dziecku możność działania, które pobudza jego fantazję i aktywność.

6. ZABAWY DZIECI W POSZCZEGÓLNYCH FAZACH ROZWOJOWYCH. Zdaje się, że od najdawniejszych czasów nieznaczne tylko dotąd zaszły zmiany w rodzajach i formach zabaw i zabawek, które cieszą się uznaniem dzieci wszystkich krajów i narodów. Pod tym względem panuje w świecie dziecięcym na ogół duży konserwatyzm. W poszczególnych fazach rozwojowych dziecka dominują zabawy najwięcej odpowiadające właściwościom jego struktury psychofizycznej w danym okresie. Zabawy lalką dziewczynek i ołowianymi żołnierzami chłopców w miarę dojrzewania dzieci coraz bardziej ustępują miejsca innym. Na podstawie obserwacji zainteresowań dzieci różnego rodzaju zabawkami wykazuje *Scheifler* stopniowe zanikanie wspomnianych zabaw.

Wiek dzieci	7	8	9	10	11	12	13	14
Zabawy dziewcząt z lalką	68,1%	67,8	55,3	42,6	21,0	14,7	4,4	5,8%
Zabawy chłopców z żołnierzami	17,5%	15,8	11,0	7,3	7,5	3,4	1,2	0,%

Tab. I.

Hildegard Hetzer podaje najbardziej ulubione zabawy w wieku przedszkolnym na podstawie obserwacji 50 dzieci.

Wiek dzieci	2 lata	3—4	5—6
Zabawy funkcjonalne	27%	18,5%	12,4%
Zabawy fikcyjne	32	20,5	12,3
Techniczne zabawy fikcyjne	—	8	13,3
Zabawy konstrukcyjne	23	41	58
Zabawy recepcyjne	18	12	4

Tab. II.

Z powyższych danych wynika, że częstość zabaw funkcjonalnych, recepcyjnych i czystych zabaw fikcyjnych obniża się z wiekiem, natomiast wzrasta upodobanie dziecka do fikcyjnych zabaw technicznych (kolej, budowa toru kolejowego, auto, samolot) oraz do zabaw konstrukcyjnych. U dzieci 5-6-letnich przeważają zabawy konstrukcyjne (ok. 60%), które zawierają dużo elementów o charakterze pracy. W użytkowaniu materiału zabawowego uwidacznia się coraz wyraźniej określony plan i cel, coraz wyraźniej zaznacza się aktywność o charakterze produkcyjnym, wyzwalająca w dziecku uczucia przyjemne. *Hetzer* podaje również ze

stawienie ulubionych zabaw 387 chłopców w wieku szkolnym od 8 do 14 lat.

Wiek dziecka	8	9	10	11	12	13	14
	w stosunku procentowym						
Zabawy funkcjonalne	12	14	34	26	29	32	26
Zabawy fikcyjne . .	28	21	11	9	7	4	3
Zabawy konstrukcyjne	55	52	40	50	42	32	31
Zabawy produkcyjne	—	1	5	6	8	13	13
Zabawy recepcyjne	5	12	10	9	14	19	27

Tab. III.

Z powyższej tabeli wynika, że w miarę wieku zabawy funkcjonalne występują liczniej, ale w formie coraz bardziej skomplikowanej, jak ślizganie, pływanie, jazda na rowerze, na nartach, na sankach i t. p. Natomiast zabawy fikcyjne pojawiają się coraz rzadziej. Obok zabaw konstrukcyjnych pojawiają się zabawy produkcyjne (warsztatowe i techniczne) oraz zawody sportowe. Zabawy recepcyjne występują częściej w miarę wzrostu zainteresowania się książką. W rozwoju tych zabaw stwierdzić można, że coraz silniej przenikają je elementy pracy poważnej i twórczej.

Z wiekiem dziecka i w miarę rozwoju duchowego zabawy stają się coraz więcej skomplikowane. Zabawy naiwne, bezplanowe ustępują z czasem miejsca zabawom odbywającym się według pewnych reguł. Pod względem przestrzegania obowiązujących prawideł w grach i zabawach dzieci są bardzo skrupulatne i wszelkie przekroczenia pod tym względem wywołują odpowiednie sankcje. Podczas gdy u dzieci w wieku przedszkolnym przewagę mają zabawy bezplanowe i naśladowcze, to w okresie szkolnym największym powodzeniem cieszą się zabawy i gry, w których obowiązują określone p r a w i d ł a i których wynik kończy się sukcesem.

7. WYCHOWAWCZA I KSZTAŁCĄCA ROLA ZABAWY. Zabawa jest pierwszą mistrzynią dziecka. W zabawie rozwija swe siły, sprawność i zdolność opanowania ruchów. Jej zawdzięcza wiedzę o różnych rzeczach i zjawiskach, ona jest dlań źródłem wielu odkryć i wynalazków, w niej wypowiada swe myśli, uczucia i pragnienia. Zabawa pobudza fantazję dziecka, jego pomysłowość i inteligencję, wzbogaca życie uczuciowe i kształci wolę. Niektóre zabawy nasuwają duże trudności, które trzeba pokonać, wymagają sporo wysiłku i opanowania. Pokonywanie przeszkód staje się źródłem zadowolenia i twórczej radości. Zabawy społeczne, rozwijając poczucie obowiązku i karności, skrupulatności w przestrzeganiu przyjętych prawideł, przyczyniają się do socjalizacji osobnika. Zabawy dzieci pozostawionych samym sobie przybrać mogą formy nieokiełznane, brutalne, okrutne, a więc są aspołeczne. Konieczne jest ich zdyscyplinowanie, ich sublimowanie, nadawanie im cech piękna, sztuki. W ten sposób bezładne ruchy, gesty, hałasy i krzyki,

którymi dziecko wyraża swe tendencje ekspansywne przekształcają się stopniowo w ruchy zharmonizowane, w gimnastykę rytmiczną, pląsy, deklamacje zbiorowe, chóry i t. p.

Na te walory kształcące i wychowawcze zabawy zwrócili uwagę już dawniejsi pedagogowie, jak *Rousseau* i *Froebel*, twórca ogródków dziecięcych, który oparł swój system edukacji dzieci w wieku przedszkolnym na zabawach czyli „darach". Dary froeblowskie mając jednak charakter głównie intelektualistyczny, poznawczy, nie pobudzają fantazji i nie wyzwalają uczuć dziecka. W nowszych czasach podejmuje reformę wychowania w okresie przedszkolnym *Maria Montessori* i kładzie główny nacisk na funkcję psycho-pedagogiczną zabawy oraz na kształcenie zmysłów w oparciu o zasadę aktywności. W tym celu skonstruowała ona zbiorek pomocy naukowych, t. zw. materiał dydaktyczny, który ułatwia dzieciom wyrobienie sprawności ruchowej, przyczynia się do rozwoju zmysłów do zdobycia wyobrażeń oraz początków czytania, pisania i rachunków. „Materiał dydaktyczny" *Montessori* ma jednak cechy pewnej sztuczności i abstrakcyjności i dlatego nie odpowiada psychice dziecka, ani jego zainteresowaniom. Mało też pozostawia pola i możliwości ujawniania się fantazji dziecka. O wiele lepiej przystosowane są do psychiki dziecka „gry wychowawcze" pomysłu psychologa belgijskiego *O. Decrolyego*, który ułożył serię gier w formie zabaw w loteryjkę i obrazków, przedstawiających rzeczywiste przedmioty z otoczenia. Gry wychowawcze Decrolyego mają również na celu rozwój zmysłów i zdolności ruchowej, kształcą uwagę dziecka i jego fantazję, ułatwiają mu zdobycie pojęcia liczby, czasu i przestrzeni, wprowadzają je w początki czytania i pisania, wyjaśniają mu elementarne pojęcia gramatyczne. Przy pomocy gier wychowawczych przyzwyczaja się dziecko stopniowo do systematycznej pracy, wyzwalającej jego aktywność i zainteresowanie.

Zabawa spełnia ważną funkcję w rozwoju psychofizycznym dziecka w wieku przedszkolnym. Ale i w późniejszym życiu osobnika dojrzewającego jest nieodzownym warunkiem rozwoju fizycznego i czynnikiem pobudzającym fantazję i twórczą aktywność. Dziecko, które mało ma sposobności bawienia się, które przedwcześnie obarczone obowiązkami i pracą bawić się przestało już w początkach okresu szkolnego, narażone jest na niedorozwój fizyczny i duchowy. Stąd wynika konieczność organizowania w wychowaniu szkolnym odpowiednich gier i zabaw, jako nieodzownego czynnika kształcenia osobowości ucznia.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Ulubione zabawy dzieci 6-7-letnich w kl. I szej. Materiał opracować statystycznie i sporządzić wykres.

2. Ulubione zabawy: a) chłopców, b) dziewcząt w wieku od 8 do 14 lat i ew. zależność tych zabaw od środowiska dzieci tudzież od pory roku. Materiał opracować statystycznie i sporządzić wykres.

3. Zabawy dzieci polskich w różnych regionach, n. p. na Podhalu, Podlasiu, na Pomorzu i t. p.

4. Zabawy chłopców i dziewcząt w wieku od lat 7 do 14 a) w środowisku wiejskim, b) w środowisku miejskim.

5. Ile godzin w ciągu dnia średnio bawią się dzieci w danym środowisku w wieku od lat 7 do 14. Wyniki winny być opracowane na podstawie obserwacyj i wypowiedzi dzieci, obejmujących okres co najmniej 4 tygodni.

6. Zabawy dzieci w wieku szkolnym a stosunki gospodarcze i kulturalne ich środowiska rodzinnego.

7. Zabawy dzieci pozbawionych opieki. (Lektura: *Jan Kuchta*. Zabawy krakowskich dzieci — włóczęgów w porze zimowej: *Chowanna* R. 1929).

8. Zabawy w świetle poglądów współczesnej psychologii. Lektura: *E. Claparède*. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna Wyd. II. str. 298—368. — *Ch. Bühler*. Dziecięctwo i młodość, str. 123—143 i 274. — *G. H. Green*. Psychoanaliza w szkole, str. 65—75. — *P. Bovet*. Instynkt walki. str. 94—120.

9. Wychowawcze znaczenie zabawy. (Lektura: *J. B. Saxby*. Kształcenie postępowania, str. 161—181).

Rozdział XVII.

Fantazja i wyobraźnia twórcza.

1. PRZEŻYCIA DZIECKA W ŚWIECIE UŁUDY. W okresie przedszkolnym i w pierwszych latach szkolnych tworzy sobie dziecko swoisty i odrębny świat wyobrażeń, pragnień i dążeń, różny od otaczającej je rzeczywistości. Opuszcza, o ile tylko nadarzy się sposobność, kolisko codziennych szarych zdarzeń i wędruje w świat ułudy, w świat baśni, czarów i przygód. Godzinami całymi przebywa w towarzystwie swych nieraz zupełnie niepozornych zabawek, w które tchnęło życie pełne naiwnego czaru i pełne cudów. Malec króluje wśród swoich zabawek, rządzi nimi i kieruje ich losem, cieszy się i smuci z nimi, powierza im swe troski i radości. A kiedy rozstaje się na czas jakiś ze swymi zabawkami, zanurza się w świat bajki. Zasłuchany w opowieści dziwów pełne, przeżywa długie chwile w zupełnym zapomnieniu o świecie otaczającym. Do światów zaczarowanych wciąż powraca i wciąż z jednakowym napięciem i z zapartym tchem słucha tej samej bajki, w której niczego opuścić ni zmienić nie pozwala.

Co się dzieje w świadomości dziecka, kiedy n. p. słucha historii o Czerwonym Kapturku? Niezawodnie dziecięca jaźń wyczarowuje wtedy tę postać, widzi wśród drzew ciemnego boru samotną dziewczynkę, wczuwa się w jej sytuacje i stany, przejmuje się jej losem. Może 4-ro czy 5 letnia słuchaczka utożsamia swą osobę z bohaterką opowieści i nawpół świadomie gra tę rolę, zapominając o sobie samej, o rzeczywistości, o otoczeniu. Świat ułudy pochłania ją całkowicie, przepełnia ją dziwnymi uczuciami, budząc już to lęk i obawę, troski i smutek, już też radość i uciechę. Dziecko jako aktor czerpie swe role ze świata baśni i czarów, ale często też i ze świata rzeczywistości, przeistaczając się w kominiarza, kupca, matkę, ojca, żołnierza, woźnicę i t. p. Z ochotą gra też rolę zwierzęcia, przede wszystkim konia.

Początkowe lata dziecka w szkole — to dalszy ciąg życia w świecie ułudy i baśni, ale coraz mocniej wplatać się zaczyna w jego przeżycia świat rzeczywistości, życie codzienne i praca. Z czasem rozstaje się na zawsze ze swymi zabawkami, coraz też rzadziej przebywa w świecie bajki. Rozstając się ze światem magicznym, wstępuje w świat rzeczy realnych. Atoli owe siły samorzutne jaźni, dzięki którym dziecko obdarzało swe zabawki życiem i zaludniało swą świadomość postaciami z bajki, skierowuje teraz w coraz to inne i nowe dziedziny życia. Dzięki tym energiom psychicznym dzieci wyobrażają sobie i odtwarzają życie w odległych epokach, wędrują w swej wyobraźni po obcych i dalekich lądach i morzach, poznają coraz to nowe kraje, góry, rzeki, miasta i osady, ludzi, ich zwyczaje i obyczaje. Przeżycia swe wyraża dziecko za pomocą różnych środków technicznych; ruchem, mimiką, gestem, rysunkiem, wycinanką, ulepianką, melodią, słowem, pismem i t. p. Nieraz przy pomocy tych środków przedstawia swe doznania w swoistych, mniej lub więcej oryginalnych formach,w nowym ustosunkowaniu poszczególnych części składających się na nową całość, zależnie od siły i stopnia rozwoju tkwiącej w jego jaźni zdolności twórczej.

2. ANALIZA PROCESU FANTAZJI I JEJ OKREŚLENIE. Zastanowimy się z kolei, jakie są źródła owej zdolności twórczej, jakie czynniki składają się na zdolność tworzenia obrazów, mniej lub więcej odmiennych od rzeczy istniejących w świecie realnym. Obserwacja zachowania się dziecka w wieku przedszkolnym, a następnie w latach szkolnych wykazuje — jak to widzieliśmy — że fantazja dziecięca pozostaje w związku z jego właściwościami psychicznymi tudzież z jego potrzebami w poszczególnych fazach rozwojowych. Jej siła zależy od zawiązków tkwiących w strukturze psychofizycznej, a jej rozwój i zakres od czynników środowiskowych. Tworzywem, surowym niejako materiałem fantazji są postrzeżenia i wyobrażenia zdobyte na skutek doświadczeń i obserwacji świata otaczającego. Podobnie jak pamięć, tak i fantazja opiera się na reprodukcji i asocjacji wyobrażeń, (w greckim wyraz fantazja oznacza wyobrażenie zmysłowe). — Wiemy już, że wyobrażenia odtwórcze i ejdetyczne są najbardziej wiernym powtórzeniem obrazu pierwotnego, jaki powstaje w świadomości na skutek działania podniety. Natomiast wyobrażenia twórcze, o których również była już mowa, cechuje pewne nowe i oryginalne ujęcie, zależne od zdolności indywidualnych osobnika. (I., 139). Funkcja odtwarzania i tworzenia struktur psychicznych ma więc wspólne źródło w aktywności jaźni, ale z czasem następuje zróżnicowanie, coraz bardziej świadome, będące wytworem woli tworzenia nowych, odmiennych od wzorów rzeczywistych form i treści. Obok zdolności reprodukcji rozwija się z d o l n o ś ć p r o d u k c j i i t w ó r c z o ś c i, której istota polega na wytwarzaniu struktur psychicznych, form, obrazów, idei, planów, koncepcyj, mających cechę nowości i oryginalności.

Zdolność takiej właśnie produkcji zależy nie tylko od reprodukcji i asocjacji wyobrażeń, ale także i od pewnej specyficznej funkcji świadomości, polegającej na rozluźnianiu istniejących w świadomości struktur psychicznych, na ich rozczłonkowaniu, albo na przedstawianiu ich w zmienionej postaci. Jest to wspomniana już f u n k c j a d y s o c j a c j i, po której następuje właściwy a k t w y o b r a ź n i t w ó r c z e j, t. j. kształtowanie struktur psychicznych, mniej lub więcej różnych od form i treści spotykanych w świecie realnym. Jest to t w o r z e n i e n o w e j r z e c z y w i s t o ś c i, znajdującej swój wyraz przede wszystkim w zabawie, sztuce plastycznej, w literaturze, w muzyce, w architekturze, a także w technice, nauce, w polityce i w życiu społecznym. Wyobraźnia twórcza artysty, zaludniająca świat bajki postaciami olbrzymów lub karzełków i krasnoludków, dokonała przeistoczenia rzeczywistości. Zanim zrodziła się postać syreny, sfinksa, fauna, anioła, pegaza czy centaura, musiała się wpierw dokonać dysocjacja istniejących w świadomości artysty struktur psychicznych (kobiety i ryby, kobiety i lwa, mężczyzny i kozła, człowieka i ptaka, człowieka i konia), z części których geniusz wyczarował nowe twory, jako całości oryginalne, przedtem nieznane, jako k o n k r e t n e s y m b o l e pewnych idei, uczuć i dążeń. W ten sposób fantazja twórcza człowieka, wzbogaca rzeczywistość i życie w nowe idee i rzeczy.

Na skutek dysocjacji odbywa się więc burzenie niektórych struktur psychicznych, by na ich gruzach zakwitnąć mogło nowe życie duchowe, w którym wyłaniają się nowe obrazy, formy, idee i koncepcje, jako twory fantazji. Nowe formy i dzieła wyobraźni twórczej nie mają odpowiedników w świecie przyrody, są one bowiem rezultatem samorzutnych i twórczych aktów jaźni, są ujawnieniem ducha ludzkiego w postaci konkretnej. Atoli poszczególne części i człony, z których powstała nowa struktura, n. p. w dziedzinie poezji czy sztuki plastycznej, istnieją w świecie otaczającym. Człowiek bowiem, chociażby najbujniejszą obdarzony fantazją i najbardziej oryginalną, nie potrafiłby stworzyć rzeczy w każdym szczególe i bezwzględnie nowej. Materiał do wyobrażeń twórczych, do rozmaitych pomysłów i wynalazków czerpie z otaczającej go rzeczywistości, z doświadczeń i wysiłków myśli. Zdobyte doświadczenia dostarczają fantazji tworzywa do przedstawiania struktur w nowym ustosunkowaniu i nowym układzie. Twórczym aktom wyobraźni towarzyszy zawsze duży wysiłek. W przeżyciu wyobraźni twórczej można więc wyróżnić następujące funkcje: reprodukcję i kojarzenie wyobrażeń, dysocjację i wreszcie ponowne kojarzenie o charakterze kombinowania, którego rezultatem jest nowa struktura psychiczna powstała na skutek mniej lub bardziej oryginalnego ustosunkowania poszczególnych członów różnych wyobrażeń. Na podstawie dotychczasowej analizy możemy określić wyobraźnię twórczą jako d y s p o z y c j ę d o w y o b r a ż a n i a s o b i e i t w o r z e n i a n o w y c h p r z e j a w ó w i f o r m ż y c i a d u c h o w e g o w różnych dziedzinach aktywności człowieka.

3. ŹRÓDŁA WYOBRAŹNI TWÓRCZEJ I JEJ CECHY. Analizując przeżycie fantazji, wykazuje *Ribot* w swym studium o wyobraźni twórczej, że na proces ten składają się różne czynniki natury intelektualnej, wzruszeniowej, podświadomej, oraz czynniki syntetyzujące. Na czynniki o charakterze intelektualnym czyli poznawczym składają się: reprodukcja wyobrażeń, kojarzenie i dysocjacja, o czym już była mowa. W związku z przeżyciem fantazji przypomnieć należy, że reprodukcja poznanych rzeczy i zdarzeń nie jest bezwzględnie wierna. Gdyby odnowa dawniejszych wyobrażeń odbywała się tylko na mocy prawa reintegracji, t. j. na tendencji do zupełnego odtwarzania pierwotnych przeżyć w ich niezmienionej w żadnym szczególe postaci, wtedy aktywność umysłu cechowałyby naśladownictwo, wierne kopiowanie i rutyna. Antagonistą prawa reintegracji jest dysocjacja, dzięki której jaźń nasza rozluźnia istniejące w świadomości wyobrażenia i zespoły wyobrażeniowe na elementy i człony stanowiące tworzywo wyobraźni twórczej.

W budowaniu naszych form życia duchowego ważną rolę odgrywa „prawo podobieństwa". Zasadniczą cechą fantazji w dziedzinie twórczości artystycznej, technicznej a także i naukowej jest myślenie przez stosowanie analogii, która polega na wynajdywaniu podobieństw rzeczy i zdarzeń, niekiedy tylko przypadkowych, mających jeden lub więcej elementów wspólnych. W przeżyciu fantazji rozróżnia *Ribot* dwa typy analogii, a mianowicie uosobienie czyli personifikację i transformację czyli metamorfozę.

Z tendencją do personifikacji zjawisk w przyrodzie wiąże się dążność do ożywiania rzeczy w świecie otaczającym, którą nazywamy animizmem. Animizm jest cechą fantazji człowieka pierwotnego i dziecka. Wiadomo nam już z badań *Piageta* i z codziennej obserwacji, że dzieci ożywiają przedmioty, z którymi się stykają, jak n. p. zabawki, sprzęty, nawet kamienie. W społeczeństwie o wyższej kulturze, okres animizmu trwa u dziecka krótko, t. j. tylko do 5—6 r. ż., podczas gdy w grupach pierwotnych tendencja ta pozostaje trwałą cechą przez całe życie człowieka. Animizm ujawnia się tedy jako swoiste ustosunkowanie się dziecka i człowieka pierwotnego do świata rzeczy i zjawisk, do martwej natury, na którą osobnik przenosi cechy istot żyjących. Personifikacja i animizm stanowi na niższym poziomie rozwoju duchowego niewyczerpane źródło fantazji, dając też początek różnym gusłom, zabobonom, mitom, a z czasem i najróżnorodniejszym kreacjom artystycznym.

Podczas gdy personifikacja dotyczy stosunku istoty ludzkiej do rzeczy, to transformacja polega raczej na wynajdywaniu stosunków między samymi przedmiotami. Dzięki fantazji znajdujemy wspólne cechy różnych rzeczy, zazwyczaj przypadkowe i zewnętrzne, n. p. chmury przypominają nam zamki, góry, potwory; skały różne dziwaczne postacie, chimery, zwierzęta, jak sfinksy tatrzańskie w Jaworzynce, w Dolinie Chochołowskiej, Kościeliskiej i t. p. Wy-

cie wiatru wydaje się jękiem i skargą niewidzialnych istot, zaludniających przestrzenie podniebne. Nasze *złudzenia optyczne i akustyczne* oraz halucynacje są więc częściowo wytworami fantazji. W szczególności duże pole działania ma fantazja w tworzeniu obrazów nasuwających się w czasie obserwacji plam w postaci kleksów atramentowych. Transformacja wyzwala zazwyczaj doznania uczuciowe, które przy współudziale wyobraźni twórczej stają się źródłem *symboliki*. Symbolem odwagi jest lew, chytrości lis, pracowitości mrówka i pszczoła, mądrości sowa, smutku brzoza płacząca i cyprys, niewinności lilia, miłości róża i t. p. Tak więc wytworem fantazji są nie tylko wyobrażenia konkretne w nowym oryginalnym ujęciu, nie mające odpowiedników w świecie realnym, ale także i symbole abstrakcyjnych pojęć i idei.

Stany wzruszeniowe są nie tylko podnietą wyzwalającą aktywność fantazji, ale stanowią one obok wyobrażeń tworzywo, z którego powstają nowe struktury psychiczne. Uczucie radości i smutku, miłości i nienawiści, obawy i strachu, zazdrości, bólu i t. p. pobudzają fantazję i współdziałają w tworzeniu nowych kreacyj, zwłaszcza w muzyce, liryce i dramacie. W utworach tych wyraża nieraz twórca swe własne uczucia i namiętności, utożsamiając je z przeżyciami bohaterów utworu. Na mocy *prawa zainteresowania* następuje intensywne odtworzenie zdarzeń i przeżyć o charakterze osobistym. Dzięki wyobraźni twórczej jaźń wiąże przeżycia o wspólnym tonie uczuciowym w nową całość, dokonywa aktu tworzenia, którego źródła tkwią w „instynkcie twórczym“ lub w „instynkcie wynalazczym“, ujawniającym się u różnych osobników w mniejszym lub większym stopniu nasilenia. W stopniu bardzo wysokim „instynkt“ ten rozwinięty jest u twórców i wynalazców.

W przeżyciu fantazji współdziałają też siły twórcze, utajone w sferze podświadomości i dotąd mało zbadane. Nazywamy je intuicją, natchnieniem albo inspiracją. Pochodzenie owych sił twórczych przypisują jedni interwencji czynników nadprzyrodzonych, inni zaś energiom, które tkwią w samej strukturze psycho-fizycznej danego osobnika i które wyzwalają się w postaci różnych kreacyj na skutek wpływów środowiska i istniejących w nim dóbr kulturalnych. Natchniona wyobraźnia twórcza ujawnia się w sposób samorzutny, nieraz nagle i niespodziewanie z taką siłą, że jednostka musi jej ulec, nieraz nawet wbrew swej woli i wyrazić swe przeżycia w formie mniej lub więcej zbliżonej do doskonałości.

Wszystkie wspomniane źródła wyobraźni twórczej, a mianowicie procesy poznawcze, stany wzruszeniowe, czynniki podświadome i wpływy środowiskowe współdziałają ze sobą w akcie twórczym. W akcie tym, zwłaszcza w jego fazie końcowej, czynny też jest proces myślenia, który umożliwia dokonywanie wyboru wśród tworzywa, organizowanie samej pracy twórczej, jej krytyczną ocenę, wartościowanie wyłaniającej się nowej harmonijnej całości.

4. RODZAJE FANTAZJI. Wartość tworów fantazji zależy od jej stopnia rozwoju i doskonałości, oraz od jej kierunku. Ze

względu na poziom rozwojowy rozróżniamy: fantazję bierną i czynną, odtwórczą i wytwórczą. Ze względu zaś na kierunek twórczości ujawnia się fantazja o charakterze praktycznym i technicznym, fantazja artystyczna, mistyczna, utopijna, religijna. Również i w działalności naukowej, społecznej i politycznej ważną rolę odgrywa wyobraźnia twórcza.

Najniższy poziom w rozwoju wyobraźni twórczej przedstawia fantazja bierna, która ujawnia się w swobodnej grze wyobrażeń, przesuwających się w naszej świadomości, niby w kalejdoskopie, bez planu i bez udziału woli świadomej. Jaźń nasza nie dokonywa wtedy wyboru wśród napływających wyobrażeń, nie kieruje się żadnym planem ani celem. Zmysł krytyczny jest jakby uśpiony, a w świadomości górują nieokreślone uczucia, życzenia i pragnienia. Zwłaszcza owe stany wzruszeniowe pobudzają naszą fantazję bierną w rojeniach na jawie, jak również we śnie i w marzeniach sennych, o czym później będzie mowa. Podczas rojenia zmysł krytyczny, rozsądek i rozum ustępują na plan dalszy i dzięki temu najmniej prawdopodobne sytuacje wydają się nam rzeczywistością. Wytworem fantazji biernej są marzenia na jawie, obrazy urojone, których analiza pozwala nam odkryć zawarte w nich elementy najskrytszych uczuć, życzeń i dążeń osobnika.

W aktywności fantazji czynnej, która może mieć charakter odtwórczy lub twórczy stwierdzamy planowość, dokonywanie selekcji wśród wyobrażeń, kierowanie się myślą przewodnią i świadome realizowanie celu. Każdy człowiek obdarzony jest fantazją, ale w jej poziomie i rozwoju, w jej bogactwie i oryginalności stwierdzić można bardzo rozległą skalę rozpiętości zależnie od zdolności indywidualnych. W fantazji odtwórczej przeważają odtwórcze wyobrażenia i elementy naśladowcze. Fantazja odtwórcza czynna jest n. p. podczas czytania powieści, poematu czy utworu dramatycznego; odtwarzamy wtedy postaci, sceny, krajobrazy, sytuacje, które stworzył geniusz pisarza. Atoli żywe ich przedstawienie sobie wymaga też w pewnej mierze wyobraźni twórczej. Fantazję wytwórczą cechuje bogactwo pomysłów, umiejętność w konstruowaniu nowych, oryginalnych obrazów i koncepcyj w różnych dziedzinach życia. Wyobraźnia twórcza geniusza ukazuje nam wciąż w nowej postaci świat barw i kształtów, tonów i ruchów, współdziała w tworzeniu nowych wartości etycznych, religijnych, artystycznych i społecznych, w konstruowaniu nowych teorii naukowych, nowych wynalazków i odkryć.

5. METODY BADANIA WYOBRAŹNI TWÓRCZEJ. Wiemy już, że wartość wytworów fantazji zależy od poziomu jej rozwoju, od stopnia jej doskonałości tudzież od jej kierunku. Pod tym względem zachodzą znaczne różnice indywidualne, tak że wśród danego zespołu uczniów stwierdzić można dużą rozpiętość w rozwoju ich fantazji. Chcąc kształcić fantazję danego ucznia, trzeba ją poznać i w tym celu stosujemy odpowiednie metody badania

wyobraźni twórczej. Częste zastosowanie w badaniu fantazji ma metoda *Ebbinghausa*. Badany otrzymuje tekst zawierający części wyrazów i zadanie jego polega na wpisaniu brakujących sylab. Bardziej odpowiedni jest test *Bineta-Termana*, w którym opuszczono całe wyrazy. Badany wpisuje odpowiednie wyrazy w miejscach wykropkowanych w tekście. Może to być np. nieznany badanemu wyjątek z jakiejś noweli, w którym opuszczamy pewne wyrazy i luki te wypełniamy kilkoma kropkami. Następnie odbijamy tekst w potrzebnej liczbie egzemplarzy i rozdajemy je uczniom, którzy u góry kartki notują datę, nazwisko, wiek, klasę, zawód rodziców, i na dany znak zaczynają pracować, wpisując w miejsca wykropkowane opuszczone wyrazy. Na wykonanie tego zadania przeznaczamy 5 do 10 minut, zależnie od długości tekstu i od wieku badanych.

Oto wzór tekstu (*Adolf Dygasiński*. Gniazdo bocianie) — dla uczniów w wieku od 12—14 lat:

Przyleciały do wsi na . . . . skowronki, później pokazały się bociany, a dzieci wołały: . . . . . .

Stadło bocianie . . . . . się naprawą . . . . . starego. Na przemian więc to jedno, to . . . . . znosiło gałęzie, ... , kawałki darni, szmaty; oboje wyrywali . . . . . przegniły chróst, łatali dziury, zatykali . . . . , zagradzali, przegradzali, robili to, co robi . . . . . , gdy naprawia chałupę.

Po skończonej . . . . . gniazda, żona bocianowa zniosła pięć . . . . . Na jajach kolejno . . . . . to mąż, to żona.

Co rocznie jednak małżeństwo bocianie, naradziwszy się z sobą, wyrzucało z . . . . . jedno jaje, a niekiedy strącone zostało z gniazda nawet . . . . Może to był i jaki ptasi przesąd, a może szło o usunięcie z . . . . . jakiego niedołęgi potomka, który w późniejszym życiu nie zdołał by przenieść . . . . . ciężkiego bocianiego . . . . i ochronić w razie . . . . . rodzinnego . . . . . *)

W wypełnianiu luk obok myślenia czynna jest fantazja. Uczeń musi znaleźć właściwe pojęcie, które mu poddaje tekst oraz użyte przez autora słowo na wyrażenie myśli. Będzie tu więc czynna fantazja intelektualna i fantazja literacka. Po upływie oznaczonego czasu zbieramy kartki i obliczamy wyniki metodą statystyczną na podstawie wpisanych wyrazów.

W badaniu fantazji uczniów można się też posługiwać testem Masselona czyli metodą trójwyrazową. Piszemy na tablicy trzy wyrazy, między którymi zachodzi pewien związek i na ich podstawie polecamy uczniom ułożyć treściwe opowiadanie. Oto przykłady testu Masselona: Drzewo — strzelec — piórka. Dziewczynka — spiżarnia — lekarz. Chłopczyk — zapałki straż pożarna. Śpioch — wycieczka — zmartwienie. Wycieczka — żmija — przytomność. Las — grzyby — zaniepokojenie — i t. p. Badamy też fantazję uczniów na podstawie wolnych wypracowań pisemnych, których szczegółowa analiza daje wgląd w procesy twórcze wyobraźni dzieci na różnych poziomach rozwoju umysło-

*) Przytaczamy wyrazy, które badany wpisać winien w miejscach wykropkowanych: wiosnę — Boćki lecą — zajęło — gniazda — drugie — słomę — dziobami — szczeliny — wieśniak — naprawie — jaj — przesiadywali — gniazda — pisklę — rodziny — trudów — życia — potrzeby — gniazda.

wego. W badaniach fantazji można również zastosować test, zawierający początek jakiegoś zdarzenia, które dziecko ma uzupełnić, n. p.: „Nad brzegiem górskiej rzeki stoi samotny domek. Od tygodnia padają ulewne deszcze....". Niektórzy badacze zalecają testy rysunkowe, przedstawiające zwykłe i proste zdarzenia, które badany kolejno ogląda w oznaczonym z góry czasie, po czym opowiada historyjkę na tle każdego rysunku. Analiza tych opowiadań, które eksperymentator spisuje odrazu, jest podstawą oceny fantazji dziecka. *Toulouse* i *Piéron* podają rysunki, przedstawiające następujące zdarzenia:

a) Kot ścigany przez psa ukrywa się za murem.
b) Gwałtowny wicher zgina drzewa i wiele z nich wywraca.
c) Ktoś pozostawił książkę na ławce w parku.

Test rysunkowy *Dwelshauvers'a* polega na tym, że badany ogląda kilka linii prostych i krzywych, różnego kształtu bez jakiejkolwiek treści znaczeniowej i przy ich pomocy kreśli dowolny rysunek z fantazji. Zdaniem Dwelshauvers'a, metoda ta daje znakomite wyniki w badaniu wyobraźni twórczej zarówno dzieci od 8 r. ż., jak i dorosłych. Oprócz testów słownych i rysunkowych stosujemy też w badaniu fantazji dzieci przedmioty, n. p. klocki i cegiełki (gry konstrukcyjne), układanki z tektury (części tektury, z których dziecko układa całość przedmiotu) i t. p.

6. CHARAKTERYSTYKA FANTAZJI DZIECKA I JEJ ROZWÓJ. Chwilę narodzin fantazji trudnoby było oznaczyć, zależy to bowiem i od ogólnego rozwoju dziecka i od jego środowiska. Można tylko stwierdzić, że fantazja dziecka ma początkowo charakter bierny, naśladowczy i odtwórczy. W okresie przedszkolnym cechuje ją animizm, o czym już była mowa. Tu przytoczymy jeszcze kilka przykładów animizmu dziecięcego. Wiadomo, że dzieci ożywiają najniepozorniejsze przedmioty, nadając im różne cechy istot żyjących. Psycholog angielski *Sully* opowiada, że 4-letni malec, rysując przez pomyłkę L odwrócone, zauważył: „O, jak to L usiadło"! Kreśląc obok poprawnego kształtu F drugie ꟻ w kierunku odwrotnym — zawołał: „One rozmawiają ze sobą"! Dziewczynka 5-cio letnia litowała się nad kamykami przydrożnymi, że wciąż leżą na jednym miejscu i wciąż widzą jedno i to samo. Często podczas przechadzki zabierała kilka z nich i rozsypywała je w innym miejscu, wyobrażając sobie, jaką im przyjemność sprawi ta zmiana widoków.

Nasuwa się zagadnienie, czy dziecko w wieku przedszkolnym naprawdę wyobraża sobie, że lalka żyje, że kijek czy krzesło, na którym urządza harce, jest konikiem, że stół lub łóżko, o którego kant się uderzyło, odczuwa ból, gdy się na nim mści za doznaną przykrość. Dzieci, którym zwrócono uwagę, że przecież rzeczy te nie żyją, że się same nie poruszają, ujawniały i zdziwienie i pewne zawstydzenie. Obserwacja jednak wykazuje, że dzieci, zwłaszcza młodsze, uważają twory swej fantazji za niewątpliwą rzeczywistość. To poczucie rzeczywistości w tworach fantazji odróżnia

właśnie psychikę dziecka od psychiki dorosłego. Animizm dziecka polega na wierze i autosugestii. W chwili, kiedy fantazja jego jest czynna, przebywa ono w świecie innej rzeczywistości, a nie w świecie realnym. Pytanie skierowane do dziecka, n. p. czy lalka lub kijek naprawdę żyją, mogłoby je wyrwać ze stanu sugestii, mogłoby je sprowadzić w świat realny, ale tylko na chwilę, bo wnet znów powraca w swój świat ułudy. Istnieje bowiem w psychice dziecka nieprzeparta dążność do ożywiania przedmiotów martwych (a n i m i z m, h y l o z o i z m), tudzież tendencja do obdarzania ich cechami ludzkimi (a n t r o p o m o r f i z m).

W wieku szkolnym fantazja dziecka przejawia się nie tylko w zabawach i w próbach „wymyślania" bajek, ale przede wszystkim w różnych wytworach, jak w ulepiankach, rysunkach, wolnych wypracowaniach, w inscenizacji i dramatyzacji baśni, legend i t. p. Ta „twórczość" ujawnia się z dużym nasileniem ok. 10—12 r. ż., po czym słabnie pod wpływem budzącego się krytycyzmu. Obserwując zachowanie się dzieci 10—11-letnich w czasie, gdy n. p. mają wymyśleć i napisać „historyjkę", stwierdzamy „radość tworzenia", zwłaszcza gdy utwór zyskał uznanie ze strony nauczyciela lub rodziców. Fantazja dzieci w tym wieku jest wrażliwa na bodźce zmysłowe (widok statku, aeroplanu, egzotycznych krajobrazów w albumie i t. p.). Wyobrażenia stąd powstałe, odznaczające się dużą plastycznością i barwnością, dziecko przeżywa bardzo intensywnie i one też stanowią tworzywo jego fantazji. Obok tego żywi fantazję dziecka lektura, opowiadania dorosłych, wycieczki i wędrówki.

W wieku dojrzewania budzi się zazwyczaj wrażliwość na piękno przyrody, zdolność przeżywania nastrojów wywoływanych zmianami w przyrodzie (szumiący las, burza, zachód słońca, noc księżycowa i t. p.), co pobudza fantazję młodego człowieka, znajdującą niekiedy ujście w próbach literackich. Analizując wytwory fantazji uczniów, n. p. ich wolne wypracowania pisemne, zwracamy uwagę na tworzywo, które wywołało procesy fantazji, na formę, treść i pojemność utworu, oraz na związki między czynnikami pobudzającymi wyobraźnię dziecka a danym wytworem jego fantazji. Z rozważań tych wynika, że na rozwój wyobraźni twórczej dziecka w wieku szkolnym wpływają nie tylko jego dyspozycje, ale w nie mniejszej mierze środowisko, zwłaszcza uprzystępnienie mu świata dóbr kulturalnych.

7. BAJKA JAKO LITERATURA WIEKU DZIECIĘCEGO. Podobną rolę w życiu dziecka jak zabawa, odgrywa b a j k a, która znakomicie odpowiada właściwościom jego struktury duchowej. W okresie pierwszego dzieciństwa bajka, jako jedyna literatura dziecięca, oddziaływa silnie na fantazję dziecka. Wywołując w nim głębokie wzruszenia, pobudza je do wczuwania się w różne sytuacje, w jakich się znajdują bohaterowie bajki. Toteż od najdawniejszych czasów bajka jest nieodzowną potrzebą psychiki dziecięcej, stanowi główny pokarm duchowy dzieci wszelkich ras i narodowości. Z dawniejszych psychologów podkreślają znaczenie bajki dla roz-

woju duchowego dziecka *Compayré* i *Sully*, w ostatnich czasach zajęli się badaniem związków między bajką a funkcjami fantazji i sferą uczuciową dziecka *Ch. Bühler*, *Szuman* i inni.

Celem oświetlenia tego problemu stosowała *Bühlerowa* metodę ankietową tudzież metodę obserwacji. Skierowała do rodziców ankietę, w której główne pytanie brzmiało: „Którą z bajek dziecko wasze lubi najbardziej?". Podobną ankietę przeprowadziła też wśród dzieci szkół powszechnych. Stosując metodę obserwacji, badała zachowanie się dzieci w czasie opowiadania bajki; następnie nawiązywała z nimi swobodną rozmowę na temat ich doznań podczas słuchania bajki. Z badań Bühlerowej wynika, że okres bajki przypada u dzieci niemieckich ze sfer kulturalnych na wiek od 4—8 r. ż. u dzieci z warstw niekulturalnych na wiek od 6 do 12 r. ż. Wyniki te wymagały by sprawdzenia na podstawie badań w naszych środowiskach i ustalenia okresu bajki w życiu dzieci polskich.

Wpływ bajki na wrażliwość wzruszeniowo-uczuciową dziecka i na jego fantazję badał *Szuman*, przy pomocy zdjęć filmowych. Na filmie utrwalone zostały zmiany w zachowaniu się, w mimice i gestach 4-ro letniej dziewczynki w czasie opowiadania bajki.

Bajka swą strukturą, swą prostotą i treścią pełną cudowności, odpowiadając znakomicie psychice dziecka w wieku przedszkolnym, żywo działa na jego fantazję. Świat bajki zamieszkują bowiem także dzieci, zazwyczaj w wieku małych słuchaczy, zaludniają go różne cudowne istoty, krasnoludki i olbrzymy, na scenie tego świata występują zwierzęta i martwe rzeczy ożywione tchnieniem fantazji. Charaktery bohaterów bajki i sytuacje są naszkicowane typowo i z największą prostotą, nieraz w sposób kontrastowy; obok skrajnej brzydoty doskonałe piękno, obok ubóstwa i nędzy przepych i bogactwo, obok podstępu i zdrady uczynność i szlachetność. Słowem według określenia *Karola Bühlera* panuje w świecie bajki zasada biegunowości. Obrazy w bajce ukazują się kolejno w szybkim tempie, co odpowiada żywości i ruchliwości wyobraźni dziecięcej. W świecie bajki panuje ułuda i optymizm życiowy, tak bardzo zgodny z naturą dziecka. Nic więc dziwnego, że w tym świecie zaczarowanym dziecko czuje się doskonale, w nim upływają człowiekowi najmilsze lata dzieciństwa.

Po okresie bajki następuje okres bohaterski, który trwa zazwyczaj do początków fazy dojrzewania. Bajka ustępuje miejsca literaturze innego rodzaju, która odpowiada właściwościom fantazji dziecka w wieku szkolnym. Na plan pierwszy wysuwają się mity, podania bohaterskie, opowieści z Jednej i Tysiąca Nocy, przygody awanturnicze, podróże po obcych lądach i morzach, wyprawy podniebne, które pobudzają i zapładniają wyobraźnię twórczą ucznia. Najbardziej ulubioną lekturą jest wtedy *„Robinson Crusoe"*. W wieku szkolnym rozszerza się pole działania fantazji dziecka. Ujawnia się nie tylko w lekturze, ale i w rysunkach, w robotach ręcznych, w słownictwie dziecka, w wolnych wypracowaniach, w nauce historii, w przyrodzie i geografii.

8. KSZTAŁCENIE WYOBRAŹNI TWÓRCZEJ. Obserwując i badając różne wytwory fantazji uczniów, stwierdzamy, że w jej rozwoju i produktywności istnieją duże różnice indywidualne, zależne od zawiązków genicznych, tudzież od bogactwa podniet kulturalnych środowiska. Przeważna ilość uczniów odznacza się fantazją bierną, naśladowczą i odtwórczą, co się ujawnia n. p. w ich rysunkach i wypracowaniach wolnych, na ogół ubogich w nowe i oryginalne pomysły i ujęcia. Mały „twórca“ jest w wysokim stopniu naśladowcą i zazwyczaj powtarza, przeważnie nieświadomie, opowiadania i myśli albo przedstawia typy znane w literaturze dziecięcej. Przejawy wyobraźni twórczej spotykamy zazwyczaj u uczniów wybitnie uzdolnionych w danym kierunku.

Zdarzają się też wypadki, że fantazja dziecka odznacza się zbytnią i niezdrową wybujałością. Dziecko o takim typie fantazji, niezdolne do przedstawienia sobie rzeczywistości, żyje wciąż w świecie urojonym (Orcio w „Nieboskiej Komedii“ Z. Krasińskiego). Wybujałość fantazji jest źródłem kłamstwa i fałszywych zeznań, o czym później jeszcze będzie mowa. Niezdrowa i wybujała fantazja o cechach patologicznych nazywa się mitomanią, jest to t. zw. *pseudologia phantastica*. W stosunku do wytworów swej fantazji dziecko normalne zwłaszcza w późniejszych latach szkolnych odznacza się dość dużym krytycyzmem

Zadaniem wychowawcy jest pobudzać wyobraźnię twórczą dziecka przy pomocy odpowiednich środków i równocześnie kształcić zmysł krytyczny w wartościowaniu wytworów zarówno fantazji własnej jak i rówieśników. Poznawszy za pomocą wspomnianych metod badania fantazję dzieci, można stosować odpowiednie środki jej kształcenia. Obok wrodzonych zdolności podstawą wyobraźni twórczej są doświadczenia zdobyte drogą obserwacji i gruntowna wiedza. Początkowe wytwory fantazji dziecka w okresie przedszkolnym cechuje naiwność i wdzięk, ale przy tym bezplanowość, dowolność i brak krytycyzmu. Dzieci w wieku od lat 8 do 10 chętnie zabierają się do rysowania i pisania na wolne tematy, które podaje nauczyciel lub sami sobie obierają. „Narysujcie, co wam się podoba“, albo „wymyślcie i napiszcie historyjkę“. — Wezwanie takie zawsze znajduje oddźwięk w duszy malców i cieszą się, gdy „utwór“ znajdzie uznanie u nauczyciela. — W miarę dojrzewania uczeń uświadamia sobie braki swych dawniejszych wytworów, nieraz wstydzi się ich i w tym tkwi utrata wiary we własne siły. Pod wpływem podobnych doznań przestaje około 11—12 roku życia „tworzyć“. Prace ucznia w ostatnich latach szkolnych mają przeważnie charakter sprawozdawczy, obiektywny. Wtedy też nadarza się sposobność, by ucznia przyzwyczaić do logicznego porządkowania myśli i do wyrażania się w sposób jasny, poprawny i z prostotą. Dopiero pod wpływem systematycznego kształcenia podejmuje uczeń już w okresie dojrzewania próby samodzielnego wyrażania swych przeżyć w różnej formie: rysunkiem, słowem i t. p.

Szkoła rozporządza różnymi środkami, za pomocą których pobudzać może wyobraźnię twórczą ucznia i dostarczać jej tworzywa.

Obserwacja i analiza przedmiotów w przyrodzie, wolne rysunki, roboty ręczne, oglądanie i interpretacja dzieł sztuki, zwiedzanie muzeów i wystaw, muzyka i śpiew, czytanie i analiza utworów literatury pięknej, ilustrowanie przeczytanych utworów, wolne wypracowania pisemne i t. p. stanowią niewyczerpane źródło podniet twórczości indywidualnej. Twórczość ta ujawnia się przede wszystkim w rysunkach, w wypracowaniach pisemnych, w pomysłach z dziedziny techniki, w dramatyzowaniu i t. p. W jaźni dziecka drzemią utajone energie, które w sprzyjających warunkach mogą się ujawnić w formie tak pełnej naiwnego czaru i piękna, że budzą w nas wzruszenia podobne do tych, jakie wyzwala piękno przyrody lub dzieło prawdziwej sztuki.

9. SNY I MARZENIA SENNE. Życie psychiczne nie doznaje wprawdzie w czasie snu zupełnej przerwy, ale prąd świadomości płynie wtedy o wiele wolniej, aniżeli na jawie, aktywność umysłowa staje się bardzo słaba. Słowo s e n w języku polskim ma podwójne znaczenie: wyrażamy nim znany stan fizjologiczny, spanie (kładziemy się do snu, śpimy), albo też wytwory aktywności psychicznej w tym stanie, gdy śnimy. Wytwory te — to są s n y czyli m a r z e n i a s e n n e w postaci różnych obrazów. *Claparède* określa sen w znaczeniu fizjologicznym, jako stan periodycznej bezczynności, w którym osobnik traci w stopniu mniejszym lub większym styczność z obiektywną rzeczywistością w danej chwili — stan, który zjawia się mniej lub więcej nagle i niespodziewanie i który może być również nagle przerwany na skutek działania jakiejś podniety i zastąpiony stanem czuwania. Obudzenie stanowi przejście stopniowe lub nagłe od stanu snu do stanu czuwania. Najbardziej charakterystycznym przejawem życia psychicznego podczas snu są m a r z e n i a s e n n e czyli sny, które od zamierzchłych czasów począwszy, nie przestają budzić szczególniejszego zainteresowania zarówno wśród prostaczków jak i filozofów. W szczególności badaniem marzeń sennych zajmuje się fizjologia i psychologia, które w tej dziedzinie wydały bardzo bogatą literaturę. Analizą marzeń sennych i wyjaśnianiem ich znaczenia zajmuje się w swych klasycznych już dziś dziełach psychiatra wiedeński *Z. Freud*, w ostatniej zaś dobie psycholog niemiecki *G. Schmid*, a u nas *St. Szuman* i inni.

Sen i marzenia senne dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych nasuwają również psychologii pedagogicznej ważne zagadnienia. Trwanie snu dzieci różnego wieku, higiena snu, warunki zdrowego snu i t. p. są przedmiotem rozważań higieny, tutaj zwrócimy przede wszystkim uwagę naszą na rolę i znaczenie marzeń sennych w życiu duchowym dziecka. Jakie są źródła snów, co stanowi ich treść i ich cechy, jakie znaczenie mają sny w ogólnym życiu psychicznym osobnika i jaki winien być do nich stosunek wychowawcy — oto ważniejsze problemy, jakie się nasuwają z punktu widzenia psychopedagogicznego.

W poznaniu natury snów napotykamy duże trudności, ponieważ nie można badać ich przebiegu przy pomocy instrospekcji w chwili ich ujawnienia się. Odtwarzamy je i interpretujemy dopiero po obudzeniu się na podstawie nikłych przypomnień, które zawierają zazwyczaj dużo luk i są jakby strzępami snów przeżytych. Stosowano też w badaniu snów eksperyment, n. p. pobudzano zmysły śpiącego przy pomocy światła, dźwięku lub szmeru i t. p. Na podstawie własnych przeżyć i badań eksperymentalnych stwierdzić można, że istnieją dwa źródła snów: a) czynniki fizjologiczne, b) czynniki psychiczne. Działające w czasie snu podniety zewnętrzne, jak jaskrawe światło, hałas, dotknięcie muchy mogą się stać przyczyną snów. Wielka ilość snów ma swe źródło we wrażeniach dotykowych, n. p. psycholog francuski *Brunet* przytacza sen o wulkanie i o wydobywającej się z krateru gorącej lawie na skutek poparzenia się gorącą wodą, która znajdowała się w dzbanku obok łóżka śpiącego, następnie sen o oskalpowaniu na skutek ucisku głowy ciasną czapeczką, którą śpiący nakładał na noc. Działanie tych podniet nie dochodzi do świadomości śpiącego i wywołane nimi wrażenia czy wyobrażenia pozostają pod progiem świadomości. Stąd zrekonstruowanie snu po obudzeniu się nasuwa tak duże trudności.

Obok działania podniet zewnętrznych na zmysły źródłem snów są zmiany w organach wewnętrznych, wywołujące wrażenia cenestezyjne. Wiadomo z własnego doświadczenia, że niedyspozycje żołądkowe i ucisk serca przy spaniu na lewym boku są przyczyną niespokojnego snu. Utrudnione jest wtedy normalne oddychanie i krążenie. Stany te fizjologiczne wywołują często różne dziwaczne i koszmarne obrazy senne. W razie niezaspokojenia głodu i pragnienia często nawiedzają śpiącego sny o potrawach i napojach. Sny erotyczne powodują sekrecję gruczołów płciowych. Do czynników fizjologicznych wywołujących sny należą więc podniety zewnętrzne i wrażenia cenestezyjne.

Jeszcze obfitszym źródłem snów, aniżeli doznania natury fizjologicznej są procesy i stany psychiczne. Zdarzenia minionych dni, zwłaszcza silnie zabarwione uczuciowo, powracają często we śnie w postaci przypomnień. Są to przeważnie sytuacje i myśli, jakie śpiący przeżywał w ciągu minionych dni na jawie, co można stwierdzić drogą introspekcji. Według badań *de Sanctis'a* w 80% przypadków można wykryć związek między marzeniami sennymi a przeżyciami na jawie. A więc treścią marzeń sennych są przeżycia minione, między nimi także i takie, których nie możemy sobie przypomnieć, które nie powracają do naszej świadomości na jawie. Przypominamy sobie czasami we śnie fakty, które się zupełnie zatarły w pamięci. Tę charakterystyczną funkcję snu nazywamy hipermnezją.

Najczęściej powtarzają się we snach, według badań *Ducelshauvers'a*, obrazy wzrokowe (ponad 70%), następnie wyobrażenia akustyczne, jak różne głosy, a przede wszystkim słowa mówione, najrzadziej pojawiają się wyobrażenia ruchowo-dotykowe. Obrazy

wzrokowe n. p. krajobraz, wnętrze, strój osoby, widzą jedni w swych marzeniach sennych szaro, inni w barwach naturalnych. Nasuwa się tu zagadnienie, czy obrazy w marzeniach sennych są bardziej intensywne, aniżeli wyobrażenia na jawie. Zależy to od właściwości indywdualnych; może ejdetycy „widzą“ szczególnie wyraziście także i obrazy senne. — Źródłem snów są też nasze zainteresowania i przeżycia związane z zawodem. Są to s n y z a w o d o w e. Praca lub idea, która pochłania nas na jawie, staje się często treścią naszych marzeń sennych. Autorowi pracującemu nad swym dziełem nasuwają się nieraz pomysły i obrazy we śnie, związane z jego pracą twórczą. Uczeń miewa często s n y s z k o l n e i s n y e g z a m i n o w e, w których sam jest centralną postacią i bohaterem.

W marzeniach sennych dominują też s t a n y w z r u s z e n i o w e, które sprawiają, że życzenia i pragnienia śpiącego przyjmują postać konkretną, dając mu złudzenie spełnionych dążeń i celów, których w rzeczywistości nigdyby osiągnąć nie mógł. Pragnienia, życzenia i dążenia danego osobnika ujawniają cechy jego charakteru. Stąd szczegółowa analiza znów mogła by się przyczynić do wykrycia niektórych cech charakterologicznych badanej jednostki, może nawet bardziej prawdziwych i istotnych, aniżeli na podstawie obserwacji zachowania się w zwykłych sytuacjach świadomego życia codziennego. Te c e c h y c h a r a k t e r o l o g i c z n e ujawniają się bowiem na podłożu najgłębszych i najbardziej skomplikowanych procesów w sferze nieświadomości. W marzeniach sennych następuje według teorii psychoanalitycznej odżycie utajonych w podświadomości kompleksów i urzeczywistnienie najskrytszych pragnień i życzeń. Dzieci śnią, że spełniają różne czynności i odgrywają rolę niedostępną dla nich w życiu realnym. Liczne przykłady takich snów dziecięcych znajdujemy w dziełach *Freuda* i innych psychoanalityków. Podobne sny miewają też i dorośli. Podczas snu zmysł krytyczny, rozum i rozsądek są — jak już wspomniałem — jakby w uśpieniu i dzięki temu właśnie najmniej prawdopodobne, ale upragnione sytuacje stają się rzeczywistością. Według doktryny psychoanalitycznej czujna jest i we śnie „c e n z u r a“, która usuwa marzenia senne, zawierające treść niezgodną z zasadami etyki i wtedy funkcję zastępczą pełni s y m b o l i k a.

W snach urzeczywistniają się nie tylko życzenia i pragnienia osobnika, a więc przeżycia o charakterze przyjemnym, ale także i sytuacje, które budzą w nim niepokój, obawę, lęk i przerażenie. Przykre te uczucia przeżywa osobnik we śnie nieraz tak intensywnie, że pod ich wpływem budzi się z drżeniem, przejęty nawskroś lękiem i strachem. Także i w snach tego typu następuje odtworzenie w formie przekształconej doznanych poprzednio przeżyć na jawie. Cechą marzeń sennych, obok silnego zabarwienia wzruszeniowo-uczuciowego, jest też zazwyczaj brak związków wewnętrznych między poszczególnymi obrazami, brak stosunków logicznych, co wyjaśnić można osłabioną w czasie snu aktywnością wyższych funkcyj umysłowych, jak uwagi i myślenia, jak to stwierdziły badania *Janet'a*. Marzenia senne mają też charakter halucynacji, al-

bowiem bez działania podniet zewnętrznych „widzimy“ we śnie obrazy jakby „żywe“.

Marzenia senne pojawiają się u dzieci według badań ankietowych psychologa włoskiego *De Sanctis'a* z reguły już w 4 roku życia. Sny dzieci, których treścią są przykre uczucia, zwłaszcza lęk i obawa, mają swe źródło w straszeniu ich, w doznanych niepowodzeniach i zawodach, albo też w niewłaściwym postępowaniu dorosłych, zwłaszcza wychowawców. Niepowodzenie w szkole, spodziewany egzamin, zła nota, groźby nauczycieli i rodziców są przyczyną snów pełnych niepokoju i lęku. Opowiadania o różnych potworach, czarownicach, strachach, o diabłach, o scenach piekielnych pełnych grozy, którymi n. p. niańki i bony, a także i nierozsądni wychowawcy karmią małe dzieci, stają się przyczyną koszmarnych snów dziecięcych, burzą ich spokojny i zdrowy sen, wywołując nieraz różne zaburzenia psychiczne o charakterze neurotycznym. Z faktów tych wynikają jasno konsekwencje natury pedagogicznej w postępowaniu wychowawców w stosunku do dzieci. — Na podstawie naszych rozważań możemy stwierdzić, że tworzenie się marzeń sennych zależy od peryferycznych podniet zmysłowych lub od czuć cenestezyjnych, następnie od wyobrażeń i przypomnień, od przeżyć emocjonalnych zarówno przyjemnych jak i przykrych.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Na podstawie analizy wolnych rysunków dzieci („Narysujcie, co wam się podoba“) wykazać charakterystyczne cechy „twórczości“ rysunkowej uczniów od kl. I—IV. Przeczytać w związku z tym ze wstępu *St. Szumana* „Psychologia twórczości rysunkowej dziecka“ § 2. Metoda badania rysunków dziecięcych oraz rozdziały II i III str. 110-153. (P r a c a z b i o r o w a).

2. Badania fantazji uczniów od kl. V—VII na podstawie obserwacji plam atramentowych (test Rorschacha). W tym celu należy na arkuszu zrobić kilka plam atramentowych, przepołowić go tak, by atrament rozlał się na nim i utworzył różne figury. Badani zeznają, co widzą na tych figurach. Zeznania spisujemy, a ich interpretacja dotyczy treści i zakresu oraz cech fantazyj uczniów.

3. Opowiedzieć dzieciom kl. II—IV niedokończoną „historyjkę“ i zachęcić je do wymyślenia i napisania dokończenia.

4. Badanie fantazji uczniów kl. IV—VII na podstawie testu Masselona. Z trzech wyrazów, n. p. ciekawość — drzwi — krew; koń — pszczoła — jeździec mają utworzyć zdania. Na napisanie przeznaczamy 5—10 min. zależnie od wieku dzieci. Analiza rozwiązanych testów.

5. Jak się przejawia fantazja dzieci w wolnych wypracowaniach. W tym celu piszą dzieci wypracowania na wolne tematy. (Przeczytać w związku z tym *H. Rowid.* Z metodyki wypracowań pisemnych i Rozdz. II. „Szkoła twórcza“, str. 287—295). Analiza uwzględni animizm i antropomorfizm dziecięcy, obrazowość, przeżycia w związku z obserwacją, udział własnego „ja“ w wypracowaniach, nastroje pod wpływem zmian w przyrodzie i t. p.

6. Wpływ bajki na fantazję dzieci. (L e k t u r a : *St. Szuman.* Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna* Rok 1928 Z. 1 i 2).

7. Notować dokładnie w ciągu 4—8 tygodni własne sny tuż po przebudzeniu się; próba ich interpretacji. Polecić uczniom od kl. IV—VII odpowiedzieć na pytanie: Napisz, jakie sny najlepiej pamiętasz. Opisz dokładnie swój ostatni sen. (Lektura *G. Coster.* Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. R. VII str. 144—153, *St. Szuman.* Problemy snów. Odbitka z Chowanny R. 1937).

8. Ważniejsze poglądy na pojęcia fantazji: (Lektura. *J. Sully.* Dusza dziecka, str. 33—62, *Rusk.* Ped. eksp. str. 141—150, *E. Markinówna.* O pojęciu fantazji. Przegl. Fil. R. XXXV, W-wa 1932).

Rozdział XVIII.

Rozwój myślenia i mowy dziecka.

1. ROLA MYŚLENIA W PROCESIE UCZENIA SIĘ. W rozważaniach poprzednich podkreślono, że w okresie wczesnego dzieciństwa, zabawa stanowi główny czynnik ogólnego rozwoju dziecka. Jest ona wtedy, obok działania instynktowego i naśladownictwa najważniejszą formą uczenia się i dopiero w następnym okresie przechodzi stopniowo w wyższą formę uczenia się, t. j. w systematyczną pracę ręczną i umysłową. W miarę rozwoju i dojrzewania zdobywa dziecko umiejętność uczenia się refleksyjnego. Bawiąc się i pracując, uczy się i rozszerza swe doświadczenia, swą wiedzę o świecie otaczającym, o rzeczach i osobach w otoczeniu. W związku ze swymi potrzebami i dążeniami poznaje przedmioty w otoczeniu, ich przeznaczenie i użyteczność, ich nazwy i cechy, ich naturę. Na skutek działania i bezpośredniej obserwacji, przez kojarzenie przedmiotu z jego nazwą oraz dzięki dyspozycjom pamięciowym zdobywa postrzeżenia i wyobrażenia przedmiotów i zjawisk, zdarzeń i czynności. Uczenie się refleksyjne rozwija zarazem zdolność wyobrażania sobie rzeczy i zjawisk, których dziecko nie postrzega bezpośrednio. Potrafi o nich coś myśleć, jakkolwiek nie są mu dane konkretnie i myśl swą wyrazić za pomocą różnych środków technicznych (n. p. rysunkiem), albo słownie w formie zdania. W miarę rozwoju duchowego zdobywa uczeń świat myśli, dających mu możliwość dokładniejszego poznania rzeczywistości, poznania świata rzeczy. Wszelkie postrzeganie jest więc wiedzą elementarną, umożliwiającą ustalanie związków pomiędzy danymi rzeczami oraz wyznaczanie rzeczy, które odpowiadają danym stosunkom.

W nauczaniu szkolnym oraz w organizowaniu pracy i uczenia się nauczyciel wciąż apeluje do myśli ucznia i za pomocą umiejętnych metod stara się go pobudzić do myślenia tudzież do wyrażania swych myśli. Chcąc zdobyć umiejętność należytego kierowania pracą ucznia oraz tworzenia odpowiednich warunków uczenia się, trzeba dokładniej poznać przebieg procesów myślenia, jego formy i przejawy w różnych sytuacjach, trzeba zbadać, na czym polega istota myślenia i jakie są jego cechy charakterystyczne w poszczególnych fazach rozwojowych dziecka.

Obserwując zachowanie się ucznia w sytuacji, kiedy n. p. ma wypowiedzieć swe zdanie o przedmiocie czy o zdarzeniu, gdy porównując ze sobą przedmioty, wynajduje między nimi różnice lub podobieństwa, gdy rozwiązuje zagadnienie rachunkowe, gdy wy-

jaśnia tekst czytany lub sens przysłowia czy zagadki i t. p., spostrzegamy u niego pewne zmiany w mimice i gestach, w wyrazie twarzy i oczu, w mowie i tonie. Na podstawie słownego ujęcia i formułowania myśli oceniamy ich dokładność i ścisłość. Stwierdzamy różną postawę umysłową ucznia, zależnie od tego, czy wie coś o przedmiocie, czy rozumie rzecz, czy ją trafnie wyjaśnia, czy też przeciwnie. Postrzegane w otoczeniu przedmioty i zjawiska nasuwają często osobnikowi myślącemu pewne zagadnienia o charakterze praktycznym lub teoretycznym. Myślący uczeń stara się je rozwiązać częścią samodzielnie, częścią pod kierunkiem nauczyciela. W wyniku uczenia się nieodłącznego od procesu myślenia powinien sobie uczeń wyrobić trafny sąd o przedmiocie, zdobyć dokładne pojęcia rzeczy, ugruntowane na faktach oraz rozwinąć możliwości zastosowania swej wiedzy czy to w działaniu praktycznym, czy też w dociekaniach teoretycznych.

2. SĄDZENIE JAKO FUNKCJA MYŚLENIA. Jaką drogą dochodzimy do tworzenia sądów i pojęć? Ciągła styczność z otoczeniem, działanie i manipulowanie różnymi przedmiotami, zaspokajanie potrzeb i dążności umożliwia nam zdobywanie coraz bogatszych doświadczeń. Poczynione postrzeżenia i doświadczenia nasuwają nam różne myśli o przedmiotach i zjawiskach, o zdarzeniach i czynnościach, które wyrażamy za pomocą zdania i wyrażeniu temu nadajemy pewną wagę przez odpowiedni akcent i przez intonację.

Dziecko n. p., któremu podano śniadanie, spostrzega, że mleko jest zbyt gorące lub, że chleb jest suchy i nieświeży. W stwierdzeniu tego faktu i wypowiedzeniu go słowami o pewnym zabarwieniu uczuciowym, w którym przebija niezadowolenie, wykryć można nie tylko przeświadczenie czy pewność, ale także i pewne doświadczenia dawniejsze. Dziecko miało już sposobność przekonania się, że mleko może być zimne lub letnie, że chleb świeży jest smaczniejszy aniżeli czerstwy, że pijąc mleko letnie, nie sparzyło się. Z doświadczenia wie, że z gorącego mleka wydobywają się kłęby pary i na jej widok przypomina sobie poprzednie przeżycie, powstaje myśl i przekonanie, że gdyby się odrazu zabrało do picia, sparzyłoby się niezawodnie.

To wewnętrzne rozważanie i myślenie doprowadza je do sądu i decyzji: „Poczekam, aż mleko ostygnie". Myśl o mleku letnim powstała nie tylko na skutek bezpośrednio danych wrażeń i postrzeżeń, nie tylko na skutek kojarzenia wyobrażeń, ale także drogą porównania mleka o różnej temperaturze, drogą refleksji. Można na tym przykładzie stwierdzić przejście od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego. Podobne sytuacje i przeżycia doprowadzają je do poznania właściwości rzeczy i do ich porównywania, do wynajdywania stosunków między przedmiotami, na podstawie czego wypowiada sądy.

Zwykłe stwierdzenie faktu konkretnego nie zawsze jest właściwym sądem. Dziecko kilkuletnie puszcza n. p. bańki mydlane lub

bawi się balonikiem, wypowiada swe spostrzeżenia zdaniem: „O, bańki unoszą się w górę", lub: „Balonik poleciał". Mówiąc to, nie zastanawia się nad przyczyną unoszenia się baniek w powietrzu; na wypowiedzenie to składa się szereg spostrzeżeń zmysłowych, które wyzwalają w nim uczucie zadowolenia, zapewne i zdziwienia, co jest pierwszym przebłyskiem myślenia. Podobnie ma się rzecz, gdy dziecko, bawiąc się rzucaniem kamieni i kawałków drzewa na wodę, stwierdzi, że drzewo pływa i nie opada na dno jak kamień. Ale w tym okresie dziecko nie zatrzymuje się dłużej nad tym faktem, nie odczuwa potrzeby wyjaśnienia, ale w dalszym ciągu bawi się aż do zmęczenia lub znudzenia. Dopiero później w miarę rozwoju nasuwa mu się zagadnienie, dlaczego bańki unoszą się w górę i zrozumie stosunek między bańkami czy balonikiem a otaczającym je powietrzem, i wtedy też dojdzie do sądu wynikającego z refleksji.

Rozważając w dalszym ciągu, jaki jest przebieg procesów psychicznych w tworzeniu sądów i co stanowi ich istotę, dojdziemy do przeświadczenia, że nie są one wytworem zwykłego kojarzenia wyobrażeń, względnie pojęć, jak to przyjmowały dawniejsze poglądy. (Ujęcie syntetyczne). Nie tłumaczy też istoty sądu pogląd, według którego sąd jest to rozłożenie myśli na składniki pojęciowe. (Ujęcie analityczne). Sądy bowiem z punktu widzenia psychologicznego oprócz członów formalnych (t. j. podmiotu i orzeczenia) zawierają — jak to stwierdzają badania — jeszcze pewną inną treść psychiczną, są wyrazem pewnego swoistego przeżycia, niekiedy bardzo intensywnego.

Badania *Bineta*, a następnie *Külpego*, *Messera*, *Bühlera* i innych psychologów należących do t. zw. Szkoły würzburskiej, zmierzały za pomocą oryginalnej metody, będącej kombinacją introspekcji i eksperymentu, do określenia przebiegu i istoty procesu myślenia. *Binet* badał wyobrażenia, jakie się ujawniają w łączności ze słyszeniem krótkich zdań. Badani introspekcyjnie stwierdzali, że za każdym razem myśl ujawniała się jako zrozumienie sensu zdania, czemu atoli nie towarzyszyły żadne wyobrażenia o charakterze m/w konkretnym. Na podstawie tych badań doszedł *Binet* do wniosku, że myślenie o czymś jest funkcją różną od funkcji wyobrażania sobie czegoś, i że inne prawa rządzą myślami, a inne wyobrażeniami. *(Les lois des idées ne sont pas les lois des images).*

Wiadomo nam, że w procesie kojarzenia wyobrażenia następują po sobie nieprzerwanie, wciąż nowe napływają przypomnienia, nad którymi prawie że się nie zatrzymujemy. W myśleniu natomiast zatrzymujemy się nad poszczególnymi treściami naszej świadomości, nad sądami. Sąd, według wyrażenia *Delacroix*, to jakby przystanek, to uchwycenie, ustalenie i wyodrębnienie myśli ważnych dla odkrycia związków między przedmiotami, albo przedmiotów, między którymi zachodzi jakiś związek.

Do podobnych rezultatów doszła na podstawie długoletnich i bardzo ścisłych badań Szkoła würzburska. Badając sądy w ich różnych postaciach od prostych gestów czy znaków wskazu-

jących aż do wyjaśnienia myśli zawartej w aforyzmie i do krytycznej oceny podanej opinii stwierdzili ci psychologowie na podstawie zeznań osób badanych i psychologicznie wyszkolonych brak wpływu wyobrażeń na nasze sądy. Sądy nie są zestawieniem wyobrażeń konkretnych, ale są one wyrazem stosunków zachodzących między myślami oderwanymi od gruntu zmysłowego. Myśli te, wyobrażenia abstrakcyjne i pojęcia są skojarzone ze znakami, nazwami, symbolami, które nam ułatwiają myślenie. Proces myślenia nie zależy od wyobrażeń, lecz od rozumowania i od znalezienia właściwego określenia.

Wyniki badań Szkoły würzburskiej stwierdzają, że istnieje myślenie bez wyobrażeń oglądowych, co zresztą już dawniej wykazała zwykła obserwacja. Stąd jednak nie wynika, jakoby myśleniu naszemu nie towarzyszyły często wyobrażenia i to w różnym stopniu intensywności tudzież m/w bogate w treść. Wyobrażenia są tworzywem dla myśli, atoli obok tego istnieć musi zamiar, i n t e n c j a m y ś l e n i a. Dopiero intencja czyli akt intencjonalny wznieca myślenie. To pojęcie intencji jest centralnym problemem w psychologii Szkoły würzburskiej.

Wynajdywanie różnych stosunków między myślami, n. p. stosunku nadrzędności i podrzędności, części i całości, różnicy i podobieństwa, przyczynowości i t. p. wymaga m/w wysiłku umysłowego. Myślenie zależy więc od naszej aktywności wewnętrznej, od aktywnej postawy naszej jaźni. W myśleniu i wypowiadaniu sądów ujawniają się obok wysiłku pewne doznania swoistej natury, pewne specyficzne przeżycia, na które w szczególności zwrócił uwagę *Bühler* w swych badaniach dotyczących sądzenia. W łączności z nasuwającymi się nam zagadnieniami, które usiłujemy rozwiązać, uświadamiamy sobie m/w trudności, jakie trzeba będzie pokonać. Niekiedy, gdy mamy wypowiedzieć sąd o kimś lub o czymś, doznajemy wahania, wątpienia, uczucia niepewności, które działają tamująco i są czynnikiem powściągu. Przeżycia te można n. p. stwierdzić w zachowaniu się świadków, gdy składają zeznania w danej sprawie, gdy trudno im wyjaśnić związek między faktami. Podobne doznania towarzyszą nieraz naszym sądom o znanych nam osobach, o których mamy wyrazić opinię. Również w dyskusji na różne tematy, gdy n. p. mamy wyrazić swe mniemanie o celach, tendencjach i o prawdopodobnych skutkach prądów i ruchów społecznych obecnej doby, doznajemy początkowo przeżycia wahania, wątpienia, które w miarę wzbogacania się doświadczeń ustępuje miejsca przeświadczeniu.

Innym znowu sądom towarzyszy przeżycie pewności. Wypowiadając n. p. zdanie, że lotnictwo i radio ułatwiają nawiązanie i rozwój stosunków gospodarczych i kulturalnych między różnymi krajami, albo gdy twierdzimy, że Pasteur i inni „łowcy mikrobów“ umożliwili i ułatwili zwalczanie epidemii i różnych innych chorób trapiących ludzkość, w i e r z y m y w prawdziwość naszych myśli, jesteśmy p r z e k o n a n i, że opierają się one na faktach zdobytych drogą obserwacji i badań, które dadzą się każdej chwili stwierdzić.

Sądom naszym towarzyszy więc albo m/b intensywne przeżycie wątpienia lub też przeżycie pewności. Atoli wielka liczba naszych sądów zawiera po prostu stwierdzenie faktu. Przeżycia zaś wątpienia i pewności są nieodłącznie związane z poszukiwaniem przyczyn i związków w rozważaniu i wyjaśnianiu stosunków między rzeczami, niekiedy pozornie luźnymi i nie związanymi z sobą.

Od poczucia m/w pewności zależy, czy dany sąd wypowiadamy bez wahania, czy też z pewnymi zastrzeżeniami, czy wierzymy w dany sąd, czy też wątpimy. Sądzenie mieści w sobie wierzenie, atoli wierzenie niekoniecznie jest sądzeniem. Wobec sądów własnych i drugich zajmujemy różną postawę: a) przyjmujemy je, gdy są oczywiste lub gdy po odpowiednim uzasadnieniu trafiają nam do przekonania i gdy jesteśmy pewni ich prawdziwości; b) odrzucamy je w razie stwierdzenia, że zawierają błędy i fałsze; c) albo wreszcie przyjmujemy je z pewnymi zastrzeżeniami, tymczasowo, gdy budzą tylko niektóre wątpliwości, dające się ewentualnie usunąć po dokładniejszym zbadaniu sprawy. Wobec różnych sądów zajmujemy więc postawę krytyczną. Według *Delacroix* w sądzie ujawnia się postawa afirmatywna lub też negatywna jednostki, która od początkowej fazy wierzenia względnie wątpienia zmierza do absolutnej pewności. Ostateczny sąd po zbadaniu faktów ma charakter decyzji t. zn., że jest dla danej sprawy rozstrzygający.

Sąd zbudowany logicznie zawiera z reguły dwa pojęcia (terminy), co jest ważne dla myślenia dyskursywnego, w przeciwieństwie do myślenia intuicyjnego. Myślenie dyskursywne postępuje od jednego przedmiotu do drugiego, od jednej myśli do drugiej. Sąd nie jest aktem odosobnionym, albowiem z jednego sądu wyłania się nowy. Istota sądzenia polega więc na szukaniu zależności i związków między rzeczami, na stwierdzeniu stopnia prawdziwości danego faktu, czemu towarzyszy przeżycie wątpienia lub pewności i przy czym ujawnia się postawa aktywna naszej jaźni.

3. TWORZENIE POJĘĆ. Przy współudziale funkcji sądzenia i rozumowania rozwijają się i kształtują nasze pojęcia, które zazwyczaj wyrażamy słowem. Dziecko n. p. zdobywa sobie pojęcia przedmiotów z otoczenia, z życia codziennego w ten sposób, że rozumie i stosuje trafnie wyrazy pojęciowe używane w mowie potocznej. Rozumie n. p. wyrazy kółko, młotek, rozpoznaje te przedmioty na pierwszy rzut oka i wie, że jeden służy do bawienia, drugi do przybijania. Potrafi o nich myśleć, nazwać je, jakkolwiek nie są mu dane bezpośrednio. Znaczenie jednak tych wyrazów nie jest dlań jeszcze dostatecznie wyjaśnione ani jednoznacznie ustalone. To umożliwia dopiero myślenie refleksyjne, logiczne, naukowe.

Co stanowi punkt wyjścia w tworzeniu pojęć? Psychologia dawniejsza tłumaczyła, że pojęcia kształtują się w świadomości dziecka drogą porównywania większej ilości przedmiotów poszczególnych tego samego rodzaju. Oto dziecko w swym otoczeniu spostrzega n. p. mnóstwo noży i z doświadczenia wie, że jedne są tępe,

inne ostre, że są mniejsze i większe, że ostrza mają różną oprawę, że bywają z różnego materiału, nie tylko ze stali, różnego kształtu i różnej barwy i t. p. Przez porównywanie tych cech dochodzi do zrozumienia, że jedne są różne, nieistotne, przypadkowe, inne podobne, istotne, wspólne wszystkim nożom. Cechy przypadkowe (wielkość, barwa, kształt i t. p.) odrywa czyli dokonywa abstrakcji i przez ujęcie cech wspólnych (narzędzie do krajania, przecinania) dochodzi do pojęcia noża.

W rzeczywistości dziecko nie wyprowadza pojęć z mnóstwa poszczególnych przedmiotów przez odrywanie w nich cech odróżniających i przez zachowanie wspólnych. Dziecko — jak wykazuje *Dewey* — rozpoczyna od jakiegokolwiek znaczenia, jakie zdobyło dzięki bezpośredniej styczności z jednym przedmiotem danego gatunku. N. p. punktem wyjścia w tworzeniu się pojęcia „pies", może być Asa, z którym malec codziennie bawi się w domu. W zachowaniu się Asa spostrzega pewne charakterystyczne cechy, które przenosi na inne zwierzęta, początkowo nie tylko na inne psy, ale także n. p. na koty, które niekiedy nazywa „małymi psami" lub na konie, które nazywa „dużymi psami". Atoli wkrótce odkrywa, że kot czy koń okazują inne sposoby zachowania się, aniżeli pies i stopniowo uświadamia sobie, w miarę jak poznaje coraz więcej różnych psów, że wszystkie one mają pewne cechy charakterystyczne. Każde nowe doświadczenie ułatwia mu wyrobienie sobie coraz dokładniejszego pojęcia psa. Pojęcia rozwijają się więc u dziecka w ten sposób, że do każdego nowego doświadczenia stara się zastosować to, co zdobyło w doświadczeniach poprzednich. Jest to proces ciągłego przypuszczania i jakby eksperymentowania.

Wspomnieliśmy już, że pojęcia mają charakter ogólny, t zn., że z czasem obejmujemy danym pojęciem wszystkie poszczególne przedmioty danego rodzaju czy gatunku. Pojęcie minerału, rośliny, dźwigni, termometru, trójkąta, czworoboku, graniastosłupa i t. d. zawdzięczamy zdolności sądzenia i dyspozycjom pamięciowym, systematycznie uporządkowanym wiadomościom zdobytym przez obserwację, eksperymentowanie i rozumowanie. Dyspozycje pamięciowe umożliwiają nam reprodukcję dawniejszych doświadczeń, nie tylko odnowę postrzeżeń i wyobrażeń, ale także reprodukcję sądów i pojęć oznaczonych symbolami (jak słowami, znakami, wzorami, rysunkiem). Obserwacja i eksperymentowanie umożliwia poznanie cech użytkowych, jakie zawierają pojęcia i ułatwia zastosowanie zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach. Pojęcia umożliwiają nam orientowanie się w niezliczonej i nieskończonej różnorodności zjawisk i rzeczy w świecie otaczającym.

Zdaniem *Dewey'a* pojęcia są ogólne nie ze względu na swe składniki, ale ze względu na swój użytek i zastosowanie. Charakter ogólności pojęcia polega na możności zastosowania go do zrozumienia nowych wypadków, a nie na jego częściach składowych. Zbiór cech pozostałych jako wspólna reszta niezliczonych przedmiotów byłby tylko „kolekcją, rejestrem lub zlepkiem", ale nigdy pojęciem ogólnym. Synteza nie jest mechanicznym dodawaniem, ale zastosowy-

waniem odkrycia dokonanego w jednym wypadku do wyjaśnienia nowych wypadków. Według *Dewey'a* pojęciem jest każde znaczenie określone pewnym wyrazem, dostatecznie wyszczególnione tak, iż można je bezpośrednio uchwycić i łatwo zastosować. Myślom naszym nadajemy pewne znaczenie i stąd zasadniczą cechą myślenia refleksyjnego i jego funkcją główną jest to, iż jedna rzecz oznacza drugą, wyraża ją, wskazuje na nią. To określenie pojęcia, w którym *Dewey* kładzie przede wszystkim nacisk na możliwość zastosowania dawniejszych doświadczeń do nowych sytuacji, z pominięciem innych cech istotnych nie odpowiada istocie pojęcia w odniesieniu do każdego wypadku. To określenie dotyczy raczej pojęcia jako narzędzia myślenia. N. p. pojęcie trójkąta mieści w sobie faktyczną treść, a mianowicie tę, że każdy trójkąt ma trzy boki i trzy kąty, których suma równa się dwu kątom prostym. Są to cechy wspólne, jakie sobie każdy uświadamia, myśląc o trójkącie w ogóle i które składają się na syntezę, będącą rezultatem obserwacji, eksperymentowania i rozumowania.

Do myślenia o przedmiocie w ogóle dochodzimy przez dokonywanie abstrakcji, przez wyodrębnianie cech najbardziej charakterystycznych i trwałych, składających się na całość syntetyczną oznaczoną słowem jako symbolem. Abstrahowanie i uogólnianie to procesy nierozłączne. W ten sposób zdobywamy pojęcia jako wytwory aktywności naszego myślenia; nie są one jakimś zespołem wyobrażeń czy też zsumowaniem cech. Atoli nie wszystkie pojęcia danej jednostki są wytworem jej własnej refleksji. Jest duża ilość pojęć, które są nam dane jako zupełnie gotowe, uformowane przez mowę. Pojęcia dotyczą gatunku, rodzaju, stosunku, sensu, do czego dochodzimy przez świadomy zamiar myślenia, czyli w myśleniu konieczna jest intencja. Pojęcia są wynikiem naszych doświadczeń i wytworem naszych sądów o przedmiotach i zjawiskach, o czynnościach i cechach, o osobach i zdarzeniach. Wobec tego nie są one tworami statycznymi, jakby skrzepłymi, ale ulegają rozwojowi i dopiero z czasem stają się coraz bardziej ogólne i abstrakcyjne. Umysł ludzki ma bowiem tę właściwość, że zmierza do coraz to wyższego stopnia uogólniania, do wynajdywania związków i stosunków między przedmiotami, do ustalania prawidłowości w świecie rzeczy i zjawisk. Wytworem tego procesu uogólniania są pojęcia, które nam ułatwiają myślenie.

W miarę swego rozwoju duchowego osobnik dokonywuje jak gdyby dematerializacji wyobrażeń konkretnych; następuje ich uogólnienie. Rezultatem uogólnienia są wyobrażenia ogólne i pojęcia, uniezależnione od poglądu zmysłowego. Różnica między wyobrażeniami a pojęciami polega na tym, że pierwsze są wyobrażalne — „oglądowe", a drugie są niewyobrażalne, mogą być tylko pomyślane. Główną cechą myślenia na stopniu niższym jest według wyrażenia *Dawida* to, że myśl jest bardziej przyziemna, rozwój zaś polega na tym, że myśl odrywa się coraz bardziej od podłoża zmysłowego, od gruntu spostrzegania. Tak więc przez pojęcia rozumiemy wytwory procesu naszego myślenia o charakterze

abstrakcyjnym, treści psychiczne m/b ściśle określone i sformułowane, obejmujące cechy charakterystyczne i trwałe danej grupy wyobrażeń pokrewnych.

4. ANALIZA AKTU MYŚLENIA. Uczeń stawia sobie m/b określone z a g a d n i e n i a względnie cele, do których rozwiązania lub urzeczywistnienia dąży za pomocą odpowiednich środków i metod. Zagadnienia wyłaniają się w związku z potrzebami życia codziennego, pod wpływem różnych sytuacji w środowisku, ważniejszych zdarzeń dnia, pod wpływem rozmowy z osobami w otoczeniu, lektury i nauki, w związku z pracą i twórczością. Nowe sytuacje, doświadczenia, przeżycia wywołują w jaźni ciekawość, zdziwienie, pewien niepokój, zwłaszcza wówczas, kiedy zjawisko czy zdarzenie — jak wywodzi *Dewey* — jest trudne do wyjaśnienia i zrozumienia, kiedy jest nowością. Następuje niejako zachwianie się równowagi psychicznej pochodzącej stąd, że osobnik odczuwa potrzebę rozwiązania problemu. W dążeniu do zaspokojenia tej potrzeby przypomina sobie dawniejsze sytuacje podobne i doświadczenia, co mu może być pomocne w próbach podjętych celem rozwiązania nowego problemu. W oparciu o nie rozważa możliwości rozwiązania, stawia różne przypuszczenia czyli h i p o t e z y i wybiera najwięcej prawdopodobną. Za pomocą odpowiednich eksperymentów bada jej prawdziwość i w końcu kontroluje i sprawdza wartość uzyskanych wyników. W procesie myślenia rozróżnia *Dewey* pięć logicznie różnych stopni: 1) odczucie trudności, 2) wykrycie tejże i jej określenie, 3) rozważanie możliwego rozwiązania, 4) wyprowadzenie drogą rozumowania wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, 5) dalsze obserwacje i eksperymenty, prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne. Takie ujęcie wykazuje, że przebieg aktu myślenia wiąże się ściśle z uczeniem się i z metodą nauczania. Rozwiązanie problemu staje się źródłem wyłaniających się nowych zagadnień, co podtrzymuje zainteresowanie ucznia i jego aktywność umysłową.

Myślenie ma charakter funkcjonalny i rozwija się w związku z nasuwającymi się nam w życiu zagadnieniami i zadaniami. Wynajdując stosunki między danymi sądami, dochodzimy do formułowania nowych sądów i proces ten nazywamy w n i o s k o w a n i e m. Stąd widzimy, że sądy, pojęcia, rozumowanie są ściśle ze sobą związane, że nigdy nie myślimy pojęciami wyodrębnionymi. Tworzenie pojęć, sądów i wniosków wiąże się ściśle z funkcją mowy — z mówieniem głośnym lub wewnętrznym. Myślimy nieraz cicho, n. p. podczas rozważania, czytania, nie poruszając wcale narządami mownymi, a jednak „słyszymy“ słowa skojarzone z myślą. Niekiedy wyrażamy też myśli za pomocą gestów, mimiki, rysunku, znaków i symbolów. Atoli najczęściej wypowiadamy je za pomocą zdań. M y ś l e n i e jest to zatem funkcja jaźni, polegająca na wynajdywaniu stosunków między treściami naszej świadomości, na ustalaniu związków i zależności między przedmiotami lub pojęciami, przy

czym posługujemy się słowami, jako wyrażeniami znaczeniowymi, jako symbolami.

Myślenie wymaga aktywności naszej jaźni, m/w wysiłku duchowego zależnie od stopnia trudności problemu oraz od zasobu poczynionych doświadczeń. Szczególnie dużego napięcia umysłu wymaga myślenie o charakterze twórczym, jak przewidywanie, pomysłowość, inicjatywa, wynalazczość. Stąd też rozróżnia *James* myślenie empiryczne, (reaktywne) o charakterze odtwórczym, kiedy posługujemy się wyobrażeniami zdobytymi drogą doświadczeń oraz myślenie logiczne (samorzutne) o charakterze twórczym, kiedy nie można zastosować wprost dawniejszych doświadczeń, kiedy nasuwają się sytuacje nowe, nieprzewidziane. Myślenie logiczne jest więc pracą umysłową o wysokim stopniu trudności, która — zdaniem *Dawida* — polega na tym, że zachodzi wtedy potrzeba rozrywania ustalonych przez doświadczenie związków skojarzeniowych i ustanawiania nowych połączeń, przy czym musi być czynna kontrola sądów oraz umiejętność powściągu w wysnuwaniu ostatecznych wniosków.

Czy proces myślenia odbywa się wyłącznie w świadomości, czy też twory naszej myśli są także po części rezultatem procesów odbywających się w sferze podświadomości? Nieraz nasuwają się sytuacje w życiu i związane z nimi problemy, których w danej chwili pomimo chęci, wysiłku i trudu rozwiązać nie możemy. Trudzimy się n. p. niekiedy nadaremnie, by zrozumieć sens aforyzmu, by wyjaśnić zagadkę, by rozwiązać zadanie matematyczne. Zniechęceni przestajemy wreszcie na dany temat myśleć, zapominamy o nim i przechodzimy do innych spraw. Zdarza się atoli, że po upływie jakiegoś czasu myśl pozornie zapomniana zjawia się w świadomości nagle i niespodzianie i to z gotowym i trafnym rozwiązaniem. Podobne przeżycia może każdy stwierdzić na podstawie introspekcji. W jaki sposób zrodziło się gotowe rozwiązanie problemu? Najprawdopodobniej odbywała się przez czas dłuższy intensywna praca w sferze podświadomości, gdzie problem rozwijał się i dojrzewał przy udziale nowo zdobytych doświadczeń, ale bez udziału świadomego myślenia na dany temat. Przyjmujemy hipotezę, że w podświadomości odbył się proces wypracowania i powiązania myśli — wyobrażeń i pojęć. Mamy przeżycie, że wyjaśnienie w postaci sądu nastąpiło bezpośrednio i bez trudu, w formie gotowej. Rezultatem tego procesu jest wyjaśnienie istoty rzeczy, do czego w tym wypadku nie dochodzimy drogą myślenia dyskursywnego, przez analizę problemu. Niekiedy dochodzimy do poznania w ten sposób, że odrazu ujmujemy całość, wnikamy w rdzeń i istotę rzeczy. Jest to poznanie intuicyjne w sensie *Bergsona*, które umożliwia bezpośrednie ujmowanie rzeczy w ich twórczym stawaniu się. Jest to zdolność wnikania, wczuwania się w istotę rzeczy, skierowywanie jaźni na to, co się staje i tworzy, jest to akt związany z działalnością twórczą na skutek natchnienia, inspiracji.

W myśleniu intuicyjnym obejmujemy najpierw całość zagadnienia, a potem dopiero następuje analiza i badanie poszczególnych składników i elementów. Najpierw ujmujemy w sposób jasny i trafny cel działania, a następnie dopiero rozważamy środki jego realizacji. Pomysły artystyczne, wynalazki, odkrycia naukowe zjawiają się niekiedy nagle w świadomości twórcy jako całość w ogólnych zarysach, po czym dopiero następuje obmyślenie środków badania poszczególnych elementów.

5. GŁÓWNE FAZY W ROZWOJU MYŚLENIA DZIECKA. Myślenie właściwe umysłom dojrzałym cechuje — jak wynika z poprzedniej analizy — wynajdywanie stosunków między przedmiotami i pojęciami, rozwiązywanie sytuacji, obiektywność, produktywność, zdolność tworzenia syntez i tendencja do socjalizacji myśli za pomocą znaków, symbolów, mowy. Dziecko w swym rozwoju osiąga pod kierunkiem nauczyciela stopniowo najpierw umiejętność myślenia empirycznego, reaktywnego, a dopiero w okresie dojrzewania opanowuje, dzięki systematycznej nauce, myślenie logiczne i samorzutne.

W rozwoju tym wyróżnić należy trzy główne fazy: W początkach wczesnego dzieciństwa pierwsze przebłyski myślenia obserwujemy w zachowaniu się dziecka, w manipulowaniu różnymi przedmiotami, jakie mu wpadną do rąk, w odkrywaniu i znajdywaniu. Myślenie to jest niezależne od mowy i od niej wcześniejsze. Jest to „myślenie bez słów". Dziecko reaguje tylko na podniety konkretne. Sytuacje, w jakich się znajduje, przedstawiają się jego umysłowi jako struktury nieokreślone i niezróżnicowane. Stąd trudność w przystosowaniu się do sytuacyj i w rozwiązywaniu zadań, stąd posługiwanie się w manipulowaniu nieodpowiednimi sposobami czy „narzędziami", stąd tyle bezskutecznych prób i błędów, stąd ciągłe zwracanie się o pomoc do dorosłych. W każdej nowej sytuacji stosuje dziecko te same sposoby i środki, pomimo poprzednich niepowodzeń. Jest to manipulowanie o charakterze zarodkowym. Z czasem dopiero m/w od 4 r. ż. zaczyna postrzegać związek między zachowaniem się a sytuacją, umie posługiwać się właściwymi środkami w rozwiązywaniu zadań konkretnych. Jest to faza manipulacji w rozwoju myślenia.

Już w okresie wczesnego dzieciństwa mowa staje się najużyteczniejszym narzędziem myślenia. Jak wiemy, dziecko zdobywa pojęcia przedmiotów z otoczenia tą drogą, że coraz lepiej rozumie wyrazy pojęciowe używane w mowie potocznej i coraz lepiej je stosuje. Dziecko myśli przy pomocy słów skojarzonych z przedmiotami. Wyobrażenia pełnią wtedy funkcję pośredniczącą między postrzeganiem a myśleniem. Jest to faza myślenia konkretnego, empirycznego, trwająca zazwyczaj do 12—13 r. ż. W okresie dojrzewania rozwija się w miarę rozumienia symbolów uproszczonych myślenie abstrakcyjne, coraz bardziej zbliżone do myślenia człowieka dorosłego i kulturalnego. Następuje faza myślenia logicznego. Ten rozwój myślenia dziecka od fazy mani-

pulacji poprzez myślenie konkretne do myślenia logicznego zrozumiemy lepiej na tle tworzenia się u dzieci pojęcia przestrzeni, czasu i liczby, co z kolei będzie przedmiotem naszych rozważań.

Wiadomo nam już z poprzednich rozdziałów (Cz. I. str. 134—139 i str. 165), jak dziecko zdobywa postrzeżenia i wyobrażenia przestrzenne, czasowe i liczbowe.

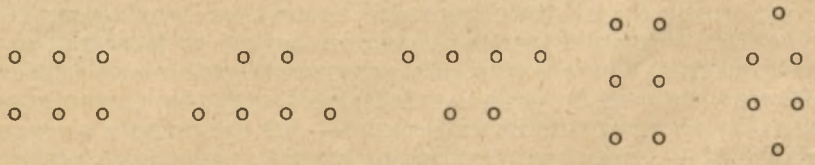
Pierwsze „myśli" dotyczące położenia przedmiotów w przestrzeni (tam — tutaj), kierunku (przed — za — obok), odległości w stosunku do podmiotu (blisko — daleko), wysokości, głębokości, wielkości, kształtu pojawiają się u dziecka na tle jego aktywności, na skutek pobudliwości jego sfery sensoryczno-ruchowej. Wyobrażenia przestrzenne dziecka mają zrazu charakter motoryczny, w ich oznaczaniu posługuje się często gestem, ruchem. Dzięki styczności z przedmiotami i manipulowaniu postrzega najpierw różnice przestrzenne, a z czasem dopiero podobieństwa, co jest podstawą tworzenia się wyobrażeń kształtu i wielkości. Wyobrażenia odległości, kierunku, położenia rozwijają się dopiero w łączności z wędrówkami dziecka, podczas których przeżywa „dalekość" i przeżycie to wiąże się zazwyczaj z przeżyciem położenia lokalnego różnych przedmiotów napotykanych po drodze tudzież z przeżyciem kresu wędrówki. Największą trudność sprawia dziecku r ó w n o c z e s n e u c h w y c e n i e różnych wielkości, odległości, sytuacji lokalnych, ponieważ — jak wiemy — nie jest ono w okresie wczesnego dzieciństwa zdolne do czynienia „przystanków" w myśleniu. Przejście od kolejności do równoczesności w ujmowaniu wyobrażeń nasuwa myśleniu dziecka duże trudności, ale z chwilą kiedy je pokona, zdolne jest do ujmowania stosunków między przedmiotami ze względu na ich położenie w przestrzeni, na ich wielkość, kształt i t. d. Zdobywa stopniowo wyobrażenia schematyczne i symboliczne kształtu, wielkości, położenia, kierunku, co mu ułatwia określanie stosunku czynnika działającego do przedmiotu w związku z oddziaływaniem pierwszego na drugi.

Może jeszcze większe trudności musi dziecko pokonać w wypracowaniu sobie pojęcia czasu. Wiadomo nam, że czas w ujęciu dziecka ma c h a r a k t e r s u b i e k t y w n y i wiąże się ściśle z jego przeżyciami w chwili aktualnej. W rozwijaniu się pojęcia czasu dokonać się musi wpierw w świadomości dziecka proces dysocjacji, musi ono rozerwać skojarzenia zdarzeń z chwilą bieżącą. Konieczne jest też zrozumienie niepodzielnej ciągłości czasu i wyróżnienie w niej kolejno po sobie następujących zdarzeń. W tworzeniu się pojęcia czasu musi więc dziecko pokonać tę trudność, by przejść od równoczesności do uchwycenia kolejności i następstwa zdarzeń. Pozostaje to w zależności od przejścia od akcji związanej tylko z chwilą bieżącą do zamierzeń na przyszłość, od życzeń chwilowych do celów. Oczekiwanie czegoś, obmyślanie planów i oznaczanie okresu i terminu ich wykonania są przeżyciem, które doprowadza dziecko do zrozumienia czasu, do wiązania teraźniejszości z przyszłością i przeszłością. Na tym opiera się u j ę c i e c z a s u o b i e k t y w n e g o, który dotyczy rytmu zdarzeń kosmicznych i socjal-

nych, często zresztą uzależnionych wzajemnie, n. p. obrót ziemi, dzień i noc wpływają na regulowanie pracy w społeczeństwie, pory roku i stan pogody na zajęcia rolnika, z porami roku związane są różne zwyczaje i uroczystości, święta, wakacje i t. d. Zdarzenia kosmiczne i socjalne, owe siły kierownicze w życiu człowieka, odgrywają więc rolę dominującą — jak wywodzi psycholog francuski *J. Bourjade* — w opracowywaniu pojęcia czasu, które ułatwia dziecku wrastanie i wżywanie się w środowisko społeczne oraz w świat przyrody.

Dużego wysiłku myśli wymaga również zdobycie pojęcia liczby, która w swej istocie jest abstrakcją, jest wytworem myślenia i narzędziem rozumu. Pierwszą fazą w tworzeniu się pojęcia liczby jest ujmowanie zbioru. Zbiór jest to według określenia psychologa francuskiego *Lévy - Brühla* liczba niezróżnicowana, postrzegana jakościowo. Pierwotną formą liczby są — jak mówi *Delacroix* — jakości, co umożliwia wyczucie obecności lub braku jednego lub więcej elementów w zbiorze. Dziecko jedno - dwuroczne rozpoznaje — jak wiemy — brak jednego elementu w zbiorze trzech przedmiotów. (Cz. I, str. 138). Dziecko starsze włada zbiorami większymi. Pasterz bez liczenia rozpoznaje, czy w jego niewielkim stadzie jedna owca znikła, lub przybyła. Numeracja, odliczanie przy pomocy liczb porządkowych — to następny krok w tworzeniu się pojęcia liczby. Na tym poziomie rozwoju umysłowego liczba związana jest jeszcze z przedmiotami odliczonymi, co widzimy n. p. u ludów pierwotnych w wymianie jednego przedmiotu na inny. Nazwa liczby ma dla dziecka 3—4 letniego wartość jakościową i praktyczną. Przed jednością ujmuje dziecko mnogość. Jakość i ilość stanowią w tej fazie niezróżnicowaną strukturę.

Przejście od wyobrażeń liczbowych o charakterze konkretnym i praktycznym do pojęcia liczby, jako abstrakcji — to chwila, w której dziecko intuicyjnie potrafi uchwycić r ó w n o c z e ś n i e zbiór przedmiotów liczbowo r ó w n y c h, lecz o r ó ż n e j konfiguracji, np.



Podobne przejawy jak i w rozwoju ontogenetycznym zaznaczają się i w rozwoju filogenetycznym. W chwili gdy człowiek po raz pierwszy uchwycił analogię między zbiorem 7 ryb i 7 osób, został uczyniony — mówi filozof angielski *Whitheade* — duży krok naprzód w rozwoju myślenia. Myśl oderwała się od właściwości rzeczy, od gruntu zmysłowego — umysł ludzki ujął liczbę, jako abstrakcję. Rozwój pojęcia liczby zaczyna się więc u dziecka podobnie jak w dziejach ludzkości od ujmowania zbioru, od szeregowania, przechodząc następnie do liczenia i do zrozumienia jedności

i wielości, przez co zdobywa nieocenione narzędzie orientowania się wśród nieskończonej różnorodności w świecie otaczającym.

6. CHARAKTERYSTYCZNE CECHY MYŚLENIA DZIECKA. Badając rozwój myślenia przekonaliśmy się, że dziecko myśli w swoisty sposób, różny od myślenia człowieka dorosłego. Współczesna psychologia pedagogiczna w nawiązaniu do idei *Rousseau'a* zmierza przy pomocy eksperymentu do głębszego poznania charakterystycznych cech myślenia dziecka, do zbadania struktury, funkcji i treści jego myśli. Wnikliwe badania w tej dziedzinie przeprowadza m. i. psycholog genewski *J. Piaget*. W „Studiach dotyczących logiki dziecka", z których część I-sza poświęcona jest mowie i myśleniu, II-ga zaś sądzeniu i rozumowaniu dziecka, bada *Piaget* f o r m ę i f u n k c j ę myśli dziecka, w następnych zaś dziełach „Świat w wyobraźni dziecka" i „Przyczynowość fizyczna w ujęciu dziecka" bada t r e ś ć j e g o m y ś l i. W ostatnio ogłoszonej pracy poświęconej „narodzinom inteligencji dziecka" bada autor „myślenie bez słów" na podstawie zachowania się dziecka w pierwszych dwu latach życia, obserwując jego manipulowanie o charakterze sensoryczno-motorycznym, o czym już była mowa.

Metoda badań Piageta polega na szczegółowej obserwacji samorzutnych wypowiedzi dzieci oraz na wnikaniu w sposób myślenia dziecka przy pomocy rozmowy. Charakterystyczne objawy w zachowaniu się dzieci oraz ich wypowiedzi w różnych sytuacjach — w czasie zabaw, zajęć indywidualnych i zbiorowych, podczas rozmowy z rówieśnikami i nauczycielem — notowano nader skrupulatnie. Zbadawszy drogą obserwacji samorzutne mniemania dzieci, wdawał się *Piaget* z nimi w rozmowę, podobnie jak klinicysta ze swym pacjentem i śledząc różne zawiłości w ich odpowiedziach, starał się uchwycić najbardziej charakterystyczne cechy ich myśli. Stąd nazwa m e t o d y k l i n i c z n e j, którą obok testów stosuje Piaget w swych badaniach.

Obserwując zachowanie się dzieci w różnych sytuacjach w okresie wczesnego dzieciństwa stwierdzić można, że dziecko „myśli dla siebie" i nie ujawnia tendencji do udzielania i wyjaśniania swych myśli drugim. Nawet wtedy, gdy wypowiada głośno swe myśli, nie zależy mu na tym, by je zrozumiał ktoś drugi i by nastąpiła wzajemna wymiana myśli. Dziecko małe — jak wiadomo z obserwacji codziennej — „rozmawia" nieraz ze swymi zabawkami, z lalką, ze zwierzętami w otoczeniu i z widocznym zadowoleniem „myśli" za nich i podsuwa im własne mniemania. Jego myślenie zmierza samorzutnie do zaspokojenia subiektywnej potrzeby wypowiadania się, a nie do doświadczeń obiektywnych. Rozmówca pełni przede wszystkim funkcję bodźca zewnętrznego i może nim być niekoniecznie istota żywa, człowiek, ale — jak już wspomniano — każdy niemal przedmiot w otoczeniu. Pierwsze wypowiedzi dziecka mają charakter jakby pseudo-rozmowy, ujętej w m o n o l o g i u s z e r e g o w a n e. Ta właściwość mowy i myślenia dziecka wynika z jego e g o c e n t r y z m u, który — zdaniem *Piageta* — jest najbardziej

charakterystyczną cechą młodego umysłu w wieku do 6—7 r. ż. Egocentryzm określa formę i specyficzną funkcję myślenia dziecka, strukturę jego umysłu i tym samym wpływa na inne cechy jego myślenia. Dopiero po 7 r. ż. ujawnia się tendencja do komunikowania myśli drugiemu, do porozumiewania się, co jest przejawem stopniowej socjalizacji mowy i myślenia w rozwoju duchowym dziecka.

Nasuwa się tu zagadnienie, czy dzieci rozumieją się i w jaki sposób wiążą myśli, które sobie wzajemnie komunikują. Celem zbadania tego problemu przeprowadził *Piaget* eksperyment, a mianowicie urządził rodzaj konkursu, które z dzieci potrafi najlepiej powtórzyć drugiemu usłyszaną historyjkę. W czasie, gdy eksperymentator opowiadał jednemu dziecku przygotowaną powiastkę, drugie czekało za drzwiami. Po jego powrocie do sali następowało powtórzenie dopiero co usłyszanej historyjki. Okazało się, że jedne dzieci nie zrozumiały powiastki i nie umiały jej powtórzyć, innym zabrakło słów i stąd trudność w opowiadaniu, a tylko część dzieci uchwyciła związek logiczny i poprawnie odtworzyła historyjkę. Sprawozdania dzieci miały więc różną wartość, zależnie od zdolności ujmowania i wiązania faktów w całość logiczną tudzież od czynników, o których będzie mowa w rozdziale o psychologii świadczenia.

Opowiadania dzieci w wieku do 6—7 r. ż. cechował najczęściej brak porządku i ładu, brak zrozumienia związków między poszczególnymi myślami i zdaniami. Opowiadania składały się z zestawionych obok siebie zdań, z szeregu luźnych sądów bez uwzględnienia organicznej między nimi łączności. Sprawozdania o takim charakterze nie stanowią jednak przeszkody we wzajemnym porozumiewaniu się dzieci na tym poziomie rozwoju mowy i myśli, właśnie wskutek tego, że cechuje je wówczas egocentryzm, który przejawia się również w tendencji do szeregowania luźnych sądów o charakterze subiektywnym. Dopiero po 7 r. ż. zdobywa dziecko, zdaniem Piageta, umiejętność porządkowania myśli i ich poprawnego wyrażania, co jest przejawem stopniowej socjalizacji mowy i myślenia dziecka.

Tendencja do szeregowania wynika z niezdolności dziecka do analizy i do właściwego ujmowania syntetycznego przedmiotów w otoczeniu i ich stosunków. Dziecko znajduje bezpośrednio analogię między przedmiotami lub zdaniami, bez dokonywania analizy, łączy zjawiska różnorodne, a nawet przypadkowe. W myśleniu swym posługuje się więc dowolnymi schematami analogii, zawisłymi często od przypadku. Ten sposób ujmowania, cechujący myślenie dzieci przed 7—8 r. ż., nazywamy synkretyzmem. Oprócz synkretyzmu postrzegawczego (Cz. I. str. 106 i n.) istnieje synkretyzm słowny ujawniający się w myśleniu oderwanym od bezpośredniej obserwacji tudzież synkretyzm sądzenia i rozumowania, który polega na ujmowaniu dwu zdań lub dwu wyobrażonych zjawisk jako całości schematycznej. Dzieci starsze od 8 do 12 r. ż. cechuje synkretyzm słowny i synkretyzm rozumowania. Dziecko 8-mio letnie rozumując n. p., że księżyc nie spada,

bo jest bardzo wysoko, bo nie ma słońca, wiąże te dwa zjawiska w sposób schematyczny i niezróżnicowany, jako nierozdzielną całość. Dziecko spostrzegając te zjawiska równocześnie, a mianowicie, że księżyc nie spada i że świeci wtedy, gdy niema słońca, nie analizuje i nie sprawdza swych mniemań, lecz zadowala się jakimbądź wyjaśnieniem. Synkretyzm rozumowania jest również wyrazem egocentryzmu dziecka, wyjaśnienia jego bowiem mają charakter schematów nawskróś subiektywnych.

Logikę dziecka cechuje też dążność do uzasadniania wszystkiego za wszelką cenę. Znajduje ono zawsze jakieś rozwiązanie, zazwyczaj zupełnie dowolne. Zadziwiająca jest jego pochopność odpowiadania na każde pytanie, przy czym podaje jakąś rację lub jakieś przypuszczenie w sposób zgoła nieoczekiwany. Nie istnieją dlań ani trudności ani wahania w rozwiązywaniu zagadnień — słowem widoczny jest brak powściągu w procesie myślenia. Te przejawy w zachowaniu się dziecka świadczą, że nie jest zdolne do uzasadnień logicznych, co wynika z jego egocentryzmu. Dziecko n. p. przysłuchując się rozmowie starszych, nie wysila się wielce, by zrozumieć ich myśli, lecz zadowala się zrozumieniem ze swego punktu widzenia i często wiąże słowa i myśli nowe i nieznane mu z doświadczeń poprzednich.

Ze względu na treść, myśli dziecka zawierają elementy, które myśleniu jego nadają swoisty wyraz. Podobnie jak wyobraźnię i fantazję, również i myślenie dziecka cechuje animizm, który — jak wiemy — polega na tendencji do ożywiania przyrody martwej. Dziecko tłumaczy n. p., że chmury poruszają się dlatego, że żyją; ożywia ono ogień, gwiazdy, wiatr, chmury, rzeki i t. p. W dążeniu do wyjaśnienia przyczyny i pochodzenia przedmiotów i zjawisk sądzi, że sprawcą ich jest człowiek, albo też, że jest nim bóstwo. Mniemanie to powstaje oczywista pod wpływem otoczenia. Dziecko 3—4-letnie przypisuje zazwyczaj rodzicom lub innym dorosłym osobom moc stwarzania deszczu, wiatru, chmur i t. d. W myśleniu dziecka ujawnia się tendencja do patrzenia na rzeczy, jako na wytwory fabrykacji, czy też na wytwory pracy rzemieślniczej; tę cechę myślenia nazywa Piaget artyficjalizmem. W rozwoju myśli dziecka, w związku z jego dążeniem do wyjaśnienia sobie pochodzenia rzeczy wyróżnia Piaget trzy fazy: 1) fazę artyficjalizmu mitologicznego, 2) technicznego i 3) immanentnego, tworzącego początek naturalizmu i mechanizmu.

Źródłem animizmu i artyficjalizmu w myśleniu są tendencje do mitologicznego i magicznego ujmowania świata rzeczy i zjawisk. Dziecko, ujmując świat zewnętrzny i stosunki między rzeczami subiektywnie, nie jest zdolne do zrozumienia rzeczywistości obiektywnej, ani też do wyodrębnienia czynników subiektywnych. Różne określenia, które dla dorosłego człowieka kulturalnego mają znaczenie wyłącznie pojęciowe, dla dziecka mają znaczenie uczuciowe i magiczne, kryjące w sobie jakby jakieś siły tajemnicze. Pod tym względem dziecko podobne jest do człowieka pierwotnego, którego wyobrażenia zjawisk i rzeczy przepojone są pierwiastkami wzrusze-

niowymi i dążeniowymi. Są to według określenia *Lévy-Brühla* „wyobrażenia kolektywne", niezróżnicowane, zupełnie odmienne od wyobrażeń i pojęć, będących wynikiem procesów myślenia człowieka kulturalnego. Takim zjawiskom jak wiatr, deszcz, płynąca woda, barwy, głosy i t. p. przypisuje umysł pierwotny ukryte i tajemne siły magiczne. Człowiek kulturalny ujmuje obraz czy rzeźbę konkretnie i obiektywnie, ale umysłowi człowieka pierwotnego i dziecka przedstawiają się te przedmioty jako oznaki sił magicznych. Nieraz też człowiek pierwotny utożsamia istotę żywą (model) z jej podobizną. Podobnie przypisuje właściwości magiczne imionom, nazwom, marzeniom sennym i cieniom.

W „postrzeżeniach i wyobrażeniach kolektywnych" tkwią więc pierwiastki wzruszeniowe i dążeniowe o charakterze mistycznym i magicznym. Umysł pierwotny dostrzega w przedmiotach i zjawiskach naturalnych tajemnicze i ukryte siły, uczestniczące we wszystkich ważniejszych zdarzeniach życia społecznego i indywidualnego, wpływające na losy człowieka bezustannie i nieuchronnie. Pomiędzy pewnymi zjawiskami i przedmiotami a wypadkami w swym życiu dostrzega człowiek pierwotny jakieś tajemne związki, wierzy, że na losy jego wpływa uczestnictwo czyli partycypacja sił magicznych. Stąd *Lévy-Bruhl* stawia sobie zagadnienie, czy istnieje prawo, według którego „wyobrażenia kolektywne" kojarzą się w świadomości człowieka pierwotnego. Liczne fakty zgromadzone przez etnologów stwierdzają, że człowiek pierwotny dopatruje się w zjawiskach przyrody, w przedmiotach i w czynnościach niektórych osób uczestnictwa sił magicznych, działających w różnej postaci, n. p. przez kontakt, przenoszenie, oddziaływanie na odległość, sympatię. Jest to „prawo partycypacji", wynikające ze stosunku łączności, jaki umysł pierwotny ustanawia pomiędzy dwoma zjawiskami lub istotami. Prawo to wyjaśnia nam, dlaczego człowiek pierwotny przypisuje żywej istocie i jej portretowi te same właściwości magiczne, dlaczego zjawiska w przyrodzie, jak zmiana pór roku, zmiany atmosferyczne, obfitość zwierzyny, ryb, owoców lub też zwykłe zdarzenia w życiu społecznym i indywidualnym uzależnia od pewnych obrzędów o charakterze sakralnym. „Prawo partycypacji" rządzi też umysłem dziecka, u którego „myślenie magiczne" ujawnia się w różnej postaci. Łączy ono n. p. pewne gesty, myśli, przedmioty, fakty i czynności ze swymi pragnieniami i życzeniami w tym celu, by upragnione dążenia się ziściły lub też by uniknąć pewnych przykrości. W myśleniu magicznym wysuwa się więc na plan pierwszy aktywny udział własnej jaźni. Dziecko wierzy, że na skutek akcji magicznej osiągnie zmianę sytuacji i uczyni ją dla siebie jak najbardziej korzystną. Partycypacja i myślenie magiczne dziecka wynika również z jego egocentryzmu tudzież z realizmu. O realiźmie dziecięcym była już mowa w związku z charakterystyką wyobrażeń dzieci (Cz. I. str. 144). Nie rozróżniając zjawisk fizycznych i duchowych, przenoszą swe życzenia i pragnienia, dążenia i rozkazy na świat zewnętrzny i domagają się n. p. od rodziców czy też innych osób w ich mniemaniu wszechwładnych, by

wstrzymali deszcz, burzę, wichurę i t. p. Dziecko wyobraża sobie, że świat stosować się powinien do jego potrzeb i pragnień. Dla dziecka rzeczywistość przeniknięta jest intencjami i we wszystkim, co się wokół niego dzieje, widzi celowość.

Te właściwości myślenia dziecka, jak egocentryzm i synkretyzm, animizm i artyficjalizm, partycypacja i realizm wpływają na sposób wyjaśniania zjawisk w świecie otaczającym. Malec 4-ro letni, postrzegając n. p. ruch księżyca wyjaśnia, że księżyc dlatego posuwa się, by dziecku towarzyszyć w drodze do domu. Chmury pędzą, aby uczynić noc tam, gdzie ludzie zabierają się do spania. Woda rzeki płynie dlatego, aby zdążyć do jeziora. Przykłady przytoczone wskazują, że dziecko w okresie egocentryzmu widzi wszędzie celowość i intencje. Jest to okres prelogiczny w rozwoju myślenia, trwający m/w do 7—8 r. ż. Zmiany zachodzące w otoczeniu są wynikiem działań człowieka i to w określonym celu, bądź szkodliwym, bądź też korzystnym dla dziecka. Przyczyny różnych zjawisk tłumaczy z punktu widzenia celowości. Dopiero między 8 a 12 r. ż., zależnie od poziomu umysłowego i środowiska, pod wpływem systematycznej nauki i dokładniejszej obserwacji dziecko ujawnia zrozumienie istotnej przyczyny danego zjawiska. Następuje obiektywizacja myśli w łączności z rozwojem rozumienia stosunków między przedmiotami. Dziecko rozumieć zaczyna, że istnieją w świecie fizycznym pewne prawa, niezależne od chęci i woli człowieka, prawa mające charakter powszechności i konieczności. Dla dzieci w okresie prelogicznym nie istnieje powszechność. To samo zjawisko w przyrodzie tłumaczą raz w ten, drugi raz w inny sposób, przy czym znaczną rolę odgrywa pierwiastek cudowności, jako cecha myślenia magicznego.

Na skutek przyczynowości magicznej rzeczy i zjawiska zachowują się według narzuconej im z zewnątrz woli człowieka, który wszystkiemu rozkazuje i jest wszystkiego twórcą. Dziecko nie zna ani konieczności fizycznej, t. j. faktu, że zjawiska w przyrodzie podlegają prawom własnym, ani też konieczności logicznej, że jeden sąd wynika z danego sądu drugiego. Dopiero po 8 r. ż. w związku z przejściem od artyficjalizmu do mechanizmu w ujmowaniu zjawisk w przyrodzie dziecko zaczyna rozumieć mechaniczne przyczyny zjawisk, n. p., że chmury poruszają się, gdy je wiatr pędzi — że woda spływa po pochyłości i t. p. Na skutek systematycznej nauki ujawnia się około 11—12 r. ż. rozumienie praw rządzących powszechnie w świecie fizycznym, rozwija się zdolność myślenia logicznego, następuje socjalizacja myśli i jej obiektywizacja. Na podstawie obserwacji przedmiotów i stosunków rozumie dziecko związki obiektywne i rządzące nimi prawa.

Tak więc w rozwoju myślenia dziecka można rozróżnić trzy główne fazy: 1) Myślenie w sferze sensoryczno-ruchowej o charakterze manipulowania, które ułatwia dziecku przystosowanie się do przedmiotów otaczających oraz asymilowanie zjawisk w otoczeniu. 2) Myślenie egocentryczne przepojone subiektywizmem i pierwiastkami magicznymi. 3) Myślenie logiczne, które rozwija się

od chwili, gdy dziecko jest zdolne do świadomego uchwycenia własnych myśli i porównywania ich z myślami drugich osób, do ujmowania tych myśli w świetle faktów. Jest to czynnik decydujący w przekształcaniu się myślenia dziecka w myślenie dorosłego człowieka kulturalnego, co *Claparéde* ujął jako „prawo uchwycenia świadomości". Następuje wtedy proces dezadaptacji czyli oderwania się od różnych nawyków myślowych, a to na skutek pojawiającego się wątpienia i kiełkowania zmysłu krytycznego, co się dokonywa zazwyczaj w ścieraniu się myśli własnych z myślami innych osób. Coraz silniej ujawnia się potrzeba uczestniczenia w cudzym akcie myślenia, kontrolowania i sprawdzania własnych myśli tudzież komunikowania ich drugim osobom, co właśnie jest wyrazem socjalizacji mowy i myślenia dziecka.

7. O CIEKAWOŚCI — JEJ GENEZA I JEJ ROZWÓJ. Przypatrzmy się uważnie, jak zachowuje się dziecko w 1 r. ż. w chwili zbliżenia się doń obcej osoby. W jego krzyku i ruchach przejawia się lęk i obawa, a następnie w szeroko otwartych oczach wyraża się zdziwienie. Po pierwszym oswojeniu się zaczyna się dziecko przypatrywać nieznanej osobie, zbliża się do niej, dotyka jej twarzy, szarpie za włosy i t. p. Podobnie reaguje dziecko na widok nieznanego zwierzęcia czy przedmiotu. Zachowanie się takie wypływa z budzącej się ciekawości, która pierwotnie jest przeżyciem niezróżnicowanym o charakterze instynktowo-emocjonalnym. Pierwotną więc postacią ciekawości jest zdziwienie pomieszane z obawą. Z czasem obawa ustępuje coraz bardziej i przewagę zdobywa zdziwienie, z którego, jako zróżnicowane zjawisko psychiczne wyłania się ciekawość, ujawniająca się w aktywnym skierowywaniu jaźni ku rzeczom nowym i nieznanym.

Wiadomo nam już, że źródłem ciekawości jest instynkt samozachowawczy, popęd do obrony swego „ja" oraz tendencja do przystosowania się do środowiska, do nawiązania kontaktu z otoczeniem. (Cz. I. str. 95). Przystosowanie się do środowiska zależy od poznania natury przedmiotów i zjawisk w otoczeniu. Stąd też wszystko, co nieznane i nowe, jest przedmiotem ciekawości, która w okresie wczesnego dzieciństwa budzi się tylko na skutek działania podniety konkretnej i najpierw znajduje ujście w manipulowaniu dziecka przy współudziale wszystkich zmysłów. Malec w wieku 3—6 lat przypatruje się bacznie różnym przedmiotom w otoczeniu, a skoro cokolwiek dostanie się w jego ręce, szarpie, rozdziera, łamie, psuje, rozbija, by zobaczyć, co jest w środku. Niekiedy dręczy też zwierzęta może nie tyle pod wpływem t. zw. okrucieństwa, ile z nieświadomej ciekawości odrywa skrzydełka i nóżki motylom, chrabąszczom i t. p.

W okresie przedszkolnym ciekawość dziecka ma charakter reaktywny i wzruszeniowy. Jest to ciekawość emocjonalna. Ale już w początkach wieku szkolnego pojawiać się zaczyna wyższa forma tego przeżycia, a mianowicie ciekawość intelektualna, przepojona atoli jeszcze mocno elementami wzruszeniowy-

mi. Tę formę ciekawości obserwujemy często, gdy podczas przechadzki lub wycieczki różne napotykane przedmioty działają na zmysły dzieci jako „bodziec nowości". Przedmioty nieznane wyzwalają tendencję do poznania. Ale także i rzeczy „znane" podniecają ciekawość, ujawniającą się n. p. w zachowaniu się dzieci przed wystawą lub reklamą, na loterii fantowej lub kiermaszu. Wtedy ciekawość ich, jak zresztą i dorosłych ma charakter wybitnie emocjonalny. Podobny charakter ma też ciekawość, gdy ją prowokuje zakaz czynienia tego lub owego. Zakazy — jak wiadomo z codziennej obserwacji — wyzwalają wzmożoną ciekawość emocjonalno-intelektualną zarówno dzieci, jak i dorosłych. Stąd znane skutki zakazów n. p. oglądania niektórych obrazków, chodzenia do teatru, do kina na niedozwolone przedstawienia, czytania niektórych książek, uczęszczania na zebrania i t. p. W poznawaniu atoli świata przyrody rzeczy nieznane, zagadkowe, tajemnicze, lub też „znane" ale niedokładnie wyzwalają ciekawość intelektualną, która pobudza do rozwiązywania problemów, uzupełniania luk, zobaczenia rzeczy codziennej i znanej z nowej, nieznanej dotąd strony. Przedmiotem ciekawości intelektualnej są rzeczy nie dość jasno określone, niepewne i stąd ujawnia się tendencja do zdobycia jasności i pewności, do uzupełnienia luk i braków. Ciekawość dziecka, podobnie zresztą jak i dorosłego, podniecają właściwie tylko rzeczy względnie nowe; zawsze bowiem znajdujemy w rzeczach „nowych" pewne elementy znane z poprzednich przeżyć i doświadczeń, a tylko występujące w nowym ustosunkowaniu, w nowej zmienionej kombinacji. Bezwzględnie nowe rzeczy pozostałyby poza sferą ciekawości i poza sferą zainteresowań dziecka. Jednym słowem, ciekawość podobnie jak zainteresowanie musi mieć jakiś punkt zaczepienia i stąd konieczne jest w nauczaniu ukazywanie nowej treści, nowych rzecz na tle znanych, w ciągłym nawiązywaniu do poczynionych doświadczeń dziecka.

W ciągu okresu szkolnego dokonywa się stopniowa intelektualizacja ciekawości skierowanej na świat przyrody. Podobnie jak zabawa przechodzi stopniowo w pracę celową i systematycznie zorganizowaną, tak i ciekawość przejawiać się zaczyna jako „głód wiedzy" w formie d o c i e k a n i a, znajdując ujście w badaniu i eksperymentowaniu. Przedmiotem ciekawości dziecka 10—12 letniego, podobnie jak i jego zainteresowań są opowiadania o podróżach, wyprawy w nieznane kraje pełne przygód, dzieje dawnych epok. W wieku dojrzewania po 13/14 r. ż. ciekawość młodego osobnika skierowana jest ku własnej jaźni, ku własnym stanom psychicznym, ku przeżyciom natury erotycznej, po czym — jak wiadomo — przedmiotem ciekawości stają się zagadnienia kosmogoniczne, religijne, społeczne, filozoficzne. Ku końcowi okresu dojrzewania ciekawość intelektualna osiąga w związku z zainteresowaniami teoretycznymi młodzieży wysoki stopień intensywności, przekształca się w ciekawość badawczą.

Z rozważań powyższych wynika, że ciekawość pozostaje w korelacji z uwagą i zainteresowaniem. Ciekawość jest jak gdyby

zaktualizowanym zainteresowaniem, jest też współczynnikiem funkcjonalnym i formą ekspresyjną zainteresowania. Podczas gdy zainteresowanie ma charakter bardziej trwały, ciekawość jako „bodziec nowości" jest raczej zmienna, trwa krótko i wciąż na nowo się ujawnia w miarę, jak w przedmiocie naszego zainteresowania wyłaniają się nieznane lub nie dość dokładnie znane aspekty. Jest ona czynnikiem pobudzającym aktywność duchową w poszukiwaniu i badaniu rzeczy nieznanych, nowych. Stąd wynika konieczność budzenia i podtrzymywania ciekawości. Osłabienie lub brak ciekawości intelektualnej jest oznaką zastoju umysłowego. Ciekawość wznieca „niepokój intelektualny", który wyraża się w szukaniu odpowiedzi na różne dręczące nas zagadnienia. W rozwoju duchowym dziecka pełni ona rolę podniety wyższych funkcyj psychicznych, jak wyobraźni twórczej, myślenia i działania. Ciekawość nazwać więc można „apetytem intelektu", niegasnącym pragnieniem wiedzy.

8. O PYTANIACH DZIECI. Ciekawość dziecka ujawnia się — jak widzieliśmy — w manipulowaniu, eksperymentowaniu, badaniu, dociekaniu, a także w stawianiu pytań i zagadnień. W związku z rozwojem mowy w 2/3 r. ż. pojawia się nowa forma ciekawości. Dziecko, przysłuchując się rozmowie osób w otoczeniu, zaczyna w niej uczestniczyć przez zwracanie się do nich z różnymi pytaniami. Z codziennej obserwacji wiadomo, że dzieci w wieku od 3—7 r. ż. zasypują wprost pytaniami osoby ze swego otoczenia. Jest to „wiek pytań" w rozwoju dziecka. Nic dziwnego, skoro tyle rzeczy nowych, interesujących, ciekawych wyłania się co krok przed jego zdumionymi oczyma. Drzewa, kwiaty, zwierzęta, ludzie, różne dzieła ręki ludzkiej, a potem niebo, słońce, chmury — wszystko to pobudza do nieskończonych pytań, które dziecko stawia dorosłym, wierząc w ich mądrość i wszechwiedzę. Źródłem pytań dziecięcych jest ciekawość i stąd s a m o r z u t n e p y t a n i a d z i e c i ułatwiają nam poznanie ich zainteresowań, ich sposobu myślenia i rozumowania. Pytania dziecka są jakby oknem, przez które wejrzeć można w głąb jego psychiki; dlatego też są one przedmiotem wnikliwych badań psychologów i pedagogów, jak Preyera, St. Halla, Sully'ego, Sterna, Piageta, Szumana i in.

Celem poznania rozwoju myślenia dziecka oraz przedmiotu jego ciekawości i zainteresowań konieczne jest śledzenie jego pytań, notowanie niektórych z nich tudzież notowanie reakcyj na skutek odpowiedzi. Analiza pytań dziecięcych różnego wieku gromadzonych w ciągu pewnego okresu, ich systematyczne i statystyczne opracowanie pozwoli nam poznać z jednej strony rodzaje pytań, ich treść i formę, z drugiej zaś procesy myślenia i rozwój mowy dziecka.

Najwcześniejszą fazę w rozwoju myślenia cechują p y t a n i a o n a z w ę p r z e d m i o t ó w i o m i e j s c e. Dziecko nieustannie pyta: co to? — a to co? — Gdzie to? i t. p. Dziecko przekonuje się codziennie, że wypowiedzenie nazwy rzeczy pomaga mu w uzyskaniu samej rzeczy, czy to upragnionej słodyczy, czy też zabawki. Dziecko odkryło, że każda rzecz ma swą nazwę, odkryło „f u n k c j ę

nazywania", co sprawia, że tak łatwo można się porozumieć z otoczeniem. Odkrycie to spełnia ważną rolę w rozwoju mowy i myślenia dziecka oraz w rozwoju jego uspołecznienia. Skoro malec 2/3 letni usłyszy nowe wyrażenie od razu pyta: „a co to jest...?" Nazwa rzeczy jest dlań nie tylko symbolem, ale i wystarczającym wyjaśnieniem, ponieważ wierzy, że nazwa określa samą naturę rzeczy, jest jej ważną cechą, jak n. p. kształt, wielkość, barwa i t. p. Ciekawość jego jest zaspokojona, skoro się dowie, że dana rzecz tak a tak się nazywa.

W następnej fazie około 3—4 r. ż. zjawiają się pytania „czemu?", „dlaczego?" — świadczące o tym, że dziecko zaczyna dociekać przyczyny rzeczy i zjawisk. „A czemu drzewa mają liście?" — pyta 3-letni botanik, a jego rówieśnik-zoolog chciałby się dowiedzieć „czemu kotek ma futerko". Innego znów niepokoi to, że nie wie „dlaczego bruki są twarde". Są to typowe pytania „dlaczego" w tym wieku. Około 7 r. ż. pytania „dlaczego" zmierzają nie tylko do poznania przyczyny zjawisk, ale także chodzi małemu myślicielowi o uzasadnienie, o cel, o motywy różnych faktów. Pytania o przyczynę i czas różnicują się coraz bardziej. Dziecko zaczyna się interesować nie tylko samym zjawiskiem, ale i jego przebiegiem. W związku z wzmożonym popędem do pytania u dzieci w 6—7 r. ż. mówimy o II-gim wieku pytań. *Piaget* rozróżnia trzy główne typy pytań „dlaczego:" Pierwsze dotyczą przyczyny i celowości jakiegoś zjawiska (n. p.: „Dlaczego rzeczy zawsze spadają?" — „Dlaczego małe kózki nie mają mleka?"). W drugim typie pytań „dlaczego" chodzi o motywację jakiejś czynności lub jakiegoś stanu (n. p. „Dlaczego tatuś nie wie jaka jest data — taki duży pan?"). Wreszcie trzecia grupa tych pytań zmierza do uzasadnienia pewnych faktów, n. p. „Dlaczego góra pisze się przez ó?" — „Czarna kawa — dlaczego czarna" — każda kawa jest czarna". „Dlaczego dwojgiem oczu nie widzimy dwu rzeczy (podwójnie)?" Liczne pytania dzieci w wieku 6—10 r .ż. świadczą, że przedmiotem ich ciekawości coraz częściej jest pochodzenie rzeczy i istot, tudzież kwestie kosmogoniczne i teologiczne. Bardzo ciekawe przykłady takich pytań przytacza *Sully*. Oto mały myśliciel chciałby wiedzieć „kto zrobił drzewa, ptaki, gwiazdy?". — Innego znów ciekawi „czy kotka ma jajka, z których by mogła robić małe kociątka?" — Jak nie było jajka, to skąd się wzięła kura?" — rozważa 5-letni malec. — „Dlaczego Pan Bóg nie zabije diabła — pyta 8-letni teolog — nie byłoby wtedy zła na świecie".

W miarę budzenia się w początkowych latach szkolnych „głodu wiedzy" i ciekawości intelektualnej coraz częstsze pytania „dlaczego" zmierzają do sprawdzenia i uzasadnienia logicznego. Ku końcowi okresu chłopięcego 10—12 r. ż. przedmiotem ciekawości jest przyczynowość biologiczna i fizyczna. Coraz częściej pojawiają się pytania „jak się coś dzieje?" n. p. „jak rosną rośliny?" — „jak się to lub owo robi?" — „skąd się to lub owo bierze?"

Pytania te nasuwają się uczniowi w związku z nauką szkolną, na skutek coraz liczniejszych obserwacji i doświadczeń. Pytania — jak wiemy — ułatwiają nam wniknięcie w zainteresowania ucznia i stąd wyłania się zagadnienie, jaka być winna postawa nauczyciela wobec pytań uczniowskich. Wiadomo nam, że w szkole, w której zastosowanie mają przestarzałe i błędne metody nauczania pyta tylko nauczyciel, chęć zaś pytania ucznia bywa tłumiona, a tym samym i jego ciekawość intelektualna nie ma warunków rozwoju. Zakorzenił się zwyczaj, że tylko od ucznia wymaga się odpowiedzi, nigdy zaś od nauczyciela. Toteż u dziecka, które w wieku przedszkolnym wciąż o coś pytało, po przyjściu do szkoły naturalny i zdrowy popęd do pytania zanika coraz bardziej, jego ciekawość intelektualna stępia się. Trzeba więc zmienić metody nauczania i uczenia się tak, jak się to dzieje w nowej szkole (w nauczaniu aktywnym i twórczym), w której uczniowie mają pewną swobodę pytania i wysuwania zagadnień, w związku z ich zainteresowaniami duchowymi. Można też zachęcić starszych uczniów, by swe pytania formułowali pisemnie (ewentualnie bez podpisu) i kartki z pytaniami wrzucali do skrzynki przeznaczonej na ten cel. Pytania takie z zakresu różnych dziedzin wiedzy i życia mogą być tematem wspólnych rozważań nauczyciela i uczniów. Będą to n. p. pytania z dziedziny techniki, dziejów kultury, przyrody, geografii, fizyki i chemii, języka, religii, z dziedziny współżycia płci, dziedziczności, moralności, polityki i t. d.

Pytania dzieci wprawiają nieraz wychowawców w sytuację nader kłopotliwą, nieraz trudno też znaleźć właściwą odpowiedź. Pomimo to jednak, niepożądane było by zbywanie, odprawianie dziecka z niczym. Było by to bowiem tłumieniem jego ciekawości i głodu wiedzy. Wprawdzie pytania dziecięce są niekiedy przejawem gadatliwości i automatyzmu słownego, zwłaszcza w „wieku pytań", atoli częściej źródłem ich jest tendencja do poznawania świata otaczającego. Ciekawość dziecka trzeba więc zaspokoić odpowiednio do jego wieku i rozwoju umysłowego. Początkowo zadowala się dziecko wyjaśnieniem autorytatywnym, potem żąda dowodów, szuka odpowiedzi drogą rozumowania, a wreszcie stara się rozwiązywać zagadnienia przy pomocy samodzielnego badania i eksperymentowania.

9. O ODPOWIEDZIACH DZIECI. W ujęciu psychologicznym pytanie jest podnietą słowną, która pobudza funkcje psychiczne, jak reprodukcję i kojarzenie, uwagę i wyobraźnię, a zwłaszcza proces myślenia. Podnietą o charakterze pytania może być też gest i mimika lub rysunek. Reakcją psychiczną, wywołaną tą podnietą jest odpowiedź w postaci słowa, gestu, rysunku, symbolów liczbowych i t. p. Często atoli i odpowiedź z kolei pełni funkcję podniety, wywołującej nowe pytania, zwłaszcza w poszukiwaniu i dociekaniu w łączności z rozwiązywaniem zagadnień. W badaniach psychologicznych funkcję pytań, poleceń i zagadnień pełnią różne testy, odpowiedzią zaś jest rozwiązanie testu. W nauczaniu i u-

czeniu się, w ocenie poziomu inteligencji dziecka opieramy się głównie na jego odpowiedziach ustnych, pisemnych czy graficznych. Odpowiedzi uczniów, jako pewne formy ekspresji mają znaczenie diagnostyczne i posiadają dużą wartość symptomatyczną. Umożliwiają one bowiem wniknięcie w strukturę ich osobowości, wobec tego, że wyrażenia czyli ekspresje są jedną z najważniejszych funkcyj osobowości. Stąd też odpowiedzi uczniów winny być przedmiotem możliwie dokładnej analizy psychologicznej, zarówno pod względem treści jak i formy.

Zastanówmy się nad przebiegiem procesów psychicznych w chwili, gdy uczeń ma dać odpowiedź na postawione mu pytanie. Przypatrzmy się uważnie zachowaniu się dziecka 7-letniego, gdy n. p. rozwiązuje testy Bineta-Termana; „Czym różni się mucha od motyla — drzewo od szkła — kamień od jajka;“ lub 8-letniego, gdy ma odpowiedzieć na pytanie: „W czym są podobne węgiel i drzewo — jabłko i gruszka — żelazo i srebro — okręt i samolot?“ W przebiegu tego procesu rozróżnić można trzy stadia: 1) Pytanie jako podnieta słowna, działając na narząd słuchowy, pobudza drogi nerwowe i ośrodki mózgowe, wywołuje odpowiednie przypomnienia i skojarzenia, czemu towarzyszy „ciche mówienie“. 2) Na podstawie zdobytych doświadczeń i opanowanej wiedzy zmierza dziecko do uzupełnienia luk w pytaniu, do wypełnienia „otwartej struktury“, przy czym konieczny jest wysiłek duchowy oraz powściąg myślowy, umożliwiający znalezienie stosunków n. p. różnicy lub podobieństwa przez porównywanie dwu przedmiotów tudzież dobór odpowiednich wyrażeń słownych. 3) Po namyśle następuje sformułowanie słowne odpowiedzi, najpierw wewnętrzne, a następnie wprawienie w ruch narządów mowy i wyrażenie ustne. Procesom tym towarzyszą pewne wzruszenia, które ujawniają się też i po daniu odpowiedzi, zwłaszcza w nauce szkolnej. Uczeń doznaje bądź to uczucia zadowolenia, bądź też przykrości, zależnie od trafności i wartości odpowiedzi tudzież od reagowania nauczyciela, od wyrażonej przez niego oceny.

Z obserwacji codziennej wiadomo, że pomiędzy pytaniem a odpowiedzią upływa m/w okres czasu, zależnie od wieku i rozwoju umysłowego dziecka, od jego zasobu słownikowego, od stopnia trudności pytania, od zmęczenia i innych czynników. Jest to „czas reakcji“, który w badaniach psychologicznych notujemy po każdej odpowiedzi dziecka. Z powyższej analizy wynika, że dobra i trafna odpowiedź jest wynikiem nader skomplikowanych procesów psychicznych, jest rezultatem myślenia oraz aktywności wyobraźni twórczej, jest przeżyciem psychicznym niekiedy bardzo intensywnym. Zwłaszcza z dużym wysiłkiem duchowym związane są odpowiedzi na umiejętnie sformułowane pytania, które wzniecają ciekawość intelektualną, które przewidują wynalezienie nowych elementów dla uzupełnienia „otwartej struktury“.

Najmniej stosunkowo wysiłku wymagają odpowiedzi o charakterze informacyjnym, dotyczące nazwy, miejsca, czasu, ilości, stwierdzające jakiś fakt lub też zaprzeczające

czemuś. Udzielenie odpowiedzi n. p. na pytanie: Jak się nazywa stolica Tybetu? Gdzie są źródła Wisły? — W którym roku ukazał się „Pan Tadeusz?“ — Ile metrów wysokości ma Łomnica? i t. p. zależy wyłącznie od znajomości rzeczy, od posiadanej w danym zakresie wiedzy. Z większym wysiłkiem myślowym związane są odpowiedzi definicyjne, n. p. na pytania: Co to jest zegarek — kompas — termometr — barometr i t. d. Najtrudniejsze stosunkowo zadanie musi uczeń pokonać, gdy rozwiązując zagadnienie, ma dać odpowiedź wyjaśniającą, wymagającą interpretacji i uzasadnienia. Wykazanie różnicy i podobieństwa, współrzędności, podrzędności i nadrzędności, tożsamości, przeciwieństwa, sprzeczności, przyczynowości, wyjaśnienie genezy i rozwoju zjawisk i zdarzeń, przewidywanie konsekwencji pewnych faktów zależy od skomplikowanych procesów myślenia tudzież od współpracy wyobraźni twórczej.

10. O DEFINICJACH DZIECI. Odpowiedzi informacyjne zależą głównie od wiedzy ucznia w danej dziedzinie i od sprawności pamięciowej, odpowiedzi zaś definicyjne i wyjaśniające wymagają nadto zdolności myślenia i odpowiedniego rozwoju umysłowego. Była już mowa o tym, że w rozwoju definicji dziecięcych stwierdzić można pewne fazy (Cz. I., str. 147). Badaniem definicji dzieci i młodzieży zajmowała się u nas *H. Radomska-Strzemecka,* która postawiła sobie zagadnienie, jak rozwija się definicja w stosunku do różnych czynników, jak do wieku, płci i inteligencji osobnika. W badaniach tych nacisk położony jest głównie na stronę formalną, na ujęcie logiczne, a nie psychologiczne odpowiedzi dzieci. Na podstawie bogatego materiału (około 16 tys. odpowiedzi) dokonała *Radomska* klasyfikacji i wyróżniła pewne stadia w rozwoju definicji.

Na najniższym poziomie rozwoju stwierdziła brak reakcji na pytanie lub też odpowiedź „nie wiem“, co dowodzi niezrozumienia pytania. Podobnie nie rozumie dziecko pytania, gdy odpowiada na podstawie skojarzenia wyrazów o podobnym brzmieniu, n. p.: Kto to jest myśliwy? — „Taki co dużo myśli“ i t. p. (Przykłady cz. I. str. 147). Pewien rozwój rozumienia stwierdzamy, gdy dziecko daje odpowiedź, w której podkreśla użytek przedmiotu lub też podaje jego opis n. p. na pytanie, co to jest łopata? odpowiada: „łopata służy do kopania“. — Co to jest młotek? — „Młotek jest z żelaza i ma długą rączkę drewnianą“ i t. p. Często też reaguje dziecko na pytanie przez pokazywanie lub przez podawanie przykładów. Zapytane, co to znaczy biały, pokazuje jakiś biały przedmiot, n. p. chusteczkę. Co to jest żelazo? pokazuje gwóźdź, haczyk czy łańcuszek żelazny. Zapytane, co to jest koń, podaje przykłady: „zwierzę jest koń, zwierzę jest kot.“

Odpowiedzi w postaci przykładów pojawiają się w dużej ilości przed 10 r. ż. i — zdaniem *Radomskiej* — należą w tym wieku do najbardziej typowych odpowiedzi dziecięcych na pytania defini-

cyjne, zwłaszcza gdy chodzi o przymiotniki i rzeczowniki o znacznym stopniu ogólności, n. p. zwierzę, roślina, owoc i t. p.

W odpowiedziach dzieci spotykamy też t. zw. definicje słownikowe, wśród których wyróżnić można kilka stopni, jak: a) tautologie („telefon to telefon"): są to formy najbardziej prymitywne, które nic nie wyjaśniają. Następnie b) niby-synonimy, n. p. „biały to czysty . c) przeciwstawienia, n. p. „pracować — nie próżnować". d) synonimy n. p. „łopata to rydel". Wyższe stadium rozwojowe przedstawiają definicje semantyczne, w których znajdujemy wyjaśnienie znaczenia danego wyrazu, n. p. „Biały znaczy, że jakiś przedmiot ma barwę taką, która powstała ze zmieszania kolorów tęczy w jedno". Najwyższe stadium rozwojowe przedstawiają definicje klasyczne, które składają się z części definiującej i definiowanej. Części definicji obejmują rodzaj i różnicę gatunkową, n. p. „Łopata jest narzędziem do kopania ziemi". „Telegraf jest to przyrząd do porozumiewania się na odległość". Ten typ definicji pojawia się dopiero po 11 r. ż. Definicjami, w których występują synonimy, posługują się dzieci w wieku około 12—13 r. ż., a definicje z wyjaśnieniem znaczenia pojawiają się dopiero około 15—16 r. ż.

Wyniki badań *Radomskiej* wykazały, że definicja jest testem wybitnie rozwojowym. Test definicji ma dużą wartość diagnostyczną w badaniach inteligencji dzieci, ponieważ współczynnik korelacji między inteligencją a zdolnością do definiowania jest bardzo wysoki. W badaniu procesu myślenia definicja ułatwia wejrzenie w mechanizm tworzenia się pojęć. Około 10—11 r. ż. zanikać zaczyna operowanie przykładami i surogatami definicyjnymi, a zjawiają się definicje przez rodzaje właściwe i odległe. Dziecko zaczyna posługiwać się pojęciami, ustala między nimi stosunek nadrzędności. U uczniów wybitnie zdolnych pojawiają się pierwsze definicję z rodzajem i różnicą gatunkową w związku z budzeniem się zdolności do myślenia logicznego.

W wieku dojrzewania coraz częściej występują pełne definicje, coraz częściej używa też uczeń synonimów i przeciwstawień, podaje dokładną analizę znaczenia wyrazów definiowanych dzięki wzbogaceniu się zasobu słownikowego.

11. MOWA DZIECKA I JEJ GENEZA W ZWIĄZKU Z PROCESEM MYŚLENIA. Życie duchowe dziecka ujawnia się w jego działalności i w mowie. Mowa dziecka rozwija się przede wszystkim dzięki temu, że od zarania swego życia wychowuje się w grupie społecznej. Wiadomo nam już, że w miarę rozwoju myślenia rozwija się też mowa, która jest jednym z najważniejszych czynników i przejawów życia duchowego człowieka. Dzięki mowie wyraża człowiek swe myśli i porozumiewa się z otoczeniem socjalnym. Bez mowy nie mogłaby się w ogóle rozwijać kultura duchowa, utrudnione byłoby myślenie oraz przekazywanie myśli innym osobom. Pytania i odpowiedzi dziecka, forma słowna, w jakiej ono przedstawia swe spostrzeżenia i obserwacje, bogactwo słownikowe umożliwia

nam też poznanie życia duchowego dziecka, poziomu jego inteligencji i sposobu myślenia, a przede wszystkim jego dyscypliny wewnętrznej, ujawniającej się w poprawności i ścisłości formułowania myśli. Stąd wynika konieczność dokładnej obserwacji mowy dziecka i jej charakterystycznych cech w poszczególnych fazach rozwojowych. Dom rodzinny, przedszkole, a następnie szkoła dają pod tym względem wiele sposobności. Obserwując wyrażenia słowne dziecka w związku z jego potrzebami i dążeniami, w związku z nawiązaniem styczności z otoczeniem, notujemy bardziej charakterystyczne wypowiedzi w różnych sytuacjach. Najwięcej materiału dostarczyć mogą obserwacje ekspresji słownych w sytuacjach naturalnych, a więc w domu rodzinnym, kiedy dziecko wypowiada swe życzenia i pragnienia, będące wyrazem jego potrzeb, kiedy bierze udział w rozmowie z osobami w otoczeniu, następnie obserwacje w przedszkolu w czasie zajęć indywidualnych i zbiorowych i wreszcie w szkole, gdy samorzutnie wypowiada swe myśli. Ważnym źródłem poznania mowy dziecka są też jego wolne wypracowania pisemne. Drogą systematycznej obserwacji i notowania wypowiedzi dziecka wnikamy w psychologię mowy, która w ostatnim ćwierćwieczu jest przedmiotem badań wielu psychologów, jak *Sterna, Piageta, Delacroix* i in.

Szczególniejsze zainteresowanie badaczy budzą początkowe fazy w rozwoju mowy, jej geneza i czynnik wpływający na jej dojrzewanie i doskonalenie pod względem formy i treści. W dociekaniu genezy mowy zarysowują się dwa kierunki: n a t y w i s t y c z n y i e m p i r y c z n y. Zdaniem natywistów źródła mowy szukać należy w samorzutnych i twórczych wysiłkach osobnika ludzkiego. Dziecko tworzy samorzutnie różne wyrażenia o charakterze onomatopeicznym, w związku ze swymi potrzebami i stanami. Wyraża swe zadowolenie lub też doznania przykre we właściwy sobie sposób. Empiryści natomiast przypisują istotną rolę w tworzeniu się mowy naśladownictwu. Również i t. zw. wyrażenia dziecinne tworzą się na skutek wpływu dorosłych, którzy się nimi posługują w obcowaniu z dziećmi. Źródłem tych pozornie oryginalnych wyrażeń bywa też zniekształcenie mowy dorosłych, niedokładność obserwacji, a przede wszystkim brak wprawy w mówieniu. Niezawodnie słuszny fakt współdziałania obu czynników, t. j. wewnętrznych i środowiskowych, socjalnych. W procesie tym zachodzi więc z b i e ż n o ś ć, będzie pogląd na tworzenie się mowy i jej rozwój, jeśli przyjmiemy czyli k o n w e r g e n c j a. Dziecko zaczyna mówić samorzutnie na skutek dyspozycji motorycznych i pod wpływem popędu do mówienia tudzież na skutek styczności z otoczeniem socjalnym. M ó w i e n i a musi się dziecko nauczyć samo i to nieświadomie, wprawiając instynktownie w ruch swe narządy mowne, j ę z y k a zaś uczy się drogą naśladownictwa mowy otoczenia socjalnego, które mu dostarcza materiału słownego. J ę z y k to zespół umówionych i przyjętych przez daną społeczność symbolów, opartych na pojęciach wynikających z wzajemnych relacji, m o w a zaś to zespół funkcji, umożliwiających posługiwanie się systemem symbolów, będących

wytworem myślenia. W myśleniu posługujemy się różnymi znakami i symbolami, nie tylko słowem, ale i gestem, rysunkiem, obrazem i t. p. Każdej rzeczy nadajemy pewne znaczenie, które utrwalamy i przekazujemy za pomocą znaków i symbolów.

12. ROZWÓJ MOWY DZIECKA. W obresie przedszkolnym rozróżniamy trzy fazy w rozwoju mowy dziecięcej: a) Okres krzyku, kiedy za pomocą głosów nieartykułowanych niemowlę wyraża swe stany popędowo-uczuciowe i to przede wszystkim przykre. W pierwszych tygodniach życia brak więc jeszcze właściwej mowy, bo na ekspresje składają się tylko krzyki i gesty. b) Okres gaworzenia, kiedy dziecko posługiwać się zaczyna głosami artykułowanymi *da-da, ma-ma, ba-ba, la-la*. Ciągłe powtarzanie tych dźwięków sprawia mu widoczne zadowolenie. Okres ten trwa zazwyczaj do końca 1 r. ż. dziecka. c) Okres właściwej mowy rozpoczyna się normalnie ku końcowi 1 r. ż. lub w pierwszej ćwierci 2 r. ż. Dziecko zaczyna naśladować mowę osób z otoczenia i odtąd środowisko socjalne jest głównym czynnikiem w rozwoju mowy. Powtarza zrazu zasłyszane szmery, dźwięki, słowa bez zrozumienia, ale wkrótce uświadamia sobie ich znaczenie, ponieważ wypowiedziany wyraz, n. p. mama, od razu sprawia to, że matka zjawia się i zaspokaja potrzeby i życzenia dziecka. Ale i samo powtarzanie posłyszanych wyrazów (echolalia) sprawia dziecku przyjemność; jest to bowiem rodzaj zabawy funkcjonalnej, będącej ważnym ćwiczeniem przygotowawczym. Wiadomo nam, że ćwiczenia w mówieniu, podobnie jak ćwiczenia ręczne wpływają na rozwój mózgu i inteligencji. Gaworzenie, szczebiotanie w formie zabawy przyczynia się do rozwoju artykulacji i aparatu fonetycznego, budzi się zainteresowanie mowne i równocześnie rozwija się myślenie. W drugiej połowie 2 r. ż. dziecko coraz lepiej rozumie, że słowa oznaczają rzeczy i czynności, że każdy przedmiot ma swą nazwę, odkrywa funkcję nazwy. W tym okresie pojawiają się coraz częściej pytania o nazwę i miejsce. Dziecko poznaje znaczenie rzeczy w otoczeniu. Wiemy już, że jednym z najważniejszych odkryć w życiu duchowym osobnika to poznanie funkcji nazw i imion. Od tej chwili obserwujemy szybkie wzbogacanie się słownika dziecka.

Pierwsze wyrażenia dziecka mają charakter rzeczownikowy i wykrzyknikowy, następnie pojawiają się czasowniki i przymiotniki, a stosunkowo dość późno partykuły — przyimki, przysłówki i spójniki, określające stosunki między przedmiotami i sytuacjami. Z tygodnia na tydzień wzbogaca się słownik dziecka dwuletniego; jego wyrażenia rzeczownikowe odnoszą się do konkretnych przedmiotów z najbliższego otoczenia, coraz częściej posługuje się czasownikami, których zasób wzrasta w tym okresie niemal dwukrotnie. Według badań *Sterna* słownik dziecka do końca 2 r. ż. obejmuje około 275 wyrażeń. Nowsze badania psychologów amerykańskich stwierdzają, że słownik dziecka półtora rocznego obejmuje na ogólny zasób wyrażeń około 50% rzeczowników, że ilość czasowników

wzrasta stopniowo od 14% do 25% w okresie od 2—4 r. ż. Przyimki nie pojawiają się przed 18 mies. i wzrastają między 2 a 5 r. ż. od 3—7%. Spójniki pojawiają się stosunkowo bardzo późno.

Pojedyncze wyrażenia rzeczownikowe i wykrzyknikowe, następnie czasowniki (bezokoliczniki), którymi się dziecko posługuje, pełnią funkcję zdania. Dziecko, mówiąc n. p. „mama", wyraża tym słowem zależnie od sytuacji swe potrzeby, różne życzenia i dążenia. Może to oznacza: „Mamo daj jeść" — „weź mnie na ręce" — „chcę to lub owo" i t. p. Pojedyncze rzeczowniki w mianowniku lub bierniku, czasowniki w formie bezokolicznikowej wyrażają pewną myśl dziecka; są one pod względem formalnym częściami mowy, ale funkcjonalnie i intencjonalnie są zdaniami. Są to t. zw. wyraz-zdania. Wyraz-zdanie jest typowym przejawem pierwotnego myślenia, jest niezróżnicowaną formą zdania. Dopiero w fazie późniejszej dziecko posługuje się pełnymi zdaniami, w których wyróżniamy poszczególne składniki: podmiotowe i orzecznikowe. Wcześniej więc, aniżeli pojedyncze części mowy pojawia się zdanie czyli podobnie jak w postrzeganiu i myśleniu rozwój mowy postępuje od całości niezróżnicowanej do szczegółów, od synkretyzmu do analizy i wreszcie do syntezy.

Na skutek wpływów otoczenia socjalnego dziecko posługiwać się zaczyna coraz częściej zdaniem wieloczłonowym; początkowo są to zdania krótkie, proste, a następnie rozwinięte. Charakterystyczną cechą mowy dziecka jest szeregowanie wyrazów-zdań bez uwzględnienia form gramatycznych, fleksyjnych i syntaktycznych. Następnie stwierdzić można szeregowanie zdań luźnych, bez uwzględnienia zachodzących między nimi stosunków logicznych. W tym szeregowaniu posługuje się często spójnikiem „i", który jednak nie wyraża jakiegoś związku między myślami. Jest to faza „pregramatyczna" w rozwoju mowy dziecka. Z czasem pod wpływem naśladownictwa i nauki posługiwać się zaczyna dziecko prawidłowymi formami gramatycznymi. Używanie zdań pobocznych w zdaniach podrzędnie złożonych pojawia się w okresie stosunkowo dość późnym i wtedy też następuje właściwe używanie partykuł. Początkowo mowa dziecka ma charakter wzruszeniowo-popędowy, cechą jej jest subiektywizm i konkretyzm. W miarę rozwoju myślenia dziecka staje się przedmiotowo-rozumową, logiczną i abstrakcyjną. Z reguły mowa dziecka już około 4—5 r. ż. rozwinięta jest w tym stopniu, że potrafi ono wyrażać swe życzenia i dążenia, swe myśli i uczucia w sposób zupełnie dla dorosłych zrozumiały. Wyrażenia, którymi się dziecko posługuje, mają w świadomości jego to znaczenie, jakie im nadała grupa społeczna, mówiąca danym językiem.

Z chwilą więc, kiedy dziecko przychodzi do szkoły, proces rozwoju jego mowy jest już daleko posunięty i jej dalsze wzbogacanie i doskonalenie odbywa się w związku z nauką szkolną w sposób systematyczny i planowy. W początkach 1 i 2 roku nauki, posługują się niektóre dzieci, zwłaszcza ze środowisk kulturalnie zaniedbanych jeszcze wyrazem-zdaniem, zarówno w opisywaniu

obrazków, w opowiadaniu, jak i w wypracowaniach pisemnych. Podobnie jak pod względem rozwoju zdolności obserwacji, tak i w rozwoju mowy dzieci te pozostają jeszcze w fazie wyliczania (substancjonalnej). Przeważnie jednak dzieci w 7—8 r. ż. znajdują się już w fazie opisywania (akcji) i używają zdań zróżnicowanych, prostych i rozwiniętych zarówno w wypowiedziach ustnych jak i pisemnych (Cz. I., str. 182 i nast.).

13. BADANIA MOWY DZIECKA. Badając proces uspołecznienia mowy dziecka stwierdza *Piaget,* że dziecko w wieku od 4—6 r. ż. wypowiada często swe myśli głośno, jakkolwiek nie zwraca się do nikogo. Wypowiada n. p. na głos pewne uwagi o swym rysunku czy ulepiance w trakcie ich wykonywania, nie troszcząc się o to, czy ktoś słucha czy nie. Są to t. zw. monologi dziecięce pozostające w związku z jego egocentryzmem. Według spostrzeżeń Piageta dzieci w tym wieku nie ujawniają tendencji do rozmowy, ani do pracy zbiorowej. Dopiero ok. 7—8 r. ż. ujawnia się potrzeba wspólnej pracy i wtedy też postępuje socjalizacja mowy, co przejawia się w komunikowaniu innym osobom swych myśli, w zapytywaniu, odpowiadaniu, proszeniu, rozkazywaniu, krytykowaniu i t. p.

Wnioski Piageta opierają się na skrupulatnych i wnikliwych badaniach uspołecznienia mowy dziecka na terenie „Domu Dziecięcego" *(Maison des Petits)* w Genewie, gdzie istnieje specjalny program zabaw i gier, pracy i nauki. Atoli wyniki tych badań nie dotyczą życia społecznego dzieci w innych sytuacjach, bardziej naturalnych, n. p. w domu, na ulicy, w innych przedszkolach i szkołach, w których panuje odmienny system wychowania. Wystarczy zaobserwować, jak zachowuje się zazwyczaj dziecko 3—6 letnie na przechadzce z matką, czy ojcem lub inną osobą. Wciąż słyszymy zapytania i odpowiedzi dziecka, słowem ujawnia ono bardzo silną tendencję do rozmowy. Podobnie podczas zabawy w kole rówieśników dzieci żywo rozmawiają ze sobą. Stąd też, jak słusznie podkreśla *Delacroix*, należało by ściślej określić pojęcie i charakter egocentryzmu w mowie i w t. zw. monologach dziecięcych. Obserwacja zachowania się dziecka w środowisku rodzinnym, w sytuacjach naturalnych, jak to wynika z badań *W. Sterna, D. Katza, Edeltrud Baar* oraz w różnych przedszkolach (Badania *Marty Muchow* w Hamburgu, *Elzy Köhler* w Wiedniu, *Decrolyego* w Brukseli) stwierdzają, że mowa dziecka już w okresie 3—6 lat jest w istocie swej uspołeczniona i realna, skierowana ku rzeczom i osobom i stąd nie jest ona egocentryczna w sensie wywodów Piageta.

Rozwój mowy dziecka, w szczególności jego zasób słownikowy zależy nie tylko od czynników wrodzonych, od zdolności i inteligencji, ale, i to przede wszystkim od czynników środowiskowych, od stosunków gospodarczych i poziomu kulturalnego domu, od wychowania przedszkolnego, od posiadania rodzeństwa i t. p. Nasuwa nam się zagadnienie, jakim zasobem słownikowym rozporządzają dzieci w wieku przedszkolnym i w okresie wstąpienia do

szkoły. *Alice Descoeudres* i *Ootmar* badali za pomocą odpowiednich testów „wiek mowy" dzieci od lat 2½ do 7½, pochodzących z różnych środowisk społeczno - kulturalnych. Badane dzieci genewskie i z okolicy miały odpowiedź na pytania, obejmujące ogółem 9 grup, n. p. miały określić zawód (kto sprzedaje chleb i bułki?), materiały (z czego wyrabia się cegły?), nazwać wskazane barwy jak i wykonane czynności, uzupełnić luki w odczytanym tekście, podać wyrazy określające przeciwieństwo wskazanych przedmiotów. Rozwój mowy dziecka badano też metodą definicji oraz odpowiednimi testami Bineta-Termana, jak n. p. powtórzenie zdania, opis obrazka, nazwanie barw, zbudowanie zdania z podanych 3 wyrazów, wymienienie ponad 60 słów w ciągu 3 minut, wyszukanie rymów i t. d.

Metodą wyrazów próbnych *Termana* zbadać można rozumienie wyrazów i zasób słownikowy dzieci różnego wieku. Polega ona na tym, że ze słownika angielskiego, zawierającego 18 tysięcy najbardziej znanych wyrazów używanych w mowie potocznej wybrał *Terman* ostatni wyraz znajdujący się na każdej 6-tej z kolei stronicy i otrzymał w ten sposób 100 słów. Badane dziecko podaje znaczenie każdego z tych stu słów. I tak n. p. słownik Termana zawiera takie wyrazy, jak pomarańcza, ryczeć, stos, szata, pukać, zaparzyć, bagno, koperta, słoma, prawidło itd. Na podstawie dokonanej standaryzacji winno dziecko 10-letnie znać 30%, 12-letnie 40%, 14-letnie 50%, a przeciętny dorosły 65% z podanych słów, dowolnie ze słownika wybranych. Liczbę zrozumianych przez dziecko słów należy pomnożyć przez 180 i w ten sposób oblicza się zasób słownikowy dziecka; n. p. słownik dziecka 10-letniego obejmować winien 5.400, 12-letniego 7.200 słów i t. d.

Badania dotyczące rozwoju mowy dziecka w wieku szkolnym możemy też oprzeć na analizie wolnych wypracowań uczniów.

Słownik dziecka pod względem ilościowym obejmuje:

w/g badań Descoeudres (Szwajcaria)		w/g badań różn. autorów w in. krajach	
Do końca 12 mies. ż.	4 wyrażenia	Do końca 12 m. ż. od	3-24 wyrażeń
„ „ 18 „ „	48 wyrażeń	„ „ 18 „ „ „	50-100 „
„ „ 21 „ „	174 „	„ „ 2 roku ż. „	500-600 „
„ „ 33 „ „	639 „	„ „ 3 „ „ „	660-2 300 „
„ „ 45 „ „	1394 „	„ „ 5 „ „ „	2400-7000 „
„ „ 5 roku ż.	1950 „	„ „ 8 „ „ „	8000-20.000 „
„ „ 7 „ „	2903 „		

Z reguły dzieci wychowujące się w środowisku kulturalnym posiadają bogatszy słownik w porównaniu ze swymi rówieśnikami ze środowisk kulturalnie zaniedbanych. W szczególności stwierdzić można zacofanie w rozwoju mowy u dzieci ze środowisk zaniedbanych w chwili ich wstąpienia do szkoły, w związku z badaniem ich dojrzałości szkolnej. Dzieci ze sfer gospodarczo słabych i kulturalnie nisko stojących rozporządzają z reguły uboższym słownikiem w porównaniu z dziećmi zamożnymi i ze sfer inteligen-

ckich. Różnica „wieku mowy" wynosi według badań *A. Descoeudres* ponad 1/2 roku. Analizując wypracowania pisemne uczniów, można również stwierdzić różnicę na korzyść dzieci ze środowisk kulturalnych. Ich wypracowania są stosunkowo obszerniejsze, odznaczają się lepszym doborem wyrażeń, starannością w budowie zdań i bardziej umiejętnym układem. Stąd wynikają ważne konsekwencje wychowawcze i dydaktyczne, dotyczące kształcenia mowy dziecka.

14. ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM MYŚLENIA I MOWY DZIECKA. Obserwacje i doświadczenia dotyczące rozwoju mowy i myślenia dziecka mają nie tylko znaczenie teoretyczne, ale wynikają z nich także i konsekwencje ważne w praktyce nauczania i wychowania. Jeszcze przedwstąpieniem do szkoły umysł małego badacza dokonał ogromu pracy myślowej. W okresie wczesnego dzieciństwa dzięki swej postawie aktywnej w „wieku pytań" zdobyło sobie dziecko wcale bogaty zasób słownikowy, poznało funkcję mowy, nazwy przedmiotów z otoczenia, nauczyło się poprawnie wyrażać swe myśli i nawiązało kontakt z otoczeniem. Początkowy okres nauki w szkole obejmuje jeszcze „wiek pytań". W okresie przedszkolnym zwracało się dziecko z różnymi pytaniami zazwyczaj do rodziców, którzy w miarę możności zaspokajali jego ciekawość intelektualną. Po przyjściu dziecka do szkoły rolę tę obejmuje nauczyciel, który w nowoczesnej szkole ustosunkuje się p o z y t y w n i e do pytań ucznia w związku z tematem i treścią lekcji. Przyzwyczajając uczniów do ścisłego i poprawnego formułowania pytań i odpowiedzi, wyrabia stopniowo umiejętność dyskutowania na dany temat w sposób rzeczowy i obiektywny. Nauczyciel pobudza uczniów do pytania, do stawiania zagadnień, przez co ułatwia im zdobycie pojęć i określeń. W pierwszych latach szkolnych m/w do 11 r. ż. ćwiczy się uczeń w określaniu przedmiotów konkretnych, następnie w definiowaniu pojęć półabstrakcyjnych (n. p. co znaczy porządek, zwierzchność, przymierze, pieniądz) i wreszcie abstrakcyjnych (n. p. co to jest sprawiedliwość, odwaga, litość, cnota).

Programy nauki w nowej szkole powszechnej dużą rolę kształcącą przypisują ć w i c z e n i o m w m ó w i e n i u i to od I-go do ostatniego roku nauki. Szkoła stoi na straży poprawności, czystości i piękna mowy ojczystej. Stąd dbać musi o wyraźną i piękną wymowę dziecka, o poprawne formułowanie zdań, o umiejętność wyrażania myśli w sposób jasny i dokładny, o głośne i piękne czytanie z zachowaniem rytmiki i modulacji głosu. Sposób mówienia i czytania jest jednym z najbardziej charakterystycznych przejawów życia duchowego, wyrażających osobowość człowieka.

Umiejętność dokonywania abstrakcji pozostaje w związku z poznaniem różnicy i podobieństwa między przedmiotami czy sytuacjami. Postrzegając i obserwując rzeczy i zjawiska w otoczeniu, uświadamiając sobie ich cechy różne i podobne, zdobywa uczeń pojęcia w sposób samodzielny. Dobra metoda nauczania polega na

rozwijaniu zdolności samodzielnego sądzenia i wnioskowania na podstawie doświadczenia, eksperymentowania i obserwacji ucznia. W samych początkach nauki dziecko nie jest jeszcze zdolne do rozumowania dedukcyjnego. W rozwoju rozumowania dziecka rozróżnić można trzy fazy: m/w do 7 r. ż. ujmuje przedmioty z własnego punktu widzenia, rozumując o wypadkach poszczególnych, postępuje od szczegółu do szczegółu. Rozumowanie takie nazywa *Stern* transdukcją czyli dedukcją dziecięcą, wynikającą z niezdolności do uogólniania. W następnej fazie m/w od 7 do 11 r. ż. potrafi dziecko ujmować przedmioty i zjawiska także z punktu widzenia drugich osób, atoli wobec silnie rozwiniętego subiektywizmu napotyka jeszcze na duże trudności w uogólnianiu. Jest to faza dedukcji prymitywnej. Wreszcie w okresie przedpokwitania i dojrzewania od 11/12 r. ż. rozwija się zdolność logicznego ujmowania stosunków między przedmiotami i pojęciami, zdolność rozróżniania i porównywania treści pojęć abstrakcyjnych, rozumienia wzajemnej zależności między sądami. Jest to faza właściwej dedukcji i myślenia obiektywnego, które w początkach dojrzewania ujawnia się jak gdyby samorzutnie.

Dobra metoda nauczania uwzględnia te fazy rozwojowe i stąd uczenie się dziecka polega na ciągłej obserwacji, na doświadczeniu, eksperymentowaniu i działaniu. W zdobywaniu pojęć i określeń zachowuje uczeń zawsze postawę aktywną, przez co nie ma doń dostępu nauczanie słowne i mechaniczne (werbalizm).

W wypowiadaniu myśli cechuje dzieci często brak powściągu i słabo rozwinięty krytycyzm. Stąd umiejętne kierowanie uczeniem się dziecka zmierza do uzdolnienia go do wykrywania błędów w myśleniu. Uczeń uświadomić sobie też winien źródła tych błędów, co prowadzi do umiejętności budowania sądów na faktach dobrze zaobserwowanych i do powściągu w wypowiadaniu mniemań w razie braku dostatecznej liczby faktów. Z czasem zdobywa sobie uczeń pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela dobrą metodę pracy. Potrafi stawiać sobie zagadnienia, gromadzić materiał faktyczny, porządkować go na podstawie obserwacji i eksperymentu. Potrafi budować hipotezy, uzasadniać je i kontrolować. Na drodze do szukania prawdy potrafi odróżnić sądy dowiedzione od bezpodstawnych mniemań. W ten sposób wyrabia sobie uczeń zdolność myślenia produktywnego i samodzielnego, co mu ułatwia rozwiązywanie coraz trudniejszych i coraz bardziej skomplikowanych zagadnień w życiu społeczno-kulturalnym.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Notowanie samorzutnych pytań dzieci podczas lekcyj i wycieczek. Na podstawie dokonanej klasyfikacji pytań uczniów poszczególnych klas sporządzić diagram. (Lektura. J. Piaget. Mowa i myślenie dziecka. Rozdz. V.).

2. Samorzutne pytania uczniów a ich zainteresowania.

3. Analiza procesu myślenia. (Lektura. J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. T. II. str. 5—72. — J. Sully. Dusza dziecka. str. 71—140. — J. Dewey. Jak myślimy. Rozdz. VI. — W. Zien-

kowski. Psychologia dziecięctwa. str. 367—295. — Kazimierz Twardowski. O istocie pojęć).

4. O powstawaniu animizmu i artyficjalizmu dziecięcego. (Lektura. J. Piaget. Jak sobie dziecko świat przedstawia? str. 225—273 i 372—415).

5. Jak dzieci wnioskują? (Lektura. Henryk Ormian. O zdolności wnioskowania dzieci. — Jadwiga Zawirowska. Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. Pol. Archiwum Psychologii. T. III. R. 1930.

6. Rozwój mowy dziecka oraz stosunek tego rozwoju do jego inteligencji. (Lektura. Dr W. Ołtuszewski. Rozwój mowy dziecka oraz stosunek tego rozwoju do jego inteligencji — Prof. K. Appel. O mowie dziecka — J. Kutrzebowa. Słowniczek 1½ rocznej dziewczynki, w czasopiśmie „Język Polski" Nr 1. 1921. — W. Zienkowski. Psychologia dziecięctwa. Rozdz. VII. str. 159—182. — J. Piaget. Mowa i myślenie dziecka. str. 17—184).

7. Rozwój mowy a środowisko socjalne dziecka. (Lektura. Ch. Bühler. Dziecięctwo i młodość, str. 114—124 i 176—189).

8. Wpływy warunków szkolnych na procesy myślowe. (Lektura. J. Dewey. Jak myślimy. str. 46—55).

9. Wpływ szkoły na poprawność językową dzieci i młodzieży. (Lektura. J. Dewey. Jak myślimy. str. 166—183).

10. Rola ćwiczeń w mówieniu na poszczególnych stopniach nauki w szkole powszechnej. (Program nauki).

11. Analiza wolnych wypracowań uczniów na różnych poziomach rozwojowych. Temat n. p. „Nad rzeką w lecie", otrzymują uczniowie od kl. II—VII szkoły powszechnej. Zebrane wypracowania mogą być przedmiotem analizy, dotyczącej rozwoju mowy dziecka w wieku szkolnym.

Rozdział XIX.

O inteligencji dzieci i młodzieży.

1. OCENA INTELIGENCJI W ŻYCIU PRAKTYCZNYM I W SZKOLE. Obserwując zachowanie się licznych osób w różnych sytuacjach, ich sposób ujmowania różnych spraw, ich umiejętność orientowania się i postępowania w różnych okolicznościach, wyrabiamy sobie opinię o ich poziomie intelektualnym, o ich inteligencji (z łac. intelligere — rozumieć). Na podstawie tych obserwacji porównujemy i oceniamy jakość i poziom inteligencji znanych nam osób i stwierdzamy, że n. p. *X* jest bardziej inteligentny niż *Z*, że *A* odznacza się wybitną inteligencją, *B* średnią, a *C* mniej niż przeciętną, czyli w języku psychologii życia codziennego wyrażamy się zazwyczaj, że *A* jest człowiekiem rozsądnym, mądrym, a *C* głupim. W ten sposób „psychologia ludowa" określa zwykle poziom umysłowy osób znanych w danym środowisku socjalnym. Znajomość człowieka opiera się tu nie tylko na trafnej obserwacji postępowania danej osoby, ale i na pewnym intuicyjnym objęciu duszy ludzkiej tak, że już na pierwszy rzut oka ogół orientuje się co do jej poziomu umysłowego i urabia sobie odpowiednią o niej opinię.

Podobnie i w szkole ocenia nauczyciel swych uczniów i wypowiada opinię, że n. p. uczeń *X* jest pod względem umysłowym lepiej rozwinięty niż *Z*, a ten znowu stoi wyżej w porównaniu z *Y* i t. d. Często opinia nauczyciela o uczniach opiera się wyłącznie na oce-

nie ich odpowiedzi ustnych i pisemnych, na stwierdzeniu zasobu ich wiadomości w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki. Tak dzieje się zwłaszcza w szkole tradycyjnej, gdzie dla nauczyciela jedynym kryterium w ocenie inteligencji jest zasób wiadomości, jakie sobie uczeń zdołał przyswoić. W poglądach nauczycieli na istotę inteligencji oraz na kryteria jej oceny u uczniów zachodzą znaczne różnice. *Binet* rozesłał był swego czasu do nauczycieli szkół początkowych kwestionariusz, w którym m. in. było pytanie, za pomocą jakiej metody oceniają inteligencję swych uczniów. W odpowiedziach znalazły się różne określenia samej inteligencji i zależnie od tego różne kryteria jej oceny. Dla jednych jest ona zdolnością nabywania wiadomości, dla innych znów umiejętnością radzenia sobie w życiu. Najczęściej jednak ujmują nauczyciele inteligencję ucznia na podstawie jego zachowania się w szkole w łączności z nauką. Jako kryteria, według których oceniają jego inteligencję, podają prędkość pojmowania treści nauki, umiejętność w rozwiązywaniu zagadnień matematycznych, rozumienie przyczyn faktów historycznych i związków wzajemnych między nimi, dobrą ortografię, czytanie pełne wyrazu i t. p.

Z odpowiedzi tych wynika, że ocenę inteligencji ucznia uzależniają nauczyciele zazwyczaj od rozumienia przedmiotu naukowego. To też zdarzają się wręcz przeciwne opinie o jednym i tym samym uczniu, zwłaszcza gdy w jednej klasie uczy kilku nauczycieli-fachowców. Przyrodnik n. p. czy matematyk twierdzi, że uczeń *X* odznacza się wybitną inteligencją, podczas gdy humanista wypowiada opinię wręcz przeciwną. Jeden i drugi opiera swój sąd na wynikach, jakie uczeń osiągnął w zakresie danego przedmiotu, słowem utożsamiają inteligencję z wiedzą. Stąd wynika potrzeba poznania istoty inteligencji oraz sposobów jej oceny możliwie obiektywnej, niezależnie od zdobytej wiedzy szkolnej. Czym jest inteligencja, jakie są jej funkcje, jakimi metodami oznaczyć można jej poziom, jakie są typy inteligencji, od jakich czynników zależy jej rozwój — oto szereg zagadnień, na które po kolei szukać będziemy odpowiedzi.

2. POJĘCIE INTELIGENCJI, JEJ ISTOTA I FUNKCJE. W przystosowaniu się do środowiska fizycznego i socjalnego musi dziecko od zarania swego życia począwszy, wciąż pokonywać różne przeszkody i trudności. W wypadkach, gdy zachodzą sytuacje proste, wystarczy aktywność instynktowa, ale gdy sytuacja jest m/w skomplikowana, wtedy konieczna jest aktywność wyższych funkcyj psychicznych, jak myślenia i inteligencji. Zachowanie się instynktowe jest w swym rezultacie przystosowaniem się organizmu do sytuacji prostej, specyficznej, zachowanie się zaś inteligentne polega na przystosowaniu się do sytuacji coraz ogólniejszych i coraz bardziej różnorodnych. Wiadomo nam, że już w wieku przedszkolnym zdobywa dziecko liczne doświadczenia i wiadomości, które mu ułatwiają rozumienie i rozwiązywanie coraz to nowych i stosunkowo coraz trudniejszych zadań, jakie się wyłaniają w środo-

wisku. Dzięki temu przystosowuje się dziecko do nowych sytuacji w życiu otaczającym.

Następnie szkoła stawia uczniowi, zrazu łatwe i proste, a następnie w miarę rozwoju fizycznego i duchowego, coraz bardziej skomplikowane i nowe dlań zagadnienia i zadania z różnych dziedzin wiedzy i techniki. Uczeń ma n. p .przedstawić swe obserwacje rysunkiem lub też ulepić jakiś przedmiot z gliny, wyciąć z tektury, wystrugać z drzewa i t. p. Chcąc wykonać podobne zadanie, musi zrozumieć temat, ująć cel, postarać się o odpowiednie materiały i narzędzia, ułożyć sobie plan pracy, a po jej ukończeniu sprawdzić i skontrolować, czy rozwiązanie jest dobre. Podobnie ma się rzecz, gdy wykonywa doświadczenie z fizyki lub chemii, gdy zajmuje się ćwiczeniami w zakresie przyrody żywej, gdy rysuje mapę lub sporządza wykres, gdy rozwiązuje zagadnienie matematyczne, gdy zdaje sprawę z przerobionej lektury lub opracowuje jakiś temat pisemnie. Uczeń postawiony wobec nowego zadania, czy to praktycznego, technicznego, czy też teoretycznego zdobywa się samorzutnie na wysiłek, który wyzwala energię psychiczną, tkwiącą potencjalnie w jego organiźmie. Osiągnięte rezultaty zależą i od zdobytych poprzednio doświadczeń, od sprawności, od pamięci i wyobraźni twórczej, a przede wszystkim od inteligencji, czyli od zdolności przystosowania się do nowych i skomplikowanych sytuacyj. W życiu praktycznym, w działalności technicznej, gospodarczej, w twórczości artystycznej czy naukowej człowieka wyłaniają się wciąż nowe zadania, nowe problemy, których rozwiązanie zależy w znacznej mierze od stopnia inteligencji danej osoby.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy określić pojęcie inteligencji jako ogólną zdolność samodzielnego i krytycznego rozwiązywania zadań bądź to praktycznych, bądź też teoretycznych, jakie nam się nasuwają na skutek nowych sytuacyj w życiu indywidualnym i społecznym. Problem inteligencji jest przedmiotem wnikliwych badań wielu psychologów, m. i. *Binet'a, Sterna, Delacroix, Piéron'a, Claparède'a.* W naszej literaturze mamy klasyczne dzieło *Dawida,* poświęcone w znacznej części analizie inteligencji. Zaznajomienie się z ich poglądami i wynikami ich badań pozwoli nam głębiej wniknąć w istotę inteligencji i jej funkcje.

Badania *Bineta* stanowią punkt zwrotny w dociekaniu istoty inteligencji i jej funkcji, w szczególności w związku z zadaniami i celami psychologii pedagogicznej. Psychikę człowieka cechuje pewna zdolność ogólna, której podporządkowane są różne funkcje psychiczne. Tą zdolnością ogólną jest inteligencja, którą pomimo wielorakości jej funkcji ujmujemy jako całość i jedność. W ujęciu *Bineta* inteligencja rozważana niezależnie od uczuć i woli jest przede wszystkim zdolnością poznawczą, skierowaną na świat zewnętrzny celem skonstruowania całokształtu na podstawie danych nam fragmentów. Owymi danymi fragmentami, jakie znajdujemy w świecie otaczającym, są zagadnienia, które staramy się rozwiązać dzięki zasadniczym funkcjom inteligencji, jakimi są: rozumienie proble-

mu, sądzenie, dyrektywa i krytyka. Analizą tych funkcyj zajmowaliśmy się w poprzednim rozdziale; tu jeszcze dodamy, że w dociekaniu i tworzeniu pojęć i sądów, w wynajdywaniu możliwych rozwiązań postępować należy drogą możliwie najprostszą, zachować należy kierunek czyli dyrektywę zmierzającą do celu, t. j. do rozwiązania zagadnień w nowych sytuacjach. Zdaniem *Bergsona* istotną funkcją inteligencji jest wynajdywanie środków radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, co dotyczy zarówno łatwiejszych zadań praktycznych, jak i trudniejszych w dziedzinie techniki i teorii.

Według określenia *Sterna* inteligencja jest to zdolność osobowości, umożliwiająca przystosowanie się do nowych wymagań, a to na podstawie celowego posługiwania się środkami myślenia. W psychice człowieka tkwią dyspozycje jako energie potencjalne warunkujące myślenie i będące najbardziej istotną cechą istnienia ludzkiego. Tak więc *Stern* w określeniu inteligencji, mającym charakter teleologiczny (z greck. *telos* — cel i *logos* — nauka) wyróżnia dwa główne czynniki: jeden psychologiczny t. j. myślenie, polegające na zdolności abstrahowania, kombinowania, wynajdywania stosunków między treściami świadomości, drugi zaś personalistyczny, dzięki któremu operujemy funkcjami i treściami świadomości w sposób umiejętny i celowy.

Analizując inteligencję, rozważa *Dawid* jej istotę tudzież warunki jej rozwoju i poziomu. Dobre funkcjonowanie zmysłów, spostrzegawczość, zdolność skupiania uwagi, usłużna pamięć i żywa wyobraźnia są koniecznymi warunkami inteligencji i stanowią niejako podłoże psychiczne, z którego jaźń czerpie materiał do twórczej pracy intelektualnej. Atoli istotę inteligencji stanowi myślenie. W procesie myślenia dążymy do czegoś, co nie jest dane bezpośrednio, n. p. na podstawie postrzegania zmysłowego lub też na podstawie dawniejszych doświadczeń, ale zadaniem naszym jest poznanie nowej treści, co jest połączone z poczuciem wysiłku duchowego. Stąd cechą inteligencji jest aktywna postawa jaźni w dążeniu do nowych celów. Podobnie i zdaniem *Delacroix* inteligencja jest funkcją abstrahowania i konstruowania, jest zdolnością tworzenia systemów abstrakcji na podstawie danych, jakie się nasuwają człowiekowi w różnych dziedzinach nauki, sztuki, religii, filozofii, prawa i moralności. Inteligencja umożliwia człowiekowi tworzenie systemu stosunków i relacyj, systemu form myślowych.

Tak więc nie to, co człowiek wie i umie jest sprawdzianem jego inteligencji, ale miarę jego poziomu intelektualnego daje nam poznanie dróg i sposobów, przy pomocy których zdobył swą wiedzę, jak się nią w życiu posługuje i czy potrafi ją zastosować w nowych sytuacjach. Każda jednostka przyswaja sobie pewne idee społeczno-polityczne, religijne, etyczne, urabia sobie pewien światopogląd. Samodzielny wysiłek w zdobywaniu tych idei i w tworzeniu własnego światopoglądu, oraz dążność do ich urzeczywistniania w życiu osobistym i społecznym świadczy o wysokim poziomie inteligencji

danej jednostki, która opierając swój pogląd na obserwacji faktów społecznych, politycznych i kulturalnych, na poznaniu ich przyczyn i skutków, wiąże je w całość syntetyczną. Taka postawa życiowa jest wynikiem ciągłego wysiłku duchowego, wielu ćwiczeń, trudów i systematycznej pracy umysłowej. Stąd też stosunkowo niewielka ilość jednostek osiąga taki poziom intelektualny. Większość osobników cechuje m/w skłonność do lenistwa myślowego, która sprawia, że obierają w życiu drogę najmniejszego oporu, przyjmując gotowe hasła, zasady, idee i poglądy. W takiej zaś postawie wobec różnych przejawów życia otaczającego brak istotnych funkcyj inteligencji, a mianowicie rozumienia stosunków, samodzielnego sądu o rzeczach, brak dyrektywy i krytyki.

3. GENEZA INTELIGENCJI. Także i w ujęciu psychologii strukturalnej cechą istotną inteligencji jest zdolność rozwiązywania zadań dla osiągnięcia określonych celów, do których dana jednostka zmierza w sposób świadomy, a nie na „chybił trafił". Zaczątki takich przejawów inteligencji obserwował dyrektor psychologicznej stacji doświadczalnej na Teneryfie *Köhler* w zachowaniu się antropoidów. Przytacza on liczne przykłady inteligentnego zachowania się szympansów. Oto n. p. umieszczał *Köhler* banany na zewnątrz klatki, w której zamknięty był szympans tak, że ich nie mógł dosięgnąć ręką. Szympans zrywał gałąź lub też chwytał jedną z pośród żerdzi, jakby przypadkowo pozostawionych w klatce, i przy jej pomocy przysuwał sobie banany. Niekiedy żerdź okazała się za krotka, wtedy szympans posługiwał się leżącą w klatce trzciną, a gdy i ta była za krótka, przedłużał ją, używając trzciny podwójnej. Z dwu trzcin musiał złożyć jedną, wsuwając cieńszą w wydrążenie grubszej. Innym znów razem umieszczał *Köhler* banany wysoko nad klatką, n. p. na gałęzi obok rosnącego drzewa. Wtedy szympans radził sobie w ten sposób, że przystawiał jedną ze znajdujących się w klatce skrzyń. Skoro nie mógł dosięgnąć bananów ze skrzyni zbyt niskiej, wtedy ustawiał na niej drugą i t. d.

Zachowanie się szympansów wobec sytuacyj stworzonych przez badacza zmierzało do osiągnięcia celu nie bezpośrednio, ale na drodze okrężnej, przy pomocy sztucznych narzędzi chwytnych lub też przez użycie innych środków i sposobów. Badacz tworzył sytuacje coraz bardziej złożone, wprowadzając jako składniki struktury nowe e l e m e n t y i o g n i w a, jak gałęzie, żerdzie, skrzynie, konieczność ich celowego złożenia, przedłużenia i ustawienia. Szympansy rozwiązywały zadania coraz trudniejsze w sposób samodzielny, wynajdując nowe, nieznane im przedtem środki i sposoby dla osiągnięcia pożądanego celu, wynikającego z ich potrzeb życiowych, z potrzeby zdobycia pożywienia. Rozwiązywanie zadań zależało nie od ślepego trafu, od bezmyślnych, błędnych i niezliczonych prób, ale polegało na ujęciu i zrozumieniu sytuacji. Zależy to od zdolności do postaciowania, ujmowania całości danej sytuacji czyli według określenia *Koffki* od zdolności „nowego ukształtowania struktury całego pola", od samorzutnej struktury-

zacji pola postrzegania. Strukturą nazywa *Koffka* zarówno pole widzenia, jak i sam przebieg rozwiązywania zadań dla osiągnięcia zamierzonego celu.

Podobne doświadczenia i testy stosuje się też w badaniu rozwoju i poziomu inteligencji małych dzieci od 1—6 r. ż. *Ch. Bühler* wspólnie z *H. Hetzer* ułożyły serię testów rozwojowych o charakterze konkretnym i praktycznym, które umożliwiają badanie zachowania się dzieci, ich reagowania w naturalnych i typowych sytuacjach życiowych. Dziecko 2-letnie ma n. p. włożyć jedną trzcinę w wydrążenie drugiej, przysunąć sobie przedmiot przy pomocy kija, dostawić sobie krzesło i wziąć sucharki leżące na komodzie, skonstruować budowlę z cegiełek lub klocków itp. Jeden z testów obrazkowych *Dawida*, o których później będzie mowa, przedstawia jabłka leżące na szafie, na które spogląda małe dziecko. Chcąc je dostać, musiało sobie przystawić do szafy krzesło i na nim umieścić jeszcze mały stołek, na który trzeba się było wspiąć, aby cel osiągnąć. Tak więc inteligencja dziecka, której pierwsze przebłyski od 1-ego do 3-ciego r. ż. podobne są do przejawów w zachowaniu się antropoidów, ujawnia się zrazu tylko w sytuacjach konkretnych, bezpośrednio danych, w manipulowaniu, w zabawach, w zdobywaniu pożywienia i zabawek.

W reakcjach instynktowych, w odruchach warunkowych, a następnie w manipulowaniu, w zastosowaniu znanych schematów do nowych sytuacyj tudzież w odkrywaniu nowych środków drogą eksperymentowania odbywają się, jak mówi *Piaget*, narodziny inteligencji, której wrodzone zadatki czyli dyspozycje tkwią w organizmie, w strukturze psychicznej osobnika. W momencie rozwiązania danego zadania wyraża się w oczach i twarzy, w mimice i gestach dziecka zadowolenie i radość; podobne objawy zauważył też *Köhler* u szympansów. Postępowanie inteligentne związane z wysiłkiem wyzwala więc w razie trafnego rozwiązania zadań i osiągnięcia pożądanego celu przyjemne uczucia, które są motorem produktywnego działania i myślenia. W pierwszych latach życia odznacza się dziecko inteligencją praktyczną, ujawniającą się w sferze motoryki. Cechują ją niezróżnicowane sądy, powierzchowne rozumienie, nieobudzony jeszcze krytycyzm i brak dyrektywy. Dopiero w wieku szkolnym stopniowo rozwijać się zaczyna także i inteligencja jako zdolność do abstrahowania i konstruowania, do ujmowania stosunków między przedmiotami i pojęciami niezależnie od doświadczeń zmysłowych oraz jako przystosowanie się jednostki do sytuacji coraz bardziej skomplikowanych i coraz trudniejszych.

4. METRYCZNA SKALA INTELIGENCJI. Postawiliśmy sobie przedtem zagadnienie, jak można w sposób obiektywny rozpoznać inteligencję dziecka i w jaki sposób oznaczyć poziom jej rozwoju w poszczególnych latach życia. Pierwszy podjął to zagadnienie *A. Binet* i wspólnie z *Th. Simonem* opracował na podstawie kilkuletnich dociekań i licznych eksperymentów metodę ba-

dania inteligencji, t. zw. „metryczną skalę inteligencji“ *(échelle métrique de l'intelligence)*, ogłoszoną w r. 1908 w czsopiśmie francuskim *L'Année Psychologique* (Rocznik Psychologiczny). W trzy lata później w r. 1911 wprowadza *Binet* niektóre zmiany w skali, mające na celu udoskonalenie metody. Ogłoszenie „metrycznej skali inteligencji“ jest zdarzeniem epokowej doniosłości w dziejach psychologii pedagogicznej. Metoda Bineta-Simona rozpowszechniła się w całym świecie kulturalnym; po r. 1910 znajduje ona coraz szersze zastosowanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Anglii, Belgii, Niemczech, Szwajcarii, Polsce i innych krajach.

Binet opracował swoją koncepcję badania inteligencji dzieci w związku z realnymi potrzebami szkolnictwa francuskiego. Chodziło mianowicie o wydzielenie z paryskich szkół elementarnych dzieci upośledzonych, nienormalnych pod względem rozwoju umysłowego, celem kształcenia ich w osobnych szkołach specjalnych. Trzeba więc było wynaleźć metodę „mierzenia inteligencji“, która by umożliwiła postawienie diagnozy, stwierdzającej niedorozwój umysłowy dziecka. Wyniki badań inteligencji dzieci najpierw anormalnych, następnie normalnych, stały się podstawą ustalenia pewnego kanonu t. j. normy inteligencji odpowiadającej danemu wiekowi życia. Dla dzieci począwszy od 3—12 r. ż. opracowali *Binet* i *Simon* po kilka testów, z reguły po pięć dla każdego roku.

Sprawdzenie wartości diagnostycznej testów wymagało wiele intensywnej pracy. Trzeba było wynaleźć, skonstruować i dobrać serię testów w ten sposób, by zawierały coraz więcej elementów i coraz większe trudności odpowiednio do wieku dziecka. Testy jako podniety psychiczne musiały też uwzględnić poszczególne funkcje inteligencji i wywołać zachowanie się, w którym by się mogła ujawnić zdolność rozumowania, sądzenia, porównywania, oceniania, krytycznego ujmowania sytuacji. Trzeba było każdy test z osobna wypróbować i stwierdzić, czy seria zadań przeznaczona dla danego roku życia odpowiada faktycznie siłom i rozwojowi intelektualnemu dziecka, t. zn., czy posiada wartość symptomatyczną i czy może być podstawą diagnozy inteligencji. Jeśli dany test rozwiązało około 75% zbadanych dzieci tego samego wieku, uznano go za odpowiedni dla tego wieku. Jeśli zaś test ten rozwiązało ponad 75%, wtedy jako zbyt łatwy przesunięty został do serii przeznaczonej dla dzieci młodszych. Wreszcie jeśli test ten rozwiązało tylko około 25% do 50% dzieci, przeznaczono go jako za trudny do serii dla dzieci starszych.

Metryczna skala inteligencji wymagała więc szczegółowego zbadania i sprawdzenia, czy rzeczywiście każda seria testów w tej skali odpowiada normalnej wydajności intelektualnej i poziomowi osobnika w danym wieku. Takie wypróbowanie wartości symptomatycznej testów nazywamy c e c h o w a n i e m czyli s t a n d a r y z a c j ą, opartą na prawie podziału *Queteleta* i *Galtona*. Według tego prawa stwierdzamy istnienie pewnej cechy fizycznej lub duchowej, pewnej zdolności, rozwiniętej w stopniu normalnym u ok.

50% osobników badanych, zaś poniżej normy cecha ta ujawnia się u ok. 25%, a powyżej normy również u ok. 25%.

Badania, zmierzające do ustalenia w sposób obiektywny norm testowych przeprowadziła u nas w latach 1928-31 na szeroką skalę *Maria Kaczyńska*, która opracowała serię testów inteligencji dla dzieci wstępujących do szkoły, celem badania ich dojrzałości szkolnej oraz dla dzieci starszych w wieku szkolnym. Ustalenie norm testowych oparła na zbadaniu inteligencji i wiadomości dzieci szkół powszechnych w samej Warszawie i w powiecie w liczbie około 18.000. Dzięki tym badaniom testy inteligencji oraz testy wiadomości *Kaczyńskiej* uwzględniają właściwości psychiczne dzieci polskich oraz ich środowisko rodzinne i szkolne. Znormalizowane testy dojrzałości szkolnej Kaczyńskiej stanowią obecnie podstawę, na której oprzeć się możemy w ocenie rozwoju umysłowego i poziomu inteligencji dzieci wstępujących do szkoły.

Standaryzacji testów Bineta-Simona dokonali w latach ostatnich psycholog angielski *Burt*, szwedzki *Jaederholm*, wreszcie psycholog amerykański *Terman*, który po sprawdzeniu i uzupełnieniu testów ogłosił w roku 1917 poprawioną skalę Bineta i stąd nazywamy ją s k a l ą i n t e l i g e n c j i Bineta-Termana. Obejmuje ona obecnie dla lat od 3 do 10 po 6 testów dla każdego roku, dla 11 i 12-letnich przeznaczona jest seria złożona z 8 testów, dla 13 i 14-letnich również jedna seria, z 6 testów, dla 16-letnich 6 testów, wreszcie dla 18-letnich i dorosłych 6 testów. Nadto wprowadził *Terman* testy zastępcze dla poszczególnych lat.

Badanie metodą Bineta-Termana umożliwia postawienie diagnozy inteligencji, a mianowicie, czy wiek inteligencji badanego odpowiada wiekowi fizycznemu, czy też badany wykazuje opóźnienie w rozwoju intelektualnym w porównaniu z wiekiem fizycznym, czy wreszcie rozwinięty jest umysłowo ponad swój wiek fizyczny. W pierwszym wypadku stwierdzamy, że i n t e l i g e n c j a badanego jest na ogół n o r m a l n a, w drugim, że jest p o n i ż e j n o r m y, w trzecim zaś, że jest p o w y ż e j n o r m y, przy czym zaznaczamy ilość lat i miesięcy opóźnienia w rozwoju, względnie posunięcia się w rozwoju ponad normę. Metryczna skala inteligencji Bineta-Simona w modyfikacji Termana, prof. uniwersytetu w Stanford (Kalifornia), który wraz z gronem współpracowników dokonał rewizji testów z r. 1911 (stąd *Stanford-Revision*), przedstawia się w przekładzie dokonanym pod kierunkiem *St. Baleya* następująco:

TESTY DLA DZIECI OD LAT 3 DO 14
WEDŁUG SKALI BINETA-TERMANA.

Testy dla dzieci 3-letnich.

Test I. Polecamy dziecku wskazać palcem części ciała: nos, oko, usta, włosy.

II. Wymienić nazwy przedmiotów przygotowanych: klucz, moneta 5 gr, scyzoryk, zegarek, ołówek.

III. Wyliczyć spontanicznie przedmioty na obrazkach. Obrazki przedstawiają sceny z życia dzieci.

IV. Podać swą płeć: „Powiedz, czy jesteś chłopczykiem, czy dziewczynką".

V. Podać swe nazwisko: „Powiedz, jak się nazywasz".

VI. Powtórzyć zdanie z 6—7 zgłosek, n. p. „mam małego pieska".

Test zastępczy (stosuje się na wypadek, gdy test właściwy nie może być użyty). Powtórzyć trzy liczby w porządku, w jakim były wymówione, n. p. 6, 4, 1—3, 5, 2—8, 3, 7.

Testy dla 4-letnich.

I. Porównanie dwu linii pod względem długości. Na kartce mamy wyrysowane dwie linie jedną pod drugą dług. 5 i 6 cm w odległości 3 cm. Oto masz dwie linie. — Pokaż, która z nich jest dłuższa.

II. Odróżnienie kształtów. Pokazujemy dziecku po kolei jedną z wyrysowanych na kartkach figur geometrycznych, n. p. trójkąt, kwadrat, koło, prostokąt, elipsę, romb, trapez, pięciobok, ośmiobok i polecamy mu wyszukać i pokazać taką samą figurę na kartonie, gdzie wyrysowane są te same figury. Na 10 odpowiedzi 7 winno być poprawnych.

III. Zliczenie czterech monet pojedynczych. Po ułożeniu w szeregu 4 monet 1-groszowych polecamy dziecku: policz, ile tu jest groszy. Test jest rozwiązany, o ile dobrze zliczy.

IV. Przerysowanie kwadratu ołówkiem. Na kartonie pokazujemy dziecku narysowany kwadrat, polecamy mu się przypatrzyć i narysować taki sam. Próba jest nieudała, jeśli narysuje figurę podobną do koła lub trójkąta.

V. Zrozumienie łatwiejszych pytań (zrozumienie I stopnia). Pytamy dziecko: „Co powinieneś zrobić, kiedy ci się chce spać?" „Co powinieneś zrobić, kiedy ci jest zimno?" — „Co powinieneś zrobić, kiedy jesteś głodny?" Na każdą odpowiedź przeznacza się 20 sek. Test jest rozwiązany, jeśli dwie odpowiedzi są dobre.

VI. Powtórzenie 4 liczb n. p. 2, 8, 5, 4, następnie 7, 2, 6, 1. Dziecko test rozwiązało, jeśli po jednorazowym usłyszeniu powtórzyło przynajmniej jeden szereg bez błędu.

Test zastępczy. Powtórzenie zdań 12—13 zgłoskowych n. p. Ogrodnik zrywa w ogrodzie czerwone jabłka. W zimie lepią dzieci bałwana ze śniegu. Przynajmniej jedno zdanie dziecko powtórzyć winno bez błędu.

Testy dla 5-letnich.

I. Porównanie dwu ciężarków. Przygotować należy dwa jednakowej wielkości, okrągłe pudełka o średnicy ok. 3 cm, ale różnej wagi. Wyłożone watą i napełnione śrutem jedno waży 3 gr a drugie 15 g. Polecamy dziecku wziąć do ręki jedno, potem drugie i powiedzieć, które z nich jest cięższe. Z trzech wykonanych prób, dwie winny być dobre.

II. Nazwanie czterech barw. Na tekturze nalepione są cztery paski barwne: czerwony, żółty, niebieski, zielony. Dziecko nazywa kolejno wskazywane barwy. Poprawne nazwanie wszystkich 4 barw oznacza rozwiązanie testu.

III. Porównanie dwu twarzy pod względem estetycznym. Pokazujemy dziecku kolejno narysowane na kartonie trzy pary twarzy, i pytamy, która z nich ładniejsza, która mu się bardziej podoba. Wszystkie trzy porównania powinny być poprawne.

IV. Określenie przedmiotów przez podanie ich cechy użytkowej, wzgl. podanie wyższej formy definicji. Powiedz, co to jest krzesło — koń — widelec — lalka — ołówek — stół. Test jest rozwiązany, jeśli 4 odpowiedzi są dobre. Na każdą definicję przeznacza się 1 min.

V. Łamigłówka. Mamy przygotowane dwa kartoniki 4x8 cm, jeden nierozcięty, a drugi rozcięty wzdłuż przekątni na dwa trójkąty. Kładziemy na stole nierozcięty kartonik i obok oba trójkąty tak, by dłuższe przyprostokątnie były równoległe i polecamy dziecku: „Weź te dwa kawałki i złóż je razem, aby wyglądały tak samo, jak to" — przy czym wskazujemy

kartonik nierozcięty. Próbę powtarzamy trzykrotnie. Czas każdej próby 1 min. Dwukrotne złożenie poprawne oznacza rozwiązanie testu.

VI. Wykonanie trzech zleceń w wskazanym porządku. Polecamy dziecku: „Teraz zrób to wszystko, co ci powiem. Tu jest klucz, połóż go na krześle, a potem zamknij drzwi (o ile są zamknięte, mówimy: otwórz) a potem przynieś mi pudełko, które tam widzisz. Pamiętaj, abyś zrobił to dobrze. *Najpierw* połóż klucz na krześle, potem zamknij drzwi, a potem przynieś pudełko". Wykonanie zleceń *we wskazanym porządku* oznacza rozwiązanie testu.

Test zastępczy. Podanie wieku: „Powiedz mi, ile masz lat?" Badany winien podać ściśle liczbę lat ukończonych.

Testy dla 6-letnich.

I. Odróżnienie strony prawej i lewej: „Pokaż mi swoją prawą rękę!" „Pokaż mi swoje lewe ucho!" „Pokaż mi swoje prawe oko!" Test jest rozwiązany, jeśli wszystkie 3 próby są udane.

II. Wskazanie braków na obrazkach. 4 próby. Pokazujemy dziecku rysunki twarzy, następnie postaci człowieka zawierające pewne luki i pytamy, czego tu brak. Na 3 rysunkach twarzy dziecko winno zauważyć, na jednym brak oczu, na drugim ust, na trzecim nosa i ucha, na postaci zaś brak rąk i nóg. Test jest rozwiązany, jeśli 3 odpowiedzi są dobre.

III. Zliczenie 13 monet. Na stole ułożono w szeregu poziomym 13 monet 1-groszowych, które dziecko ma głośno zliczyć.

IV. Zrozumienie II-go stopnia (pytań trudniejszych): „Co powinieneś zrobić, jeśli wychodzisz do szkoły, a widzisz, że deszcz pada?" „Co powinieneś zrobić, jeśli zobaczysz, że twój dom się pali?" „Co powinieneś zrobić, jeśli chcesz gdzieś pojechać, a pociąg, do którego miałeś wsiąść, już odjechał?" Wymagane są dwie odpowiedzi poprawne.

V. Nazwanie czterech różnych monet: 2 gr, 5 gr, 10 gr, 1 zł. Wymagane podanie nazw conajmniej 3 monet.

VI. Powtórzenie zdania złożonego z 16—18 zgłosek (3 próby). Uważaj, co ci powiem i powtórz zupełnie to samo: a) „Kazio cieszy się bardzo, że pójdzie jutro na wycieczkę". b) „Dziś po południu pójdziemy na błonie i puścimy latawca". c) „Wycinamy z papieru lub lepimy z gliny różne zwierzęta". Przynajmniej jedno zdanie winien badany po jednorazowym usłyszeniu powtórzyć bez błędu.

Test zastępczy. Odróżnienie ranka od południa. Pytamy (zależnie od pory dnia): „Czy teraz jest popołudnie, czy rano?"

Testy dla 7-letnich.

I. Podanie liczby palców u rąk (3 próby). Pytamy: „Ile palców masz u jednej ręki?" A ile u drugiej?" „A ile razem u obu rąk?" Badany winien podać ilość bez liczenia.

I. Opis obrazków (3 próby). Trzy obrazki przedstawiają znane dzieciom sceny z życia. Pytamy: „Co przedstawia ten obrazek?" Test jest rozwiązany, jeśli badany opisał przynajmniej dwa obrazki. Samo wyliczenie przedmiotów nie jest wystarczające.

III. Powtórzenie pięciu liczb (3 próby): a) 3, 1, 7, 5, 9 — b) 4, 2, 3, 8, 5 — c) 9, 8, 1, 7, 6. Przynajmniej jeden szereg liczb winien być powtórzony bez błędu.

IV. Zawiązanie kokardki. Pokazujemy dziecku tasiemkę, zawiązaną w podwójną kokardkę dookoła laseczki, tak, że po obu jej bokach wiszą końce, dł. 6—8 cm. Pokazując laskę z kokardką, podajemy mu drugą tasiemkę tej samej długości i polecamy mu zawiązać taką samą kokardkę dookoła naszego palca. Czynność tę winno dziecko wykonać w ciągu minuty najwyżej.

V. Podanie różnicy między dwoma przedmiotami (3 próby): „Powiedz, czym się różni: a) mucha od motyla; b) kamień od jajka; c) drzewo od szkła? Na trzy pytania dwie odpowiedzi winny być poprawne.

VI. Przerysowanie rombu piórem (3 próby). Pokazujemy narysowany na kartonie romb o bokach dług. 4x5 cm i polecamy dziecku narysować taką

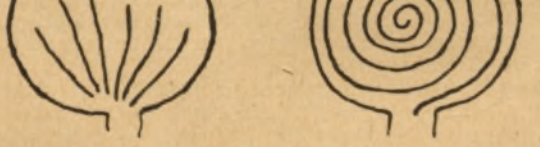
samą figurę na przygotowanej kartce. Test jest rozwiązany, jeśli dwie próby są udałe.

Test zastępczy I. Nazwy dni tygodnia (4 próby). Po wyliczeniu dni tygodnia dajemy pytania dodatkowe: a) „Który dzień jest przed wtorkiem?“ — b) czwartkiem? — c) piątkiem? Dziecko winno wyliczyć dni tygodnia w ciągu 15 sek. i dać dobrą odpowiedź przynajmniej na dwa pytania dodatkowe.

Test zastępczy II. Powtórzenie 3 liczb wspak (3 próby). Mówimy: „Powtórz te liczby od końca: a) 2, 8, 3; — b) 4, 2, 7; — c) 5, 9, 6. Conajmniej jeden szereg winien być powtórzony bez błędu.

Testy dla 8-letnich.

I. Znalezienie piłki w polu (1 próba). Przed badanym kładziemy ołówek, rysunek koła o średnicy 6,5 cm i z 9 mm otworem w obwodzie, zwróconym do badanego, a oznaczającym wejście na pole koła. Mówimy: „Wyobraź sobie, że na tym okrągłym polu porosniętym trawą, zagubiła się gdzieś twoja piłka. Nie wiesz, w której części pola ona się znajduje, nie wiesz też, z której strony, w jaki sposób i z jaką siłą została rzucona. Wiesz tylko, że ona napewno leży gdzieś na tym polu. Teraz weź ołówek i narysuj drogę, którą byś szedł, szukając piłki tak, ażebyś jej napewno nie ominął. Zacznij od wejścia i pokaż mi, jaką drogą pójdziesz“. Rozwiązanie tego testu może być różne: jedne dzieci nie rozumieją wcale wskazówek i rysują byle co, inne rozumieją, ale kreślą linie przypadkowe, bez planu. Próby takie są nieudałe. Test jest rozwiązany, jeśli dziecko 8-letnie szuka piłki w sposób prawie planowy, kreśląc n. p. linie równoległe lub wachlarzowe, lub też krzyżujące się w niewielu punktach. Od dzieci 11—12 letnich żądamy nakreślenia linii nie przecinających się wcale, a więc spiralnych lub kół koncentrycznych (Ryc. 1 a) 8-letnie, b) 12-letnie dziecko).



Ryc. 1.

II. Liczenie wstecz od 20 do 1 (próba): „Licz od 20 do 1 wstecz, a więc 20, 19, 18... Teraz zaczynaj“. Liczenie trwać winno najwyżej 40 sek; dopuszczalny jest jeden błąd.

III. Zrozumienie trudnych pytań (III-go stopnia) — 3 próby: a) „Co powinieneś zrobić, jeżeli rozbiłeś rzecz, która należy do kogoś innego?“ — b) „Co powinieneś zrobić, jeśli będąc w drodze do szkoły, zauważysz, że możesz się spóźnić?“ — c) „Co powinieneś zrobić, jeśli kolega (żanka) uderzy cię niechcący?“ Wystarczą dwie odpowiedzi zadowalające, n. p. na pytanie ostatnie zadowalająca będzie odpowiedź: „powiem mu, by uważał“ — „przebaczę mu“ i t. p.; złe odpowiedzi: „oddam mu“ — „pójdę na skargę“ i t. p.

IV. Wyszukanie podobieństw dwu przedmiotów (4 próby). „Powiedz, w czym są podobne: a) węgiel i drzewo — b) jabłko i gruszka — c) żelazo i srebro — d) okręt i samochód?“ Test jest rozwiązany, jeśli dziecko da dwie odpowiedzi dobre.

V. Podanie wyższej formy definicji (4 próby): „Co to jest: 1) balon, 2) tygrys, 3) piłka nożna, 4) żołnierz?“ O ile jeden z tych wyrazów jest nieznany dziecku, zastępujemy go innym: 1) samochód, 2) okręt, 3) ziemniak, 4) sklep. Dwie odpowiedzi winny zawierać definicje wyższe od użytku n. p.

balon jest środkiem podróżowania w powietrzu — tygrys to drapieżca żyjący w dżungli i t. p.

VI. Słownik dziecka. Przygotowana lista zawiera 2 szeregi po 50 słów. Mówimy: „Chcę się dowiedzieć, ile słów znasz. Uważaj, kiedy wymienię słowo, powiedz, co ono oznacza". „Co to jest pomarańcza?" „Co to jest rękawiczka?" „Co to znaczy przypiekać" i t. p. Test jest rozwiązany, jeśli badany określi 20 wyrazów na 100 lub 10 na 50. Obliczenie, jak w rozdz. poprz. str. 61. Lista wyrazów na str. 80.

Test zastępczy I. Nazwać 6 monet w porządku wskazanym: 1 gr, 5 gr, 10 gr, 50 gr, 1 zł, 2 zł. Badany winien nazwać wszystkie monety.

Test zastępczy II. Napisanie dyktanda. Dyktujemy od razu całe zdanie: „Widzę małego chłopca". Test jest rozwiązany, gdy dziecko nie opuści ani jednego wyrazu i napisze czytelnie. Drobniejsze błędy ortograficzne nie wchodzą tu w grę.

Testy dla 9-letnich.

Podanie daty (4 próby). Pytamy: a) „Jaki jest dziś dzień tygodnia?" — b) „Jaki jest teraz miesiąc?" — c) „Którego jest dzisiaj?" „Jaki dzień miesiąca?" — d) „Który rok jest teraz?" Badany winien odpowiedzieć na pytanie a), b), d) — przy c) dopuszczalna jest omyłka 3 dni.

II. Ułożenie 5 pudełek według ich ciężaru (3 próby). Przygotowujemy 5 okrągłych pudełek jednakowej wielkości o średnicy ok. 3 cm i wadze: 3, 6, 9, 12, 15 g. Pudełka leżą na stole pomieszane. Mówimy: „Widzisz pudełka, wszystkie wyglądają jednakowo, ale one nie są jednakowe. Jedne z nich są cięższe, inne lżejsze, a inne jeszcze lżejsze. Nie ma dwu jednakowo ciężkich. A teraz wyszukaj najcięższe i połóż je tutaj, potem znajdź trochę lżejsze i połóż je obok i t. d. Test jest rozwiązany, jeśli dwie próby wykonano bez błędu.

III. Wydanie reszty (3 próby). Pytamy: a) „Jeśli będę chciał kupić za 4 gr cukierków, a dam kupcowi 10 gr, ile dostanę reszty?" — b) „Jeżeli chcę kupić za 12 gr, a dam 15 gr, ile dostanę reszty?" — c) „Jeżeli chcę kupić za 4 gr, a dam 20 gr, ile dostanę reszty?" Na każde zadanie (pamięciowe!) przeznacza się 15 sek. Wymagane są dwie dobre odpowiedzi.

IV. Powtórzenie 4 liczb wspak (3 próby). „Powiem ci kilka liczb, a ty je powtórzysz od końca: a) 6, 5, 2, 8; — b) 4, 9, 3, 7; — c) 3, 6, 2, 9. Test jest rozwiązany, gdy jeden szereg powtórzy dziecko bez błędu.

V. Ułożenie zdania zawierającego trzy dane słowa (3 próby): a) chłopiec, piłka, rzeka; b) pracować, pieniądze, budzić; c) pustynie, rzeki, jeziora. Mówimy: „Ułóż takie zdanie, w którym będą te trzy słowa". Podajemy kolejno podane wyżej słowa. Test jest rozwiązany, jeśli dwie próby są udałe (n. p. „chłopiec rzucił piłkę do rzeki" — „Ludzie pracują dla pieniędzy" — „Nie ma rzek ani jezior na pustyni").

VI. Dobieranie rymów (3 próby). Używamy słów: rok, nos, mak. Po wyjaśnieniu przykładowym, co to jest rym, n. p. wyrazy kot, płot, młot, lot rymują się ze sobą, wymawiamy wyrazy „rok" i polecamy dziecku podać wszystkie słowa, o których myśli, że rymują się ze słowem „rok". Podobnie ma wyszukać rymy do słów: nos, mak. Badany winien w ciągu minuty znaleźć do danego słowa co najmniej trzy, które się z nim rymują. Wymagane są dwie próby udane.

Test zastępczy I. Wyliczenie miesięcy roku w ciągu 15—20 sek. i pytania dodatkowe: a) „Jaki miesiąc jest przed kwietniem; — b) przed lipcem; — c) przed listopadem?" (Wymaga się 2 odp. poprawnych).

Test zastępczy II. Zliczenie wartości znaczków pocztowych. Na kartonie naklejone są trzy znaczki po 5 gr i trzy po 10 gr. Pytamy: „Ile trzeba zapłaca za te wszystkie znaczki?". Test winien być rozwiązany w ciągu 15 sek.

Testy dla 10-letnich.

I. Słownik dziecka. Postępowanie, jak przy teście VI na lat 8. Wymagane określenie 30 wyrazów na 100, względnie 15 na 50, co oznacza, że badany rozporządza słownikiem zawierającym 5400 wyrazów.

II. Krytyka zdań niedorzecznych. 5 prób. Mówimy: „Przeczytam ci historyjkę, w której jest coś głupiego, jakaś niedorzeczność. Słuchaj uważnie i powiedz, co tam jest głupiego?". Po przeczytaniu każdej, pytamy, co w niej głupiego.

a) „Jeden pan powiedział: z mego domu do miasta idzie się wciąż z góry na dół, a gdy się wraca z miasta do domu, również się idzie z góry na dół".

b) „Pewien maszynista powiedział, że im więcej pociąg ma wagonów, tym prędzej może jechać".

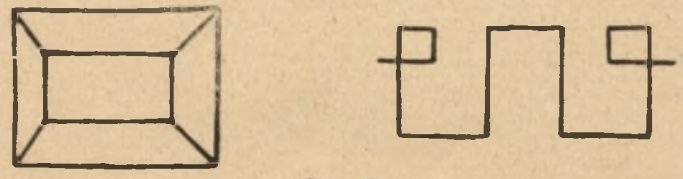
c) „Wczoraj policja znalazła ciało dziewczyny, pocięte na 18 kawałków; myślą, że ona sama się zabiła".

d) „Wczoraj wydarzył się wypadek na kolei, ale był to niewielki wypadek. Liczba osób zabitych wynosi tylko 48".

e) „Cyklista spadł z roweru, rozbił sobie głowę o kamień i zabił się na miejscu. Podniesiono go i zabrano do szpitala. Jest obawa, że nie odzyska zdrowia".

Wymagane są 4 odpowiedzi poprawne, z których każda winna nastąpić po 30 sek. namysłu.

III. Odrysowanie wzorów rysunkowych z pamięci. Badany przypatruje się uważnie przez 10 sek. dwu wzorom rysunkowym na kartonie (Rys. 2), po czym polecamy mu narysować je z pamięci. Test jest rozwiązany, jeśli



Ryc. 2.

jeden rysunek jest odtworzony poprawnie, a drugi półpoprawnie. (t. zn. niektóre części rysunku opuszczone, lub umieszczone na niewłaściwym miejscu, lub też dodane inne).

IV. Podanie ośmiu „wspomnień" z przeczytanego opowiadania. Przygotowany tekst czyta badany głośno, po czym polecamy mu opowiedzieć, co przeczytał, co sobie przypomina. Pomoc niedopuszczalna. Opowiadanie brzmi:

„Warszawa, 5-go września. Wczoraj wieczorem pożar zniszczył trzy domy w pobliżu śródmieścia. Stracono wiele czasu, zanim go ugaszono. Szkody wynoszą 15 tys. zł; 17 rodzin zostało bez dachu. Jeden ze strażaków, ratując dziewczynkę, która spała w łóżku, poparzył sobie ręce".

Dosłowne oddanie „wspomnień" nie jest wymagane, chodzi tylko o dokładne powtórzenie treści. Test jest rozwiązany, jeśli czytanie trwało nie dłużej niż 35 sek. z ilością 2 omyłek najwyżej i jeśli opowiadanie zawiera przynajmniej ośm „wspomnień" (faktów).

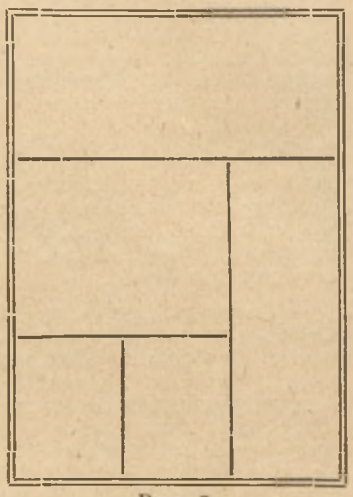
V. Zrozumienie pytań IV-go stopnia. 3 próby. — Pytamy: a) „Co powinieneś powiedzieć, jeśli cię ktoś zapyta, co myślisz o jakiejś osobie, której dobrze nie znasz?" — b) „Co powinieneś zrobić, zanim rozpoczniesz coś bardzo ważnego?" — c) „Dlaczego ludzi należy ocenić raczej według tego, co robią, aniżeli według tego, co mówią?" Wymagane są dwie odpowiedzi poprawne dane po namyśle ok. 20 sek.

VI. Wypowiedzenie 60 słów w ciągu 3 min. 1 próba. Mówimy: „Ciekaw jestem ile różnych słów potrafisz powiedzieć w ciągu 3 min. Skoro powiem „już", zaczniesz wypowiadać słowa tak prędko, jak potrafisz, a ja będę je liczył". Wypowiadane słowa notujemy lub zaznaczamy kreskami, a powtórzenia krzyżykami. Test jest rozwiązany, jeśli badany wypowiedział w ciągu 3 min. więcej niż 60 różnych słów.

Test zastępczy I. Powtórzenie 6 liczb. 2 próby. Wymawiamy poszczególne liczby z szybkością m/w. 1 sek., unikając rytmu i bez akcentowania. „Powiem ci kilka liczb, a ty powtórz je tak samo": a) 3, 7, 4, 8, 5, 9. — b) 5, 2, 1, 7, 4, 6. Wymagane powtórzenie jednego szeregu bez omyłki.

Test zastępczy II. Powtórzenie zdania z 20—22 zgłosek. 3 próby. Mówimy: „Powiem ci zdanie, a ty je powtórzysz tak samo: a) Jabłoń rzuca chłodny, przyjemny cień na murawę, gdzie bawią się dzieci. — b) Dochodzi wpół do drugiej na zegarze: w domu jest cisza i kot poszedł spać. — c) W lecie dni są bardzo ciepłe i przyjemne; w zimie pada śnieg i jest mi zimno". Wymagane jest powtórzenie jednego zdania bez błędu, lub też dwu zdań, w których badany zrobił nie więcej niż po 1 błędzie.

Test zastępczy III. Łamigłówka. 2 próby. Przygotowujemy układankę. (Rys. 3). Na stole kładziemy ramkę 11x8,5 cm i obok pięć części układanki, porozrzucane. Mówimy: „Włóż te kawałki do ramki tak, aby cała przestrzeń była wypełniona". Test jest rozwiązany, jeśli dziecko dobrze ułożyło trzy razy łamigłówkę w ciągu 5 min.



Ryc. 3.

Testy dla 12-letnich.

I. Słownik dziecka. Postępowanie, jak przy teście VI. dla lat 8. Wymagane określenie 40 wyrazów, względnie 20, co oznacza zasób 7,200 słów.

II. Podanie definicyj wyrazów oderwanych. 5 prób. Pytamy: a) „Co to jest litość? Co rozumiemy przez słowo litość — b) zemsta — c) miłosierdzie — d) zazdrość — e) sprawiedliwość?" Definicja nie musi być ścisła; wystarczy rozumienie sensu słowa — przykłady są dopuszczalne. Bodaj trzy wyrazy winny być określone w sposób zadowalający.

III. Szukanie piłki w polu. Wymagane rozwiązanie wyższego stopnia. Zob. test I. dla lat 8. str. 74.

IV. Ułożenie zdania ze słów nieuporządkowanych. 3 próby. Mamy na 3-ch kartkach przygotowane wyrazy nieuporządkowane:

a) dobry — pana — odważnie — pies — swojego — broni.

b) ażeby — moje — nauczyciela — poprawił — mojego — prosiłem — zadanie.

c) dzieci — wycieczkę — się — rankiem — na — wybrały — wczesnym.

Badany przypatruje się tym słowom i następnie polecamy mu poprzestawiać słowa i kolejno przeczytać zdania, tak, by zawierały sens, by były zrozumiałe. Badany powinien przynajmniej dwa zdania ułożyć poprawnie, każde w ciągu minuty.

V. Interpretacja bajek. 5 prób. Najpierw trzeba dać wyjaśnienie istoty bajki: „Bajka, jak wiesz, jest to historyjka, która ma na celu nauczyć nas czegoś. Przeczytam ci teraz bajkę, a gdy skończę, powiesz mi, czego nas ta bajka uczy". Po tym wyjaśnieniu czytamy przygotowany tekst pierwszej bajki:

A. *Herkules i woźnica.* Drogą wiejską jechał na wozie pewien człowiek. Nagle koła ugrzęzły w głębokim błocie. Człowiek ów stał bezczynnie, patrząc na wóz i głośno wzywając Herkulesa na pomoc. Herkules przyszedł, spojrzał na niego i rzekł: „Podważ koła barkami i popędź woły". Potem odszedł, zostawiając woźnicę. — „Czego nas uczy ta bajka?". Z kolei czytamy drugą:

B. *Mleczarka i jej zamiary.* Mleczarka niosła na głowie dzbanek z mlekiem i tak rozmyślała: „Sprzedam mleko i za te pieniądze kupię 4 kury. Kury zniosą przynajmniej 100 jaj. Z jaj wylęgnie się co najmniej 75 kurcząt. Za pieniądze, które dostanę za kurczęta, kupię sobie nową suknię i będę ją nosiła zamiast zniszczonej, którą mam na sobie". A chcąc wyobrazić

sobie, jak będzie wyglądała w nowej sukni schyliła głowę, aby obejrzeć swą postać. W tej chwili dzban zesunął się z głowy i rozbił się o ziemię. Tak rozwiały się wszystkie jej marzenia. — „Czego uczy nas ta bajka?".

C. *Lis* i *kruk*. Kruk ukradł kawałek mięsa i, trzymając go w dzióbie, usiadł na drzewie. Lis, ujrzawszy kruka, zapragnął zdobyć mięso i tak rzekł do niego: „Jakiś ty piękny! Słyszałem, że głos twój jest równie piękny, jak postać i pióra. Czy nie zechciałbyś zaśpiewać coś dla mnie, ażebym mógł przekonać się, że tak jest naprawdę!" Kruk tak się tym ucieszył, że otworzył dziób, aby zaśpiewać i wypuścił mięso, które lis w tej chwili pożarł. — „Czego uczy nas ta bajka?"

D. *Gospodarz* i *bocian*. Gospodarz nastawił sidła, aby złapać żórawie, które wyjadały mu ziarno. Razem z nimi wpadł bocian. Bocian, który w rzeczywistości nie kradł, prosił gospodarza, aby mu darował życie, zapewniając, że jest bardzo uczciwym ptakiem, nie takim, jak żórawie, i że gospodarz powinien mieć litość nad nim. Ale gospodarz rzekł: „Przyłapałem ciebie wraz z żórawiami, złodziejami, więc musisz zginąć wraz z nimi". — „Czego uczy nas ta bajka?".

E. *Młynarz, syn jego i osioł*. Młynarz z synem prowadzili osła do sąsiedniego miasta na sprzedaż. Zaledwie uszli kawałek drogi, spostrzegło ich dziecko i zawołało: „Jak nierozsądni są ci ludzie, że się męczą, idąc pieszo, gdy jeden z nich mógłby jechać". Starszy człowiek, słysząc to, posadził swego syna na osła, a sam szedł obok. Po chwili spotkali kilku ludzi: „Spojrzyj", rzekł jeden z nich, „widzisz, jak ten leniwy chłopiec jedzie, a jego stary ojciec idzie pieszo?" Gdy to usłyszał młynarz, kazał zejść synowi i sam wdrapał się na osła. Idąc dalej, spotkali kilka kobiet, które zawołały: „Jakże możesz, stary leniu, jechać tak wygodnie, gdy twój biedny syn ledwie nadąża pieszo za tobą". Wtedy dobroduszny młynarz kazał synowi wsiąść na osła za sobą i tak jechali obaj. Gdy przybyli do miasta, jakiś mieszczuch zawołał do nich: „Co za okrutni ludzie. Raczej wy dwaj moglibyście nieść tego biednego, małego osła, aniżeli on was". „Bardzo dobrze — rzekł młynarz — spróbujemy". Zeskoczyli obaj na ziemię, wydobyli sznury, przywiązali nogi osła do drąga i próbowali go nieść, lecz, gdy przechodzili przez most, osioł zaczął szamotać się, oswobodził się i wpadł do rzeki". — „Czego uczy nas ta bajka?"

Test jest rozwiązany, jeśli badany uzyskał 4 punkty. Za odpowiedź poprawną przyznajemy 2 punkty, za półpoprawną 1 punkt. Przykłady odpowiedzi poprawnych: ad A) „Bóg pomaga tym, którzy sobie sami pomagają". — „Staraj się pomóc sam sobie, zanim drugich wezwiesz na pomoc". — ad B) „Nie buduj zamków na lodzie". — „Nigdy nie robić za dużo planów". — ad C) „Nie słuchać pochlebstw". — „Nie wierz ludziom, którzy ci schlebiają". — ad D) „Z jakim poprzestajesz, takim się stajesz". — „Wybieraj starannie przyjaciół". — ad E) „Kto chce wszystkim dogodzić, nikomu nie dogodzi". — „Miej zaufanie do własnego zdania". — Przykłady odpowiedzi półpoprawnych: ad A) „Herkules chciał go nauczyć, żeby sam sobie pomagał". — „Powinien był próbować pomóc sam sobie" i t. p.

VI. Powtórzenie 5 liczb wspak. 3 próby. a) 3, 1, 8, 7, 9. — b) 6, 9, 4, 8, 2. — c) 5, 2, 9, 6, 1. Wymagane jest powtórzenie conajmniej jednego szeregu bez błędu.

VII. Interpretacja obrazków. 4 próby. Posługujemy się tymi samymi obrazkami, co i dla młodszych lat. Dziecko 12-letnie powinno zrozumieć całość i ująć sens istotny treści obrazka. Wyliczenie lub opis nie wystarcza. Wymagana jest zadowalająca interpretacja 3 obrazków.

VIII. Wskazanie podobieństwa 3 rzeczy. 5 prób. Mówimy: „Nazwę trzy rzeczy, które są w czymś podobne — a ty pomyśl i powiedz:

a) „W czym są podobne wąż, krowa, wróbel? — b) książka, nauczyciel, gazeta; — c) wełna, bawełna, skóra; — d) ostrze noża, grosz, kawałek drutu; — e) róża, kartofel, drzewo?".

Wymagane są 3 trafne odpowiedzi.

Testy dla 14-letnich.

I. Słownik dziecka. Postępowanie, jak przy teście VI. dla 8-letnich. Badany winien zdefiniować 50 wyrazów (wzgl. 25), co oznacza zasób 9,000 słów.

II. Test indukcji. 6 prób. Przygotowujemy 6 ark. papieru i nożyczki. Każąc badanemu uważnie patrzeć, składamy arkusz we dwoje, i w środku złożonego brzegu wycinamy mały otwór. Pytamy: „Ile będzie otworów, kiedy rozłożymy papier?“ Bez względu na odpowiedź, rozkładamy papier i pokazujemy, że jest jeden otwór. Następny arkusz składamy najpierw we dwoje, a następnie jeszcze raz wpoprzek i znowu wycinamy, po czym pytamy: „Ile będzie otworów, kiedy rozłożymy papier?“. Po pokazaniu wyniku składamy arkusz po raz trzeci i wycinamy, jak poprzednio. Pytamy: „Ile będzie otworów, kiedy papier rozprostuję?“. Podobnie postępujemy z 4-tym, 5-tym i 6-tym arkuszem, dodając za każdym razem jedno złożenie. Przy składaniu każdego arkusza, powtarzamy wyniki: Przy jednym zgięciu był 1 otwór, przy drugim 2, przy trzecim 4, przy czwartym 8, przy piątym 16. „Powiedz, ile będzie otworów, gdy złożymy papier jeszcze raz“. Następnie pytamy: „Czy możesz podać regułę, na podstawie której mógłbyś wiedzieć za każdym razem, ile będzie otworów?“. Test jest rozwiązany, o ile prawidło zostało ujęte w ciągu 6-ciu zginań. Niekiedy badany ujmuje zasadę już po 3 próbach i wtedy dalsze próby są zbędne.

III. Podanie różnicy między prezydentem i królem. 1 próba. Mówimy: „Są trzy główne różnice między prezydentem a królem. Powiedz, jakie? „Różnice winny uwzględnić: zakres władzy, okres panowania, sprawę następstwa. Test jest rozwiązany, jeśli badany podał dwie różnice.

IV. Wnioskowanie z faktów. 3 próby. Odczytujemy wolno i z ekspresją przygotowane zagadnienia (niedokończone opowiadania). Po przeczytaniu każdego zdarzenia, pozostawiamy badanemu czas do namysłu:

a) „Człowiek, spacerując w lesie niedaleko miasta, zatrzymał się nagle przerażony i pobiegł do najbliższego policjanta, oznajmiając mu, że na gałęzi wisi.... Po chwili pytamy: „Co się stało?“.

b) „Sąsiad mój miał dzisiaj niezwykłych gości. Był u niego najpierw doktor, potem rejent, wreszcie ksiądz“. — „Co się stało u mego sąsiada?“.

c) Indianin, który pierwszy raz w swym życiu przyszedł do miasta, zobaczył białego człowieka jadącego drogą. W chwili, gdy biały człowiek przejeżdżał obok, Indianin rzekł: „Biały człowiek jest leniwy, on chodzi siedząc“. — „Na czym jechał biały człowiek, jeśli Indianin mógł powiedzieć: „On chodzi, siedząc“.

Test jest rozwiązany, o ile dwie odpowiedzi są poprawne.

V. Rozumowanie arytmetyczne. 3 próby. — Badany odczytuje głośno każde zadanie, przygotowane na osobnej kartce. Zadania rozwiązuje z pamięci. Na każde rozwiązanie przeznacza się minutę.

a) Zarobek pewnego człowieka wynosi tygodniowo 20 zł, a wydaje 14 zł na tydzień; ile trzeba czasu, by zaoszczędził 300 zł?

b) 2 ołówki kosztują 5 gr; ile ołówków można kupić za 50 gr?

c) Jeśli 3 m materiału kosztują 15 zł, ile kosztować będzie 7 m?

Wymagane są co najmniej dwie dobre odpowiedzi.

VI. Pamięciowe przestawienie wskazówek zegara. 3 próby. Mówimy: „Przypuśćmy, że jest godz. 6-ta min. 22 czyli 22 min. po 6-tej. Czy możesz sobie wyobrazić, gdzie znajduje się duża, a gdzie mała wskazówka?“ — Teraz wyobraź sobie, że przestawimy wskazówki tak, że duża zajmie miejsce małej, a mała dużej. Która będzie wtedy godzina?“. To samo zadanie powtarzamy dla godz. 8-mej 10 m. i 2-giej 46 m.

Wymagane są dwie trafne odpowiedzi. Na rozwiązanie każdego zadania przeznacza się 2 min.

Test zastępczy. Powtórzenie 7 liczb. 2 próby:

a) 2, 1, 8, 3, 4, 3, 9. — b) 4, 7, 2, 8, 4, 7, 5.

Test jest rozwiązany, o ile jeden szereg zostanie powtórzony bez błędu.

Lista wyrazów I.*

1. Suknia
2. Pukanie
3. Przypiekać
4. Kałuża
5. Koperta
6. Prawidło
7. Zdrowie
8. Rzęsa
9. Miedź
10. Przekleństwo
11. Wieprzowina
12. Zewnętrzny
13. Południowy
14. Odczyt
15. Więzienie
16. Zręczność
17. Wędrówka
18. Obywatelski
19. Zabezpieczyć
20. Nerw
21. Kuglarz
22. Szacunek
23. Klepka
24. Brunet
25. Historia
26. Mars
27. Mozaika
28. Opłakiwać
29. Bezcenny
30. Nieproporcjonalny
31. Tolerować
32. Niewymuszony
33. Rabunek
34. Lotos
35. Udaremnić
36. Sknera
37. Chełpić się
38. Ochra
39. Nieświeciuch
40. Inkrustacja
41. Działanie
42. Ambra
43. Achromatyczny
44. Niedbały
45. Kazuistyka
46. Rybacki
47. Środek napotny
48. Parter
49. Szagryn
50. Konspiracja.

Lista wyrazów II.

1. Pomarańcza
2. Fajerwerk
3. Słoma
4. Ryk
5. Pośpiech
6. Spławny**
7. Gitara
8. Dojrzały
9. Niegrzeczny
10. Lutowanie
11. Dostrzegalny
12. Kaganiec
13. Drzeć
14. Przyjęcie
15. Majestat
16. Skarbiec
17. Nadużycie
18. Schrupać
19. Konfiskata
20. Żartobliwy
21. Małpować
22. Skrawek
23. Przebiegły
24. Odpoczynek
25. Osobliwość
26. Sumienny
27. Dokument
28. Mennica
29. Zburzony
30. Przylądek
31. Skąpstwo
32. Galaretowaty
33. Zabrudzić
34. Filantropia
35. Ironia
36. Wcielać
37. Pomijać
38. Egzaltacja
39. Wpajać
40. Ławnik
41. Pochyłość
42. Stan świecki
43. Bagno
44. Mędrek
45. Kamea
46. Teozofia
47. Skwapliwy
48. Paleologia
49. Homunculus
50. Mięczak.

Uwagi krytyczne. Czy skala Bineta-Termana ma charakter uniwersalny, t. zn. czy można ją stosować wszędzie, bez względu na różnice psychiczne i środowiskowe, bez względu na różny charakter narodowy i różny poziom kulturalny. Podjęte w wielu krajach próby około opracowania serii testów uwzględniających swoiste właściwości psychiczne dzieci danego kraju, oraz warunki środowiska stwierdzają aktualność tego problemu. Czy istnieje stosunek odpowiedniości tej metody i warunków środowiskowych? Istnieje bowiem ścisły związek między funkcjami inteligencji a środowiskiem, które dostarczają tworzywa nagromadzonego w języku i w tradycji, w zwyczajach i obyczajach, stanowiących podłoże licznych zależności i więzów między jednostką a społecznością. Stąd wynika, że skala B-T. nie może mieć charakteru uniwersalnego.

Nasunęły się też wątpliwości, czy za pomocą skali B-T można naprawdę „mierzyć" inteligencję, t. j. zdolność rozwiązywania problemów, obejmującą rozumienie zagadnienia, wynajdywanie możliwych rozwiązań, zachowanie kierunku myśli w dążeniu do wyznaczonego celu oraz krytyczne sprawdzanie wyników. Znaczna ilość testów w skali B-T odpowiada tym funkcjom, ale znajdują się w niej i takie, które nie zależą bezpośrednio od inteligencji, ale raczej od pamięci bezpośredniej, od zdolności kojarzenia, od zdolności reprodukcji zdobytych wiadomości, n. p. powtórzenie szeregu liczb, znalezienie rymów, wyliczenie wyrazów, miesięcy w roku, nazywanie barw i t. p. Testy niedorzeczności w skali B-T n. p. o ciele dziewczyny pociętym na 18 kawałków lub też test zawierający opowiadanie niedokończone

* Należycie przetłumaczenie „listy wyrazów" przedstawia trudność, nie dającą się całkowicie pokonać. Angielskie wyrazy, podane w liście, posiadają częstokroć wiele znaczeń, z których jedno tylko można było podać w języku polskim. Podanie jednego tylko znaczenia powoduje często zmianą stopnia trudności danego wyrazu listy. Kiedy zatem w oryginalnej liście Termana wyrazy idą kolejno według stopnia trudności, to w polskim języku kolejność ta częściowo się zatraca i będzie miała być dopiero w przyszłości ustalona na drodze osobnych badań. Dalsza trudność polega na tym, że niektóre słowa listy dałyby się dokładnie przetłumaczyć na język polski jedynie przy pomocy całego zwrotu, co znowu jest niedopuszczalne ze względu na żądanie, by lista składała się z pojedynczych wyrazów.

** W oryginale angielskim: afloat, co trudno jest przetłumaczyć dokładnie na polski język jednym wyrazem.

o wisielcu, nasuwają pewne zastrzeżenia natury etycznej i estetycznej. Testy takie, powiedzmy zbyt drastyczne, nie są odpowiednią podnietą dla wyobraźni dziecka. Pomimo wspomnianych zastrzeżeń metoda badania inteligencji B-T empirycznie wypróbowana i odznaczająca się jako instrument psychologiczny prostotą i praktycznością, wywarła niezmiernie dodatni wpływ na rozwój psychologii, pobudziła wielu badaczy do pracy nad jej doskonaleniem, przyczyniła się znakomicie do rozwiązania wielu istotnych zagadnień w dziedzinie wychowania.

5. TECHNIKA BADANIA. Badanie inteligencji dziecka metodą Bineta-Termana nie jest tak łatwe, jakby się na pierwszy rzut oka wydawać mogło. Potrzebne jest i należyte przygotowanie psychologiczne i zdolność wczuwania się w życie duchowe drugich osób, zwłaszcza dzieci i umiejętność interpretacji zachowania się badanego i wreszcie dostateczna wprawa w obserwacji zjawisk psychicznych. Badający winien jak najdokładniej poznać samą metodę i jej ducha oraz opanować technikę badania.

Badanie odbywać się winno w jak najkorzystniejszych warunkach, w zacisznej sali, jasnej, znanej dziecku. Osoby postronne (koledzy, rodzeństwo, rodzice, nauczyciele) nie powinny się przysłuchiwać odpowiedziom dziecka badanego. Badający winien wejść z badanym w kontakt, zainteresować go próbami, w szczególności młodsze dzieci należy ośmielić przed badaniem, wdając się z nimi w rozmowę. Obok miejsca badania ważna jest pora badania. Badać można w takiej porze, kiedy dziecko nie jest zmęczone. Przed rozpoczęciem badania należy sobie przygotować samą skalę inteligencji (testy), potrzebny materiał, a więc ciężarki, obrazki, rysunki, naklejone barwne paski papieru, kartki z liczbami, tekstami i t. p. (Materiał potrzebny można sobie sporządzić lub nabyć łącznie z publikacją p. t. Skala inteligencji Bineta-Termana, pod red. *St. Baleya*, — dołączono 28 tablic. — Wyd. Książnicy — Atlas, Lwów-Warszawa 1932) oraz formularz protokółu, którego wzór podajemy na str. 82.

Badający formułuje testy, pytania zawsze w jednakowy sposób, wypowiadając je tonem jednostajnym, bez akcentowania i rytmu. Odpowiedzi dziecka, nawet najmniej oczekiwane nie powinny wywoływać u badającego zdumienia, nie powinien dać poznać ani gestem, ani mimiką zadowolenia, czy też niezadowolenia w związku z dobrym, względnie złym rozwiązaniem testu. Trwanie badania zależy od wieku dziecka. Według *Termana* badanie trwa:

dzieci od lat 3—5	min. 25—30	9—12	min. 40—50
„ od lat 6—8	„ 30—40	13—15	„ 50—60

Skoro badający zauważy zmęczenie dziecka, urządzi krótką przerwę. Badanie dzieci umysłowo upośledzonych wymaga dłuższego czasu, ponieważ reagują zbyt wolno. Rozpoczynamy badanie od serii testów dla wieku o jeden rok niższego niż wiek badanego dziecka. O ile by badany nie rozwiązał jakiegoś testu w tej serii, zaczynamy od serii dla wieku o dwa lata młodszego, ewentualnie o trzy, aż do serii, w której rozwiąże wszystkie testy bez błędu. Następnie badamy testami przeznaczonymi dla danego wieku i w

końcu testami przeznaczonymi dla starszych dopóty, dopóki z danej serii da rozwiązanie choćby jednego testu.

Na przygotowanym formularzu notujemy możliwie dosłownie odpowiedzi dziecka nadto czas reakcji (w sekundach) oraz uwagi, jakie nam nasuwa zachowanie się dziecka w czasie badania. Ocenę oznaczamy znakiem + (test rozwiązany), znakiem — (odpowiedź błędna lub brak odpowiedzi), znakiem 1/2 (odpowiedź półpoprawna).

Wzór arkusza na protokół badania metodą Bineta-Termana.

Imię i nazwisko ucznia (uczennicy)
Data urodzenia (lata i mies.)
Klasa (rok nauki) i szkoła .....
Data badania .....
Zawód ojca (matki) .....
Wynik badania *WI* ..... *I. I.*
WŻ .....

Data i nr testu	Odpowiedź badanego	Ocena + *(pozyt.)* — *(negat.)* $^1/_2$ *(półpopr.)*	Uwagi badającego

6. ILORAZ INTELIGENCJI. Diagnozę inteligencji oparł *Binet* na oznaczeniu r ó ż n i c y między wiekiem inteligencji *(W I)* a wiekiem życia *(W Ż)*. Normalny rozwój umysłowy stwierdzamy, jeśli rezultat badania wskazuje, że $W\ I = W\ Ż$. O ile badany nie potrafi rozwiązać testów swego wieku, wówczas stwierdzamy opóźnienie w rozwoju, a więc $W\ I < W\ Ż$. Jeśli zaś badany rozwiąże nie tylko testy swego wieku, ale i testy dla starszych, wtedy $W\ I > W\ Ż$.

Głębsza analiza inteligencji i samej metody Bineta wykazała, że oznaczenie poziomu inteligencji za pomocą różnicy między *W I* a *W Ż* zawiera pewne niedokładności, zwłaszcza, gdy zestawiamy wyniki badania dzieci różnego wieku. Rok opóźnienia u dzieci młodszych n. p. jest oznaką większego niedorozwoju, aniżeli u dzieci starszych. Celem usunięcia tych niedokładności opiera *Stern* diagnozę inteligencji nie na różnicy *W I* i *W Ż*, ale na s t o s u n k u *W I* d o *W Ż*, wyrażonym i l o r a z e m i n t e l i g e n c j i *(I I)*. Poziom inteligencji oznaczamy obecnie za pomocą *I I*, który otrzymujemy, dzieląc *W I* przez *W Ż*, jak to uwidoczniono w formularzu. *I I* dziecka *umysłowo* n o r m a l n i e rozwiniętego oznacza się m/w liczbą 1 niezależnie od wieku dziecka. Dzieci opóźnione w rozwoju czyli p o n i ż e j n o r m y cechuje *I I*

mniejszy niż jeden. Niedorozwój jest tym większy, im mniejszy jest otrzymany ułamek. Dzieci zaś rozwinięte umysłowo ponad swój wiek fizyczny czyli p o n a d n o r m ę mają *I I* większy niż jeden.

Wiemy już, że pierwotną skalę Bineta-Simona udoskonalono przez dodanie nowych testów, przez odpowiednie przesunięcie niektórych testów z jednej serii do drugiej, tudzież przez ich standaryzację. Obecnie każda seria od lat 3 do 10 zawiera po 6 testów na każdy rok, stąd 1 test ma wartość 2 mies. t. zn., że za dobre rozwiązanie każdego testu przyznajemy badanemu 2 mies. *W. I.* Seria dla 12-letnich zawiera 8 testów, które wobec pominięcia serii dla 11-letnich mają wartość 2 lat i stąd 1 test rozwiązany odpowiada w tej serii 3 mies. *W. I.* Wreszcie seria dla 14-letnich zawiera 6 testów, które wobec pominięcia serii dla 13-letnich mają również wartość 2 lat i stąd każdy test liczy się jako 4 mies. *W. I.* Przypuśćmy, że badane dziecko w wieku 9 lat 5 mies. (9;5) rozwiązało prócz testów dla młodszych wszystkie testy swego wieku, nadto 4 z serii dla 10-letnich i 2 z serii dla 12-letnich. Na tej podstawie obliczamy *I I*.

Za lata od 1 do 8	8 lat	— mies.
6 testów dla 9-let. po 2 mies.	1	—
4 testy dla 10-let. po 2 mies.	—	8
2 testy dla 12-let. po 3 mies.	—	6
	Razem 10 lat	2 mies.

$$\frac{\text{W. Ż.} = 9 \text{ lat } 5 \text{ mies.} = 113 \text{ mies.}}{\text{W. I.} = 10 \text{ „ } 2 \text{ „ } = 122 \text{ „ }} \qquad \frac{\text{W. I.} = 122}{\text{W. Ż.} = 113} = \frac{1.08}{}$$

Celem uniknięcia formy ułamkowej mnożymy wynik przez 100 czyli *I I* wynosi 108. Badane dziecko cechuje więc inteligencja normalna, a nawet jest ono w pewnym — jakkolwiek nieznacznym — stopniu rozwinięte umysłowo ponad normę. Według przyjętej klasyfikacji Termana, oznaczamy diagnozę inteligencji według następujących norm:

I I poniżej 70	cechuje istotne upośledzenie umysłowe
od 70— 80	linię graniczną upośledzenia umysłowego
80— 90	ociężałość umysłową
90—110	normalną inteligencję
110—120	wyższą inteligencję
120—140	istotnie wybitną inteligencję
ponad 140	jednostkę niemal genialną, powyżej 150 genialną.

Jako granicę upośledzenia przyjmuje więc *Terman* na podstawie badania inteligencji dzieci amerykańskich *I I* 70. Granicę tę przyjmuje też *H. Jankowska* w zastosowaniu do dzieci polskich na podstawie badań inteligencji dzieci szkół powszechnych w Wilnie.

I I poniżej 50 cechuje osobniki anormalne, wśród których rozróżniamy upośledzenie różnego stopnia, jak głuptactwo *(débile)*, matołkostwo *(imbécile)*, idiotyzm, kretynizm.

7. WYNIKI BADAŃ INTELIGENCJI METODĄ BINETA-TERMANA. Wspomniałem już, że metodą Bineta-Termana badano inteligencję dzieci szkolnych różnego wieku i różnej płci w wielu

krajach. Wyniki tych badań nasuwają wiele problemów natury teoretycznej i praktycznej, o których będzie mowa później. Teraz przytoczymy wyniki badań inteligencji dzieci szkolnych francuskich, niemieckich, amerykańskich, szwedzkich i polskich, jakie uzyskali *Binet* (Paryż), *Bobertag* (Wrocław), *Goddard* (Vineland, St. Zjedn. Am. Półn. Patrz tab. IV). *Jaederholm* (Sztokholm. Patrz tab. VI), *Terman* (Leland, Kalifornia. Patrz tab. V), *Halina Jankowska* (Wilno), która zbadała ogółem 1018 dzieci chł. i dziewcz.) szkół powsz. (Patrz tab. VII). Wyniki zawierają tabele oraz wykresy.

Badali:	Liczba dzieci zbadanych	Wiek dzieci	Różnica między WI a WŻ w latach				
			—2 %	—1 %	0 %	+1 %	+2 i więcej %
Binet	203	niepodany	6	21·5	51	21·5	1
Bobertag	261	od 5 – 10 lat	4	19	52	22·5	2·4
Goddard	1277	od 5—11 lat	11	20·5	41·5	21·5	5·5
Razem	1741	od 5—11 lat	7%	20·3%	48·2%	21·8%	3%

Tabela IV.

I. I.	0,56 do 0,65 %	0·66 do 0,76 %	0,76 do 0,85 %	0,86 do 0,95 %	0,96 do 1,05 %	1,06 do 1,15 %	1,16 do 1·15 %	1,26 do 1,35 %	1,36 do 1,45 %
Ilość dzieci / Wiek									
117 — 6 lat	0	1	6	17	38	24	9	6	1
113 — 9 „	0	2	12	21	38	23·5	6	1	1
98 — 13 „	1	7	11	22·5	33	18·5	6	1	0
905 — 5 do 14	0·33	2·3	8·6	20·1	33·9	23·1	9	2·3	0·55

Tabela V. (Wyniki badań Termana).

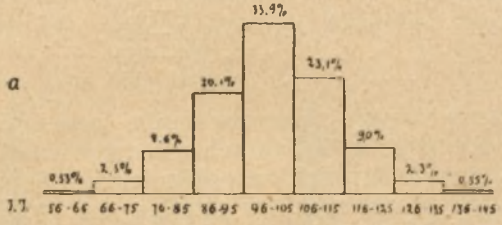
I I.	0,76 do 0,75 %	0,66 do 0,95 %	0,96 do 1,05 %	1,06 do 1,15 %	1,16 do 1,25 %
Liczba dzieci / Wiek					
100 — 8 lat	4	18	52	23	3
100 — 10 „	—	30	48	20	2
200 — 8 i 10	2	24	50	21·5	2·5

Tabela VI. (Wyniki badań Jaederholma).

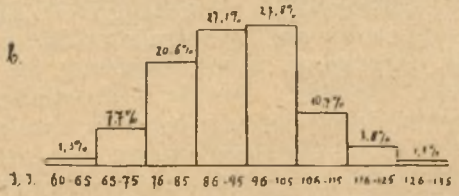
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
a) Dzieci amerykańskie											
chłopcy	100	99	101	100	98	103	98	97	96	100	śred.
dziewcz.	104	105	103	102	102	103	101	99	97	96	*I. I.*
b) Dzieci polskie											og. śr.
chłopcy	98	98	92	98	99	93	93	90	88	92	94
dziewcz.	104	97	93	90	93	97	95	88	90	90	95

Tabela VII (Wyniki badań Jankowskiej)

Analizując wyniki badań przedstawione w tabelach i za pomocą wykresów, stwierdzić można wyraźną symetrię w rozmieszczeniu różnych stopni inteligencji. Najwięcej stosunkowo zbada-

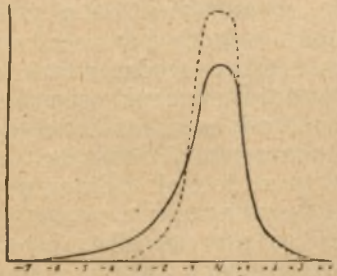


Rys. 4 Podział I I wśród dzieci amerykańskich.



Rys. 5. Podział wśród dzieci szkół powszechnych m. Wilna.

nych osobników (około 40—60%) wykazało inteligencję normalną o I. I. od 90 do 110, natomiast inteligencję poniżej normy wykazało 20—30% i taki też m/w stosunek przypada na osobników od-



Rys. 6

znaczających się inteligencją wyższą, ponad normę. Krzywa, obrazująca wyniki masowych badań inteligencji ma kształt dzwonowy, jak to widzimy na rycinie (Rys. 6). Jest to krzywa Gaussa.

W masowych badaniach inteligencji, podobnie jak i w innych badaniach masowych, n. p. wzrostu, wagi, obwodu klatki piersiowej, siły mięśni i t. d. sprawdza się prawo Gaussa, według którego największa ilość wypadków w badaniach masowych skupia się około normalnej średniej, podczas gdy odchylenia od normy zarówno po stronie negatywnej jak i pozytywnej są rozsiane względnie równomiernie. Na ważność tego prawa w dziedzinie badania inteligencji zwrócił uwagę psycholog angielski *Galton*. Podana obok tabelka ilustruje rozmieszczenie poziomów inteligencji według badań psychologów amerykańskich *Yerkesa* i *Wooda:*

% (liczba osobników na 100)	I. I.	
1,26	poniżej 50 zupełne upośledzenie	
6,96	od 51— 70 upośledzenie	
23,09	„ 71— 90 inteligencja	podnorm.
40,46	„ 91—110 „	normalna
19,27	„ 111—130 „	nadnorm.
6,47	„ 131—150 „	wybitna
2,73	powyżej 150 intel. niemal	genialna

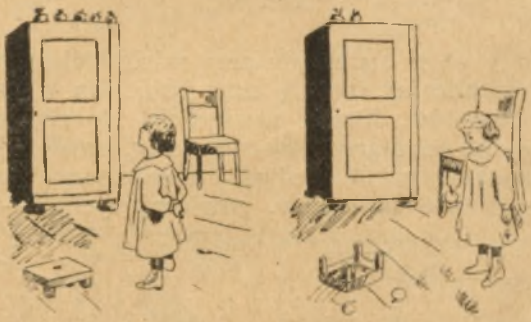
Prawo symetrycznego rozmieszczenia poziomów inteligencji potwierdza się nie tylko w badaniach masowych osobników różnego wieku, ale także w badaniach zespołów mniej licznych, złożonych z rówieśników, n. p. danej klasy szkolnej lub też większej ilości jednej i tej samej klasy różnych szkół.

8. METODA PRZYCZYN I SKUTKÓW DAWIDA. W badaniach inteligencji stosowane są obecnie często, m. in. w metodzie Decroly'ego testy obrazkowe, które stanowią też podstawę metody *Władysława Dawida*. Studia i doświadczenia, dotyczące opracowania odpowiedniej metody badania inteligencji rozpoczął *Dawid* w r. 1908/9. Chodziło mu o skonstruowanie metody uniezależnionej od wiedzy szkolnej i książkowej — metody, która by się odznaczała w użyciu prostotą i łatwością, i która by jak najmniej odbiegała od warunków, wśród jakich inteligencja ujawnia się w życiu — w stosunku do sytuacji, do zjawisk i przedmiotów konkretnych. *Dawid* posługiwał się w swych badaniach obrazkami, przedstawiającymi pewne sytuacje i zdarzenia życiowe.

Metoda Dawida, zwana metodą przyczyn i skutków obejmuje dwie odmiany: a) dwuczłonową, w której zdarzenie, rozwijające się kolejno, przedstawione jest na dwu obrazkach, z których pierwszy wyraża moment początkowy sytuacji, przyczynę zdarzenia, drugi zaś moment końcowy, skutek danej sytuacji, czy jakiegoś zdarzenia. Pokazując badanemu obydwa obrazki, pytamy, co się tu stało, jak i dlaczego (Zob. ryc. 7 do 12). b) Odmianę wieloczłonową, polegającą na przedstawieniu zdarzenia lub sytuacji za pomocą kilku lub kilkunastu obrazków, z których każdy zawiera jedną fazę w rozwijającej się sytuacji. Obrazki te mieszamy, rozrzucamy na stole i polecamy je badanemu ułożyć w porządku właściwym i objaśnić. (Zob. ryc. 12).

Obrazki te stanowią podnietę, która wywołuje w świadomości badanego procesy myślowe. Jak w każdym eksperymencie psy-

chologicznym, wchodzą i tu w grę dwa czynniki: p o d n i e t a, wywołująca zmiany w świadomości, tudzież r e a k c j a, która zmianę tę wyraża i może być zarejestrowana. Samorzutne wypowiedzi badanego i odpowiedzi na zadane mu pytania notujemy dosłownie, nadto uwagi, dotyczące jego zachowania się w czasie badania. Całkowite rozwiązanie testu polega na rozpoznaniu przedmiotów i osób na obrazku, na wykazaniu stosunków między nimi zachodzących, wreszcie na wyjaśnieniu, polegającym na wykryciu pewnych ogniw, które nie są dane bezpośrednio na podstawie postrzegania zmysłowego, ale muszą być znalezione, wyobrażone. Badana osoba stawia hipotezy, jak i dlaczego coś się stało w przedstawionej sytuacji. Niektóre testy Dawida nasuwają, podobnie zresztą jak się to dzieje w życiu, różne rozwiązania, kilka możliwości. Postawione hipotezy badany sprawdza przy pomocy sądzenia i wnioskowania, a skoro znajdzie właściwe ogniwa, test został rozwiązany.



Ryc. 7.

Każdy test zawiera pewną ilość elementów, z których jedne dane są zmysłowo, inne zaś muszą być znalezione, trzeba je sobie wyobrazić w świadomości. Elementy dane zmysłowo nazywa *Dawid* p r z e d m i o t a m i, te zaś, które mają być znalezione, o g n i w a m i. Ogniwa łączą pierwszy moment akcji jakiegoś zdarzenia z ostatnim, t. j. przyczynę ze skutkiem.

Test obrazkowy (Rys. 7) zawiera następujące elementy: a) p r z e d m i o t y: dziewczynka, szafa, jabłka, krzesło, stołek; b) o g n i w a: dziewczynka myśli, jakby dostać jabłka ułożone na szafie; przystawiła krzesło, a na nim stołek i z 5 jabłek zdobyła 3. Test ten zawiera więc ogółem 7 elementów, t. j. 5 przedmiotów danych bezpośrednio i 2 ogniwa.

Test obrazkowy (Rys. 8) zawiera ogółem 8 elementów: osoby dorosłe, dziewczynka, balonik, ławka, książka (przedmioty). Ogniwa: osoby, patrząc, jak się balonik unosi — przechylają się coraz bardziej w tył — ławka straciła równowagę.

Test obrazkowy (Rys. 10) zawiera 12 elementów: mężczyzna, pies, drzewo, koszyk, butelka, parasol, tobołek, laska, sznur (przedmioty. Ogniwa: ktoś powiesił na gałęzi koszyk — przywiązał psa

do drzewa, by pilnował i oddalił się na jakiś czas — włóczęga przechodzący tamtędy, chcąc wydobyć butelkę z kosza, obszedł drzewo dookoła — pies biegnąc za nim, owinął drzewo sznurem kilkakrotnie.

Podstawę określenia poziomu inteligencji badanej jednostki stanowi liczba elementów, jakie zostały zrozumiane i przyczynowo

Ryc. 8.

wyjaśnione, przy czym uwzględniamy wiek badanego. Dla dzieci młodszych przeznaczamy testy o mniejszej, dla starszych o większej liczbie elementów. *Dawid* stwierdził, że większość dzieci w wieku od 6—8 lat rozwiązuje trafnie testy, zawierające do 5 elementów (4 przedmioty i 1 ogniwo), a z odmiany wieloczłonowej testy, złożone z 4—6 obrazków, zawierających 7—11 przedmio-

Ryc. 9.

tów. Taka więc liczba stanowi normę inteligencji dzieci tego wieku. Dla starszych od 9—13 lat, normą będzie wyjaśnienie testów, zawierających 12 do 19 elementów, a z odmiany wieloczłonowej testy, złożone w 13 obrazków.

Metodę przyczyn i skutków *Dawida* wypróbowano częściowo w Krakowie i w pracowni psychologicznej m. Łodzi, oraz w Genewie, gdzie badano dzieci uczęszczające do szkoły ćwiczeń (*Maison de Petits*) Instytutu Rousseau'a. *Piaget*, opierając się na badaniach za pomocą testów obrazkowych Dawida, wykazuje pewne charakterystyczne cechy myślenia i inteligencji dziecka, w szczególności takie, jak niezdolność ujmowania syntetycznego i trudność w utożsamianiu, co stwierdzono u dzieci przed 7—8 r. ż.

Metoda przyczyn i skutków posiada w zastosowaniu praktycznym dużo stron dodatnich. *Dawid* określa ją jako naturalną, ponieważ posługując się nią „mierzymy i oceniamy inteligencję nie pośrednio przez coś, co nią nie jest, ale bezpośrednio to właśnie, co chcemy zmierzyć". Metodą tą nie badamy poszczególnych funkcji psychicznych, jak pamięć, reprodukcję, kojarzenie, wyobraźnię, ale funkcję inteligencji, jako całość niepodzielną tak, jak się ujawnia

Ryc. 10.

w różnych sytuacjach życiowych. Nadto metoda ta ma tę zaletę, że budzi zainteresowanie badanych dzieci, co niezawodnie wpływa dodatnio na pobudzenie procesu inteligencji. Obok zalet wykazuje jednak metoda Dawida także i pewne braki, dotyczące zarówno jej

Ryc. 11.

strony teoretycznej, jak technicznej i praktycznej. Należałoby dobrać testy obrazkowe tak, by nie tylko wzrastała liczba elementów w ogóle, ale by w jednej serii obrazków wzrastała tylko liczba przedmiotów, w drugiej zaś tylko liczba ogniw. Ze względu na potrzebę powtórzenia eksperymentu z tymi samymi osobnikami pożądana była by większa liczba obrazków, dobranych w ten sposób, by przedstawiały jednakowy stopień trudności, a mianowicie, by zawierały tę samą liczbę elementów, ale różniły się treścią. Pod względem treści

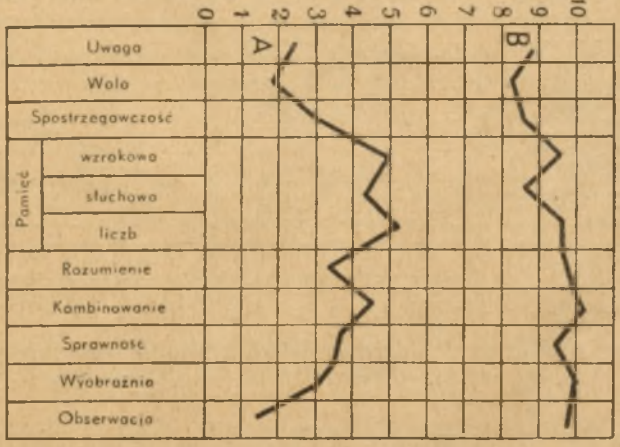
należało by dobrać obrazki, uwzględniające zakres wyobrażeń i doświadczeń dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych. Treść obrazków winna być zajmująca, ale z pominięciem tematów sensacyjnych, jak kradzieże, napady i t. p. Dobrane testy obrazkowe należało by wypróbować na większej liczbie naszych dzieci i znormalizować. Pod względem technicznym pożądane były by rysunki wyraziste, najodpowiedniejsze były by obrazki barwne i artystycznie wykonane.

Ryc. 12.

9. METODA PROFILÓW PSYCHOLOGICZNYCH. SKALA ANALITYCZNA. Metodą przyczyn i skutków *J. Wł. Dawida* ujmujemy inteligencję badanego w sposób syntetyczny jako strukturę, jako całość niepodzielną, w której poszczególne funkcje pozostają ze sobą w ścisłym związku i we wzajemnej zależności. Zupełnie odmienną metodę badania inteligencji opracował psycholog rosyjski *Rossolimo*. Chcąc dać obraz inteligencji jednostkowej, bada najpierw za pomocą odpowiednio dobranych testów jej poszczególne funkcje psychiczne: trwałość uwagi (nakłuwanie punktów na

kartonie), pamięć bezpośrednią (zapamiętanie prostych figur geometrycznych, wyrazów i liczb), przypominanie (zapamiętanie 10 przedmiotów i ich odnowa po upływie 48 godzin), spostrzegawczość, rozumienie, zdolność kombinowania (układanie figur i obrazków), sprawność techniczną (pomysłowość w rozwiązywaniu prostych zadań mechanicznych), fantazję (uzupełnienie obrazków, mających luki), zdolność obserwacji. Metoda Rossolima ma więc charakter analityczny.

W obrębie każdej grupy testów ustala się wyniki graficznie za pomocą rzędnych, których długość zależy od liczby dobrze rozwiązanych testów, dotyczących stopnia uwagi, woli, zdolności rozumienia, pamięci i t. d. Końcowe punkty rzędnych łączymy i w ten sposób powstaje wykres uzmysławiający obraz indywidualny badanego czyli p r o f i l p s y c h o l o g i c z n y. (Rys. 13).

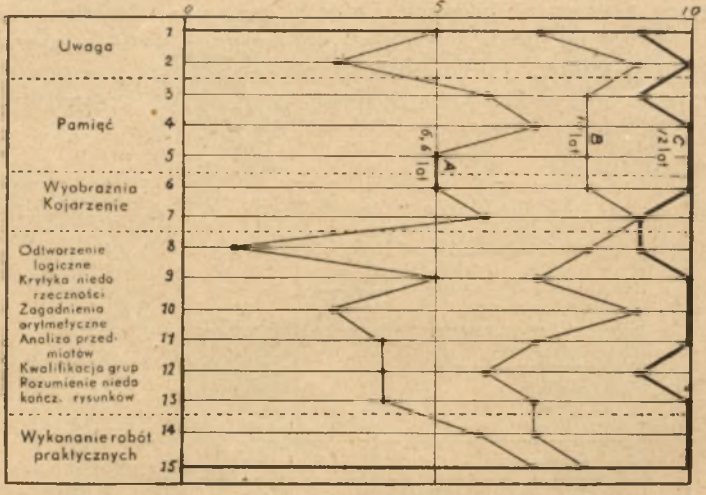


Rys. 13. Typy profilów psychologicznych wdg Rossolima.

Wykres podany wyżej przedstawia dwa typy profilów psychologicznych według Rossolima. Profil A uzmysławia przeciętny typ dziecka niedorozwiniętego, profil B typ przeciętny dziecka uzdolnionego i inteligentnego. Stopień poszczególnych zdolności wyraża *Rossolimo* za pomocą dowolnie przyjętej skali od 0 do 10, jak to widzimy na wykresie.

Metodę profilów psychologicznych cechuje duża dowolność, albowiem mierzy ona i wyznacza różne uzdolnienia, bez ścisłego zastosowania jednej i tej samej skali. Wobec tego trudno owe różne uzdolnienia ze sobą porównywać i stąd wartość metody jest problematyczna. Braki tej metody starał się usunąć *Claparède,* a po nim psycholog belgijski *Vermeylen*, który pobudzony próbą Rossolima opracował s k a l ę a n a l i t y c z n ą rozwoju umysłowego. Skala ta ustala profile psychologiczne różnych typów dzieci umy-

słowo upośledzonych, a następnie profile psychologiczne dzieci różnego wieku normalnie rozwiniętych. Skala analityczna *Vermeylen'a* zawiera 15 serii testów, z których każda dotyczy jednej funkcji psychicznej. Wyróżnia on ogółem ośm głównych funkcyj, z których jedne to funkcje asymilacyjne (uwaga, pamięć, wyobraźnia, kojarzenie), drugie to funkcje konstruktywne (rozumienie, sądzenie, zdolność kombinowania, pomysłowość praktyczna). (Rys. 14).



Rys. 14. Trzy profile psychologiczne dzieci normalnie rozwiniętych w wieku A. 6½ lat, B. 10 lat, C. 12 lat wdg Vermeylen'a.

Za każdą serię rozwiązanych testów przyznaje się 10 punktów, a więc za 15 serii ogółem 150 punktów. *Vermeylen* stwierdził, że dzieci normalnie rozwinięte (uczniowie szkół paryskich) otrzymywały średnio w wieku 6—7 lat 55, od 7—8 lat 75, od 8—9 lat 97, od 9—10 lat 112, od 10—11 lat 128, od 11—12 lat 138 punktów. Przy pomocy skali analitycznej przedstawić można profil psychologiczny, poziom rozwoju poszczególnych funkcyj psychicznych, oraz wiek inteligencji dzieci.

10. O TESTACH DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ. Wiemy już, co należy rozumieć przez pojęcie dojrzałości szkolnej dziecka. (Cz. I. str. 60). W chwili, gdy dziecko 6—7 letnie wstępuje do szkoły, musi się nauczyciel zorientować w jego ogólnym rozwoju fizycznym i psychicznym, w jego stopniu uspołecznienia. Czy dziecko zdolne będzie do względnie trwałej aktywności, do wydajności i osiągnięcia wyników wymaganych przez szkołę, czy zdolne będzie do współ-

życia w grupie rówieśników i do podporządkowania się obowiązującym normom. Dojrzałość szkolna jest nie tylko problemem psychologicznym, ale także i społeczno-kulturalnym. Od chwili bowiem wstąpienia dziecka do szkoły rozpoczyna się jego celowe i systematyczne wrastanie w społeczeństwo i przekazywanie mu dóbr kulturalnych.

Z kolei nasuwa się zagadnienie, w jaki sposób można m/w. dokładnie zbadać, czy dziecko wstępujące do szkoły zgodnie z ustaloną normą wieku fizycznego osiągnęło dojrzałość szkolną. Stopień dojrzałości szkolnej dziecka oznaczyć można i na podstawie obserwacji zachowania się i przy pomocy badań testowych. Wiadomo, że w skali Bineta istnieją testy dla dzieci poniżej lat siedmiu, ale w ostatnich latach opracowano w różnych krajach specjalne serie testów, przeznaczone do badania dojrzałości szkolnej, n. p. we Włoszech *de Sanctis*, w Szwajcarii *Alice Descoeudres*, w Belgii *Decroly*, w Niemczech *O. Mann i H. Winkler*, w Polsce *M. Kaczyńska*. Testy te mają przeważnie charakter konkretny, podobnie jak testy przeznaczone dla dzieci poniżej lat 6 i są tak skonstruowane, by inteligencja dziecka przejawiała się głównie w manipulowaniu, w postrzeganiu, porównywaniu, rozróżnianiu przedmiotów. W tym celu wynaleziono odpowiedni materiał testowy, jak klocki, ciężarki, rysunki, obrazki, loteryjki i t. p. W badaniu inteligencji dzieci poniżej lat 6 duże zastosowanie mają t. zw. testy nieme, a właściwie manipulacyjne, które zawierają zadania, nie wymagające wcale wyjaśnień słownych lub tylko w małym zakresie ze względu na skromny słownik małego dziecka. Serię takich testów opracowała *A. Descoeudres* w formie loteryjek. Są to t. zw. „gry kształcące" (jeux éducatifs), stosowane w szkole Decroly'ego w Brukseli i w genewskim Domu Dziecięcym. Oprócz wspomnianych już testów niemych, jak test Köhlera, szukanie piłki w polu, układanie serii obrazków, układanie pudełek różnej wagi dodano tu dziewięć prób nowych. Na dużym kartonie naklejony jest szereg obrazków; takie same obrazki tylko naklejone oddzielnie na karteczkach, otrzymuje badane dziecko i ma przykryć nimi odpowiednie obrazki na dużym kartonie. Za pomocą tych testów bada się spostrzegawczość, zdolność obserwacji, uwagę, umiejętność porównywania i rozróżniania przedmiotów. Testy te okazały się w zastosowaniu praktycznym nader wartościowe, zwłaszcza w badaniu dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym. Do badania dojrzałości szkolnej naszych dzieci najlepiej przystosowane są testy w opracowaniu *M. Kaczyńskiej*, która pierwotnie przyjęła za wzór testy *de Sanctisa*, a następnie po dokonaniu odpowiednich modyfikacji i po uzupełnieniu wypróbowała je i unormowała na podstawie zbadania przeszło 800 dzieci z przedszkoli warszawskich i dzieci wstępujących do szkoły. Testy dojrzałości szkolnej oraz sposób ich stosowania znaleźć można w książce *M. Kaczyńskiej* p. t. Testy i normy dla użytku szkół powszechnych (Warszawa 1933).

Jako kryterium w ocenie stopnia dojrzałości szkolnej testy mają niezawodnie duże znaczenie, ale daleko ważniejsze jest poznanie dziecka, jako indywidualności na podstawie obserwacji jego zachowania się w pierwszych tygodniach pobytu w szkole, zwłaszcza w czasie zabawy, kiedy istotne cechy jego osobowości i charakteru ujawniają się samorzutnie. Stosunek do rówieśników, zachowanie się w różnych rzeczywistych sytuacjach szkolnych, gotowość do użyczenia pomocy drugim, opanowanie zadań i ról w zabawach, wykonywanie zadań i prac w związku z nauką i t. p. przejawy samorzutności umożliwiają nam głębsze wejrzenie w tendencje rozwojowe dziecka, aniżeli testy, które mogą się okazać pożyteczne, jako narzędzie sprawdzania naszych obserwacji.

11. O TESTACH KOLEKTYWNYCH. Skala inteligencji Bineta-Termana, metoda przyczyn i skutków Dawida, metoda profilów psychologicznych Rossolima, Vermeylena i inne mają zastosowanie w badaniu indywidualnym. Często atoli zachodzi potrzeba przeprowadzenia badań zbiorowych i do tego służą testy kolektywne, przy pomocy których zbadać można równocześnie większy zespół osobników, n. p. klasę szkolną złożoną z 30 czy 40 uczniów. Mają one zastosowanie w badaniach uczniów starszych po 10 r. ż. Można im nadać charakter wypracowań pisemnych w klasie. Nadaje się tu n. p. test Masselona (zob. str. 23) lub test Ebbinghausa. W teście Ebbinghausa badany uzupełnia luki w tekście brakującymi sylabami. Lepiej nadaje się do tego celu test Bineta-Termana, w którym badany uzupełnia luki w tekście brakującymi wyrazami. (Zob. str. 23). Test ten znakomicie nadaje się do badania inteligencji większej grupy osobników. Teksty wydrukowane przygotowujemy w odpowiedniej ilości egzemplarzy, które po krótkim wyjaśnieniu rozdajemy uczniom, oznaczamy czas, w którym zadanie ma być wykonane i na dany znak rozpoczyna się praca.

W badaniach zbiorowych ma też częste zastosowanie test analogii, który polega na tym, że badany winien do trzech danych pojęć oznaczonych wyrazami znaleźć czwarte, które by do trzeciego pozostawało w tym stosunku, jak drugie do pierwszego. N. p. dane są wyrazy: pióro — atrament; pędzel — . . . . .; lampa — światło; piec — . . . . . Badany winien wpisać w miejscach wykropkowanych wyrazy: farba, ciepło. Za pomocą testu analogii badamy zdolność ujmowania stosunków między przedmiotami i pojęciami, n. p. stosunku współrzędności, nadrzędności i podrzędności, celowości i przyczynowości, całości do części, rodzaju i gatunku i odwrotnie. W praktyce postępujemy w ten sposób, że piszemy najpierw na tablicy kilka przykładów, na których wyjaśniamy uczniom, na czym polegać będzie zadanie. Na przykładzie szafa — drzwi: — skrzynia — wieko uczniowie winni zrozumieć, że drzwi służą do zamykania szafy, podobnie jak wieko do zamykania skrzyni. Potem otrzymują kartki z wydrukowanymi szeregami wyrazów i po wypełnieniu

zwracają je w oznaczonym czasie. Zadanie polega na znalezieniu odpowiedniego wyrazu czwartego. Psychologowie niemieccy *Bobertag* i *Hylla*, opracowali serię takich testów dla dzieci 10-letnich i wydali na odpowiednich formularzach. Lista ich zawiera następujące szeregi wyrazów:

Zimno — zima; ciepło — . . . . . .
siedzieć — krzesło; spać — . . . . . .
ptak — śpiewać; pies — . . . . . .
kostka — graniąsta; piłka — . . . . . .
ramię — łokieć; noga — . . . . . .
pływać — woda; latać — . . . . . .
ból — płakać; radość — . . . . . .
wróbel — ptak; róża — . . . . . .
wieśniak — pole; rzemieślnik — . . . . . .
wełna — owca; mleko — . . . . . .
dzień — słońce; noc — . . . . . .
kij — łamać; papier — . . . . . .
jabłko — łupina; zając — . . . . . .
lokomotywa — para; tramwaj — . . . . . .
woda — okręt; ląd — . . . . . .
kapelusz — głowa; bucik — . . . . . .
nóż — krajać; igła — . . . . . .
człowiek — mózg; państwo — . . . . . .
rok — wiosna; człowiek— . . . . . .
nożyce — krajać; zęby — . . . . . .

Test analogii ma jeszcze drugą formę, a mianowicie po trzech pierwszych wyrazach następuje grupa wyrazów, wśród których badany znaleźć winien odpowiedni i podkreślić, n. p.:

Niebo — niebieskie; trawa — rośnie, z i e l o n a, łąka duża.

Po pouczeniu rozdajemy badanym przygotowane kartki. Lista Bobertaga i Hylli zawiera takie n. p. szeregi wyrazów:

nóż — kraje; igła — kończysta, złamana, kłuje, stal.
żywność — człowiek; benzyna — auto, pali się, gaz, oliwa.
półwysep — ląd; zatoka — łódź, morze, wyspa, Gdańsk.
olbrzym — karzeł; duży — gruby, potwór, słaby, mały.
lew — zwierzę; róża — pachnie, roślina, liść, cierń.
szkoła — nauczyciel; kościół — kazanie, ksiądz ambona, spowiedź.
człowiek — mieszkanie; ptak — dom, śpiewa, gniazdo, jajko.
kula — koło; sześcian — graniasty, bryła, kwadrat, linia.
godzina — minuta; minuta — dzień, sekunda, tydzień, krótka.
wilk — dziki; pies — kot, wierny, oswojony, czujny.

Testy analogii oraz inne testy kolektywne, n. p. uzupełnianie szeregów arytmetycznych, uporządkowanie zdań i wyrazów rozrzuconych i t. p. mają zastosowanie w badaniu inteligencji w celach selekcji uczniów w związku z kwalifikowaniem ich do szkół zawodowych lub do gimnazjum.

Obecnie posiadamy już testy kolektywne przystosowane do psychiki polskich dzieci w opracowaniu *St. Baleya*, *Dra Bronisława Biegeleisena*, *Marii Grzywak-Kaczyńskiej*, *Dra Jana Schwartza* i in., którzy jako podstawę przyjęli testy zbiorowe *Otisa*, względnie *de Sanctisa* i po ich zmodyfikowaniu wypróbowali je w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych. Normalizację testów zbiorowych Otisa, po dokonaniu w nich odpowiednich zmian przeprowadzili przy współudziale psychologów i nauczy-

cieli dyrektor Instytutu Psychotechnicznego w Krakowie *Br. Biegeleisen* oraz dyrektor Państwowego Pedagogium w Toruniu *J. Schwartz*, na podstawie zbadania z górą 30 tysięcy uczniów (ennic) naszych szkół powszechnych i średnich w 20 miastach woj.: krakowskiego, lwowskiego, poznańskiego, pomorskiego, śląskiego, kieleckiego i warszawskiego. Dzięki tym pracom uzyskaliśmy znormalizowane testy zbiorowe inteligencji dla młodzieży polskiej oraz możność zastosowania wyników tych badań w celach pedagogicznych, n. p. dla porównania poziomu inteligencji uczniów z ich postępami w nauce, w razie tworzenia klas selekcyjnych, skupiających dzieci o zbliżonym rozwoju umysłownym, w związku z poradnictwem zawodowym, z egzaminami wstępnymi do gimnazjum i t. p.

Seria Otisa wydana przez Instytut Psychotechniczny w Krakowie obejmuje 10 testów: I. Wypełnianie poleceń w liczbie 12 zadań, n. p. „Napisz 5-tą literę alfabetu“ — „Napisz w nawiasie literę, po której następuje litera M“. II. Test przeciwieństwa obejmuje 25 zadań n. p. „Ciepły . . . . . a) gorący, b) lód, c) ciemny, d) zimny, f) ogień — „Kłamstwo . . . . . a) piękno, b) prawda, c) szczerość, d) cnota, f) prostota“. Z pośród pięciu słów, badany po namyśle podkreślić winien wyraz oznaczający przeciwieństwo danego wyrazu. III. Uporządkowanie zdań; test ten zawiera 25 zadań, n. p. „na strzeże pastuch krów pastwisku“ — „zawsze zachód jest rano słońca“. Test ten zawiera zdania o treści prawdziwej i fałszywej. Badany po uporządkowaniu zdania winien napisać „tak“ jeśli treść jest prawdziwa, lub „nie“ o ile jest fałszywa. IV. Przysłowia. Test obejmuje, w dwu grupach po 10, 20 przysłów tudzież po 12 zdań (razem 24) odpowiadających znaczeniem podanym przysłowiom, n. p. do przysłowia „Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz“ badany znaleźć winien zdanie, które je najlepiej objaśnia, n. p. „Każdy odpowiada za skutki swych postępków“ i liczbę kolejną zdania napisać w nawiasie przed przysłowiem. Test V. składa się z 18 zagadnień arytmetycznych, coraz trudniejszych. Test VI. wymagający orientacji i rozumowania w odniesieniu do figur geometrycznych obejmuje 17 zagadnień, Test VII. zawiera analogie w liczbie 25 zadań, w których badany znaleźć winien do trzech danych czwarty wyraz (proporcja) n. p. Wełna : owca — pióra : a) poduszka, b) ptak, c) królik, d) kolec, e) łóżko. Test VIII. obejmuje podobieństwa w liczbie 15 zadań słownych i 5 zadań rysunkowych. Badany ma wybrać z pośród 5 wyrazów najbardziej podobny do trzech danych słów, n. p. róża, rumianek, fiołek — a) krzak, b) czerwony, c) roślina, d) łóżko, e) stokrotka. Test IX. polega na uzupełnieniu luk w opowiadaniu (Zob. test Ebbinghausa, lub Bineta-Termana) n. p. „Pewien kupiec przyjął . . . . . do swego sklepu bławatnego i . . . . . podwyższyć mu płacę, jeżeli się będzie . . . . . sprawował i t. d. Test X. zawiera bajkę i ma na celu badanie pamięci logicznej. Po opowiedzeniu bajki badany winien odpowiedzieć na szereg pytań tak sformułowanych, że tylko

jedna z trzech odpowiedzi jest możliwa: tak — nie — w ogóle nie było o tym mowy.

Testy Otisa-Biegeleisena nadają się dla młodzieży szkolnej w wieku od 10 do 16 lat; dla tych poszczególnych lat opracowane zostały normy inteligencji oraz sprawdzono diagnostyczność tej serii w porównaniu z testami Bineta-Termana. Współczynnik diagnostyczności obliczony na podstawie korelacji między obu seriami testów wynosi 0,75, a więc jest wysoki. Również wysoki okazał się współczynnik korelacji (0,71) na podstawie porównania wyników badań testami Otisa-Biegeleisena z ocenami szkolnymi, jakie wydali nauczyciele badanym uczniom.

Testy kolektywne *de Sanctisa* zmodyfikowała i wypróbowała *M. Kaczyńska*, przystosowując je do umysłowości naszych dzieci. Testy te przeznaczone dla W. I. od 10 do 16 lat są łatwe w użyciu i każdy nauczyciel może się nimi posługiwać w badaniach inteligencji większej grupy dzieci.

Seria obejmuje ogółem pięć testów. Próba I zawiera 8 pytań; po każdym z nich następuje kilka różnych odpowiedzi, z których badany winien podkreślić właściwą, n. p.:

„Dlaczego w dzień nie widzimy gwiazd na niebie?"
a) bo przesunęły się na drugą stronę ziemi,
b) bo przyćmiewa je światło słońca,
c) bo w dzień ziemia odwraca się od nich.

Oczywista, dobre rozwiązanie testu zależy tu od podkreślenia drugiej odpowiedzi. Próba II zawiera szeregi rysunków; zadanie polega na dorysowaniu do każdego szeregu dwu rysunków, stopniowo większych, lub też zawierających kolejno mniejszą, czy też większą liczbę elementów. Próba III jest testem analogii. Próba IV zawiera ośm zagadek, które badany ma rozwiązać i wyrazić odpowiedź jednym wyrazem lub liczbą n. p.:

Janek biega prędzej od Tadzia. Kazio biega wolniej od Tadzia.
Który z nich biega najprędzej? . . . . . .
Który z nich biega najwolniej? . . . . . .

Próba V-ta zawiera szeregi arytmetyczne rosnące i malejące, które badany ma uzupełnić dwiema z kolei liczbami. Czas trwania każdej próby wynosi 8 (test I, III, V) do 10 minut (II i IV). Ocena W. I. opiera się na liczbie dobrych rozwiązań w zakresie każdej z pięciu prób. Wymagana liczba dobrych odpowiedzi wzrasta w miarę wyższego W. I. Normy zawarte są we wspomnianej już pracy Kaczyńskiej.

Wyniki badań inteligencji przy pomocy testów kolektywnych dają nam możność porównywania osobników wchodzących w skład większej grupy i wyznaczenia każdemu z nich miejsca w szeregu, n. p. w klasie szkolnej. A więc pierwsze miejsce w szeregu otrzyma uczeń, który najwięcej rozwiązał testów i t. d. według kolejności. Testy takie mają wiele dobrych stron: próby odbywają się m/w w jednakowych warunkach, w tym samym czasie i miejscu (n. p. w klasie szkolnej), można równocześnie zbadać większą liczbę uczniów, testy nie nastręczają nauczycielowi większych trudności,

podobnie jak i opracowanie wyników, możliwe jest też czuwanie, by uczniowie nie udzielali sobie pomocy w rozwiązywaniu zadań. Ujemną cechą prób kolektywnych jest to, że nie można obserwować zachowania się badanych, ich sposobu mówienia i ujmowania zagadnień, jak przy próbach indywidualnych. Osobnicy, którzy myślą i pracują powoli mogą osiągnąć gorsze wyniki w porównaniu z rówieśnikami mniej inteligentnymi, którzy stosunkowo szybciej rozwiązują zagadnienia. Stąd pożądane by było oznaczenie czasu minimum i maksimum n. p. od minut 9 do 12 w badaniach inteligencji testami kolektywnymi.

12. O TYPACH INTELIGENCJI. W badaniu inteligencji za pomocą różnych meotd stwierdzamy, że istnieje ogromne zróżnicowanie nie tylko pod względem poziomu inteligencji dzieci i młodzieży równego wieku, który oznaczamy I. I. (różnica ilościowa), ale także i pod względem jakościowym. Analiza jakościowa inteligencji wykazuje różnice ze względu na rozwój i intensywność poszczególnych funkcyj inteligencji, jak rozumienie, zmysł krytyczny, inwencja, ze względu na ich wzajemne ustosunkowanie się oraz na przedmiot i tworzywo, w którym przejawia się jej aktywność. U jednych inteligencja przejawia się w ujmowaniu sytuacji konkretnych w sferze praktycznej, u innych zaś w sferze abstrakcji. Stąd rozróżniamy różne typy inteligencji. *Binet* zajmując się w książce „Pojęcia nowoczesne o dzieciach" m. i. zagadnieniem typów inteligencji, rozróżnia: a) typ refleksyjny (świadomy, *le type conscient)* i intuicyjny *(le type inconscient);* b) realistyczny (obiektywny, *le type objectif)* i kontemplacyjny (subiektywny, *le type subjectif);* c) praktyczny *(le type pratique)* i teoretyczny *(le type verbal).*

Typy te ujawniają się w ustosunkowaniu do sytuacji i zagadnień w życiu, a więc typ refleksyjny bada problemy i ich źródła w sposób ścisły, dochodzi do rezultatów w oparciu o myślenie dyskursywne, przeciwnie typ intuicyjny nie dąży krok za krokiem i w sposób świadomy do wyjaśnienia sytuacji, ale szukanie odbywa się raczej w sferze podświadomości i często jakby na skutek inspiracji wyłania się w sposób nieoczekiwany rozwiązanie problemu. Przedmiotem myśli typu realistycznego są rzeczy, zjawiska i stosunki w świecie zewnętrznym, podczas gdy typ kontemplacyjny ogniskuje swe myśli w świecie wewnętrznym. Inteligencja typu praktycznego przejawia się głównie w sferze życia gospodarczego, technicznego, w różnych wynalazkach podnoszących kulturę materialną, podczas gdy inteligencja typu teoretycznego obraca się głównie w świecie idei i pojęć ogólnych. Nieco odmienną klasyfikację typów inteligencji przyjmuje *W. Stern.* Oprócz typów uwzględnionych w podziale Bineta, obiektywnego i subiektywnego, praktycznego i teoretycznego, wyróżnia Stern nadto: typ reaktywny, którego inteligencja odznacza się pewną ociężałością i wymaga podniety z zewnątrz i samorzutny, który samodzielnie stawia sobie zagadnienia i zmierza do ich rozwiązania oraz typ ana-

lityczny, którego inteligencja przejawia się w badaniu szczegółów, części jakiejś większej całości i typ syntetyczny o charakterze konstruktywnym, twórczym.

Badając cechy jakościowe inteligencji, przyjmuje *Thorndike* podział z punktu widzenia jej „szybkości", „głębi" i „rozległości". Jedni rozwiązują problemy w lot, inni powoli, ale wartość tych rozwiązań jest różna, zależnie od sytuacji i przedmiotu. Niekiedy powolny przebieg procesów myślenia, n. p. w badaniach naukowych posiada w swych wynikach o wiele większą wartość, aniżeli n. p. wynik rozwiązanych zagadnień o charakterze technicznym. Głębia inteligencji przejawia się w rozwiązywaniu problemów bardzo trudnych, rozległość zaś — w ujmowaniu i rozumieniu większej liczby zagadnień różnego rodzaju; mówimy, że człowieka takiego cechuje rozległy horyzont myśli.

W analizie jakościowej inteligencji różnych osobników stwierdzić można, że jej poszczególne funkcje odznaczają się różną siłą i w różnym pozostają do siebie ustosunkowaniu; u jednych silniej rozwinięta jest funkcja rozumienia, słabiej zaś zmysł krytyczny i inwencja, u drugich przeciwnie. Za pomocą odpowiednich testów można sprawdzić, że u jednych dominuje rozumienie problemów; umożliwiają to n. p. testy, w których chodzi o podanie sensu bajki. Rozwiązanie testów niedorzeczności, zawartych w opowiadaniu lub rysunku wskazuje, że u drugich dominuje krytycyzm, wreszcie inni odznaczają się wybitnie rozwiniętą inwencją, co n. p. da się stwierdzić przy pomocy testu ułożenia zdania z trzech danych wyrazów i t. p. Inteligencja niektórych odznacza się w równej stosunkowo mierze i wybitnie rozwiniętą zdolnością rozumienia zagadnień, i inwencją i krytycyzmem, co pozwala stwierdzić m. in. test pomysłowości *Termana* przeznaczony dla 18 lat i dla dorosłych o wyższym poziomie inteligencji. Test ten zawiera następujące zadanie: dana osoba ma odmierzyć dokładnie 7 litrów wody za pomocą dwu dzbanków, z których pojemność jednego wynosi dokładnie 5 litrów, a drugiego 3 litry.

Poznanie typu inteligencji ucznia umożliwia wychowawcom wgląd w jego ustosunkowanie się do różnych problemów w poszczególnych dziedzinach życia, a przede wszystkim orientację w sprawie obrania kierunku pracy i wyboru zawodu w przyszłości.

13. INTELIGENCJA DZIECI I MŁODZIEŻY A ICH ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-KULTURALNE. Jednym z pierwszych, który badał wpływy środowiska socjalnego na rozwój umysłowy dzieci był *Binet*. Rezultat jego badań wykazał, że przeciętna różnica W. I. dzieci warstw gospodarczo i kulturalnie wyżej stojących w porównaniu z W. I. dzieci z warstw gospodarczo i kulturalnie słabych i upośledzonych wynosi ok. $^3/_4$ do $1^1/_2$ roku na niekorzyść ostatnich. Gdzie szukać źródeł i przyczyn tego zjawiska psychosocjalnego, od którego w dużej zależy mierze i powodzenie w życiu i awans społeczny jednostki? Czy różnice poziomów i typów inteligencji tkwią w czynnikach genicznych, w dyspozycjach odzie-

dziczonych, czy też we wpływach środowiska? W tej dziedzinie istnieje długoletni spór natywistów i empiryków, w obecnej dobie spór genetyków i bihewiorystów.

Zdaniem genetyków decydującym czynnikiem jest tu fakt dziedziczenia i stąd pochodzi istotna rola nauki o doskonaleniu rasy ludzkiej czyli eugeniki. Bihewioryści zaś, np. *Watson* a także i przedstawiciele psychologii indywidualnej n. p. *A. Adler* przypisują tylko środowisku i wychowaniu rozwój umysłowy jednostki. Również wg psychologa francuskiego *H. Wallona* rozwój inteligencji jest w dużej mierze funkcją środowiska.

Rozstrzygnięcie sporu zależy od obserwacji i doświadczeń, od zebrania możliwie licznych faktów. Nauka o dziedziczności stwierdziła istnienie cech odziedziczonych, do których m. in. należy płeć. Spośród cech obciążających dziedziczy jednostka hemofilię, głuchoniemotę, obłęd, tępotę umysłową oraz skłonność do gruźlicy. Nie da się jednak zaprzeczyć, że na osobników nieobciążonych, normalnych działają zarówno wrodzone dyspozycje istniejące potencjalnie w strukturze psychofizycznej, jak i czynniki środowiskowe, hamujące względnie pobudzające dojrzewanie i ujawnianie się cech i zdolności psychicznych. Poziom inteligencji jest wprawdzie uwarunkowany predyspozycjami odziedziczonymi, ale warunki środowiskowe mogą pobudzać lub też tamować ich rozwój. Zwłaszcza w przeważających wypadkach, gdy chodzi o rozwój inteligencji normalnej wpływy środowiska zaznaczają się wyraźnie. Wypadki zaś skrajne i stosunkowo nieliczne, gdy mamy do czynienia z daleko posuniętym upośledzeniem umysłowym *(débile, imbécile)* lub też przeciwnie z jednostkami wybitnie inteligentnymi, niemal genialnymi, uwarunkowane są w znacznej mierze genicznie dyspozycjami odziedziczonymi.

Nowsze wyniki badań inteligencji dzieci z różnych warstw społecznych, n. p. *Termana, A. Descoeudres, Roloffa* potwierdzają na ogół obserwację i tezy Bineta. Psycholog angielski *Burt* badał poziom inteligencji dzieci dwu szkół powszechnych, znajdujących się w dwu dzielnicach Londynu o strukturze wręcz odmiennej pod względem gospodarczo-kulturalnym. Jedna ze szkół położona w śródmieściu, gdzie mieszkają rodziny dobrze sytuowane, zamożne i kulturalne, druga zaś na peryferiach miasta, gdzie skupia się ludność biedna, żyjąca w fatalnych warunkach gospodarczych i higienicznych. Wyniki, do jakich doszedł *Burt*, ilustruje tabelka na str. 101. (Tab. VIII).

Z podanego tu zestawienia wynika, że różnica W. I. wynosi około 2—2½ r. na korzyść dzieci ze środowiska stojącego wysoko pod względem gospodarczo-kulturalnym. Istnieją więc różnice w poziomach inteligencji w zależności od środowiska społeczno-kulturalnego, co potwierdzili i inni badacze, jak *Yerkes* i *Anderson* w Cambridge, *W. Stern* we Wrocławiu, *Terman* w Kalifornii, *Freeman* i inni na podstawie wyników badań inteligencji dzieci różnych szkół położonych w środowiskach o odmiennej strukturze gospodarczej. Wpływy warunków środowiska na poziom in-

W. Ż.		7	8	9	10	11	12	13	14
W. I.	Dzieci w śródmieściu	8,9	10,1	10,6	11,5	12,1	12,8	13,7	14,2
	Dzieci na peryferiach	6,1	7,2	8,4	9,6	10,3	11,0	11,7	11,6

Tabela VIII

teligencji naszych dzieci badał *Józef Pieter*. Opierając się na materiale i wynikach dostarczonych na podstawie zbadania około 1.400 dzieci szkolnych w woj. śląskim, wykazał duży stopień zależności I. I. od czynników socjalnych. *M. Kaczyńska* stwierdziła również duży stopień zależności wyników szkolnych od warunków życia domowego dzieci. Rezultaty badań psychologów amerykańskich n. p. *Freemana* wykazują, że dzieci biedne umieszczone w środowisku wyżej stojącym osiągnęły po kilku latach wyższy poziom umysłowy. Poziom ich był tym wyższy, im dłużej przebywały w środowisku kulturalnym i im wcześniej się tam dostały. Dziecko adoptowane we wczesnym dzieciństwie przez osoby zamożne i kulturalne, mając zapewnioną opiekę, może się rozwijać normalnie i fizycznie i duchowo.

W ciężkich warunkach gospodarczych przeważającej liczby naszej ludności ujemnym wpływom środowiska mogłoby przeciwdziałać i częściowo zaradzić wychowanie dzieci w dobrym przedszkolu. Ustawowa organizacja przedszkoli dla wszystkich dzieci w mieście i na wsi, następnie zapewnienie dzieciom ze sfer gospodarczo słabych sprzyjających warunków kształcenia w okresie szkoły powszechnej i średniej, w formie ustawowej pomocy materialnej, usunęłyby w znacznej mierze zewnętrzne przyczyny niedorozwoju umysłowego i umożliwiłyby stopniowe podnoszenie się poziomu inteligencji, a zarazem i poziomu kulturalnego ogółu ludności.

14. OCENY SZKOLNE A INTELIGENCJA DZIECI I MŁODZIEŻY. ZAGADNIENIE KORELACJI. Była już mowa o tym, że nauczyciel, wartościując inteligencję uczniów, opiera się zazwyczaj na ich wiadomościach określonych programem nauki, na wynikach, jakie osiągnęli w zakresie danego przedmiotu. Opinię swą wyraża oceną szkolną, jedną z not, zawartych w obowiązującej u nas skali 4-stopniowej. Rozważyć należy, czy i w jakim stopniu zachodzi stosunek odpowiedniości i zgodności między oceną szkolną a inteligencją ucznia. Istnienie stosunku odpowiedniości i zgodności między różnymi cechami, uzdolnieniami, sytuacjami lub faktami nazywamy korelacją. Może się nasunąć zagadnie-

nie, czy i w jakim stopniu istnieje związek n. p. między poziomem inteligencji a pamięcią, między uzdolnieniem do muzyki i zdolnością matematyczną, między rozwojem fizycznym a umysłowym, między liczebnością rodzin a poziomem inteligencji dzieci itp. Badamy wówczas możliwie na podstawie dużej ilości faktów, czy zachodzi korelacja w stopniu silniejszym, czy też słabym, czy w ogóle brak korelacji. W poprzednich rozważaniach stwierdziliśmy, że istnieje korelacja między środowiskiem socjalnym dziecka a poziomem jego inteligencji. Z kolei rozważymy, czy postępy uczniów w nauce i wyniki wyrażone w postaci ocen odpowiadają na ogół, czy też nie ich poziomowi inteligencji.

Badania tego rodzaju podjęli najpierw psychologowie angielscy za pomocą m e t o d y k o r e l a c j i, opracowanej przez *Galtona* i rozwiniętej potem przez *Spearmana*. M e t o d a k o r e l a c j i polega na zbadaniu, uporządkowaniu i porównaniu dwu rodzajów cech, sytuacji, faktów, sposobów zachowania się osobników i na wynalezieniu stopnia ich zależności, odpowiedniości i zgodności czyli na ustaleniu w s p ó ł c z y n n i k a k o r e l a c j i. Współczynnik korelacji oznaczamy literą **r**. Stwierdzenie stosunku całkowitej odpowiedniości dwu rodzajów faktów wyrażamy równaniem **r** = + 1. Byłaby to korelacja idealna. Stwierdzenie zaś zupełnego braku stosunku odpowiedniości wyrażamy równaniem **r** = 0. Im bardziej **r** zbliża się do jednostki, tym większa zachodzi korelacja między dwoma rodzajami cech czy faktów, i przeciwnie, im **r** bliższy 0, tym mniejsza korelacja. Jeślibyśmy np. na podstawie obliczenia stosunku między stopniami szkolnymi i *I I* grupy 40 uczniów otrzymali **r** = 0,70 lub **r** = 0,80, liczba taka oznaczałaby wysoki stopień zgodności i odpowiedniości ocen szkolnych i poziomów inteligencji. W obliczaniu współczynnika korelacji szukamy wartości średniej i w tym celu stosujemy wzór *Bravais-Pearsona*. Przypuśćmy, że ilości badanych uczniów w klasie wynosi *n* jednostek i że każda z nich na podstawie swej oceny szkolnej (noty) otrzymała kolejne miejsce w jednym szeregu czyli rangę X tudzież rangę w drugim szeregu Y na podstawie stwierdzonego *I I*. Następnie obliczamy dla każdej jednostki różnicę (Nr X — Nr Y) i podnosimy ją do kwadratu. Dodawszy otrzymane kwadraty, otrzymamy sumę S (Nr X — Nr Y)^2 i na tej podstawie obliczamy współczynnik korelacji według wzoru:

$$r = 1 - \frac{6\ S\,(Nr\ x - Nr\ y)^2}{n\ (n^2 - 1)}$$

Przytaczamy na str. 103 przykład obliczenia **r.** Wyobraźmy sobie grupę złożoną z 15 uczniów (n), z których każdy na podstawie oceny nauczyciela otrzymał swe miejsce w szeregu X tudzież na podstawie zbadania *I I* rangę w szeregu Y:

W obliczaniu **r** należy także uwzględnić błąd prawdopodobny **(bp)**, wynikający z prawdopodobnego odchylenia od faktycznej średniej. Korelację mierzymy też **bp.** Jeśli n. p. **r** jest tylko dwu-

krotnie większy od **bp**, t. zn., że między dwoma szeregami badanych faktów prawie niema zależności. Dopiero wtedy stwierdzamy istnienie korelacji, gdy **r** jest co najmniej trzykrotnie większy, aniżeli **bp** i w miarę, gdy **r** przewyższa **bp** 4-ro, 5-cio, 6-ciokrotnie, tym wyższy jest stopień zależności.

Uczniowie	x Ranga wdg oceny szkolnej	y Ranga wdg I. I.	x — y d (Różnica)	d^2
A	1	3	—2	4
B	2	5	—3	9
C	3	1	2	4
D	4	8	—4	16
E	5	2	3	9
F	6	4	2	4
G	7	10	—3	9
H	8	15	—7	49
I	9	6	3	9
J	10	7	3	9
K	11	12	—1	1
L	12	9	3	9
M	13	11	2	4
N	14	14	0	0
O	15	13	2	4
			Suma	140

$$r = 1 - \frac{6 \times 140}{15\,(15^2 - 1)} \quad 0{,}75$$

Badania, dotyczące korelacji między poziomem inteligencji uczniów a ich postępami w nauce dały wyniki pozytywne. N. p. psycholog angielski *Burt* uzyskał na podstawie zbadania 30 uczniów szkoły powszechnej **r** = 0,81, psycholog niemiecki *Roloff*, zbadawszy 194 dzieci kl. 1 — V, otrzymał średnio **r** = 0,72. Podobne badania w naszych szkołach podjęła *M. Kaczyńska* i stwierdziła wysoką korelację między postępami w nauce dzieci szkół powszechnych w Warszawie a ich inteligencją. Na podstawie zbadania 1046

dzieci (476 chł. i 570 dziew.) w wieku od 7—15 lat przy pomocy testów inteligencji i testów umiejętności szkolnych uzyskała średnio $r = 0{,}70$ ($bp = 0{,}011$). Wyniki badań uzyskane w różnych krajach stwierdzają zatem wysoki stopień korelacji między postępami dzieci w nauce a ich poziomem inteligencji. Zdarza się atoli, że ocena szkolna odbiega zbyt wyraźnie od poziomu inteligencji ucznia, a niekiedy też od faktycznego zasobu jego wiadomości i umiejętności. Nauczyciel bądź to niedocenia, bądź też przecenia postępy i wyniki pracy ucznia, wskutek czego ocena nie jest dość obiektywna. Zresztą nauczyciel ocenia nie tylko inteligencję i wiadomości ucznia, ale także jego pilność, sumienność i obowiązkowość, względnie opieszałość i niedbalstwo, stopień zainteresowania i zamiłowania do przedmiotu i t. p. Obok tych kryteriów natury obiektywnej i charakterologicznej na ocenę wpływają też czynniki subiektywne, jak sympatia czy antypatia nauczyciela w stosunku do ucznia i t. p.

Ze stanowiska wychowawczego ocenę wyników pracy ucznia cechować winna możliwie jak największa o b i e k t y w n o ś ć. W dążeniu do tej obiektywności zaczęto stosować t e s t y w i a d o m o ś c i czyli t e s t y u m i e j ę t n o ś c i s z k o l n y c h, którymi posługujemy się jako sprawdzianem przy ustalaniu oceny z poszczególnych przedmiotów nauki. Testy umiejętności szkolnych są więc pewną formą egzaminu, która w ostatnich latach ma coraz szersze zastosowanie w różnych krajach, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie prace w tej dziedzinie zapoczątkował *Thorndike* jeszcze w r. 1912. Testy wiadomości unormowane na podstawie rozwoju umysłowego dziecka oraz w oparciu o program nauki służą do ścisłego badania wiedzy i umiejętności ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki. W naszych szkołach mają zastosowanie testy umiejętności szkolnych, unormowane i przystosowane do umysłowości naszych dzieci, w opracowaniu *M. Kaczyńskiej*, a mianowicie testy czytania, ortografii i rachunków dla klas od I—VII szkoły powszechnej oraz *E. Rybickiej* test wiadomości historii Polski dla I kl. gimn. Istniejący w Warszawie Instytut testów pedagogicznych wydaje od r. 1933 pod red. *M. Kryńskiego* „Obiektywne sprawdziany wiadomości".

W wypadkach wątpliwych lub trudnych, kiedy nauczyciel waha się w swym sumieniu pedagogicznym, jaką uczniowi dać ocenę, możliwie obiektywną i sprawiedliwą, winien się oprzeć nie tylko na egzaminie zwykle praktykowanym, ale i na testach wiadomości. Ocena będzie wtedy wynikiem obserwacji nauczyciela i badania ścisłego — słowem będzie rezultatem diagnozy pedagogicznej i psychologicznej. Testy wiadomości mają zwłaszcza szersze zastosowanie w doborze uczniów czyli w selekcji pedagogicznej, mającej na celu skierowywanie młodzieży do szkół różnego typu. Na tym polega ich znaczenie nie tylko psychologiczne, ale i społeczne. Testy wiadomości, jako jedna z form badania wiedzy ucznia nie mogą atoli zastąpić opinii nauczyciela, opartej na dłuższej i wnikliwej obserwacji, na bezpośredniej styczności duchowej i na ujmowaniu

całej osobowości — mogą one tylko tę opinię uzupełniać i sprawdzać przez konfrontację z wynikami badania testowego.

15. ZASTOSOWANIE WYNIKÓW BADANIA INTELIGENCJI. Wyniki badania inteligencji różnymi metodami nasuwają liczne zagadnienia pedagogiczne i społeczne, jak: dojrzałość szkolna, ocena postępów ucznia, selekcja pedagogiczna i ustrój szkolnictwa, zasada indywidualizacji w wychowaniu i nauczaniu, orientacja zawodowa i poradnictwo zawodowe. Niektóre z tych zagadnień rozpatrywaliśmy już w związku z analizą inteligencji, inne należy jeszcze szczególnie podkreślić i oświetlić ich znaczenie praktyczne. — Na pierwsze miejsce wysuwa się problem selekcji pedagogicznej, która ma na celu dobór grup uczniowskich zbliżonych pod względem rozwoju umysłowego i wieku inteligencji tudzież tworzenie organizacji szkolnej, zapewniającej im możliwie najlepsze warunki wychowania i kształcenia. Na progu kariery szkolnej dziecka przypada pierwsza selekcja. Nie wszystkie bowiem dzieci w 6/7 r. ż., kiedy rozpoczyna się ich ustawowy obowiązek uczęszczania do szkoły, osiągnęły odpowiedni stopień dojrzałości szkolnej. W razie stwierdzenia zbyt dużego opóźnienia w rozwoju umysłowym dziecka należy je pozostawić jeszcze rok w domu, względnie w przedszkolu. Dzieci szkolne umysłowo normalnie rozwinięte podlegają selekcji z końcem każdego roku nauki w związku z promowaniem do następnej klasy. Zwyczajnie pewien odsetek dzieci powtarza klasę, z czym wiąże się problem drugoroczności, nasuwający liczne trudności natury pedagogicznej i społeczno-kulturalnej.

Dokonana wśród uczniów szkoły powszechnej selekcja oparta na obserwacji nauczyciela i badaniu testowym ma na celu skierowanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych o I. I. poniżej 70 do szkoły specjalnej, o ile się ona znajduje w danym środowisku. Wiadomo, że w samych początkach powstania skali Bineta wysunął się na plan pierwszy problem wyodrębnienia dzieci niedorozwiniętych i organizowania dla nich osobnych oddziałów. Od tej chwili rozpoczyna się we wszystkich niemal krajach rozwój szkolnictwa specjalnego oraz jego podstaw naukowych, czym zajmuje się psychologia i pedagogika lecznicza t. zw. specjalna poświęcona teorii i praktyce wychowania i kształcenia dzieci opóźnionych w rozwoju. Wskazanie możliwości rozwiązania tego problemu społeczno-wychowawczego jest prawdziwym triumfem psychologii pedagogicznej.

Z wyników badania inteligencji wyłoniło się też zagadnienie kształcenia i wychowania dzieci wybitnie uzdolnionych, które ucząc się wspólnie z dziećmi o przeciętnej inteligencji, nie mają możliwości szybszego rozwoju, nie mogą postępować w naukach w tempie przyspieszonym, przez co niepotrzebnie marnują czas i energię. Stąd nasunęła się myśl tworzenia osobnych oddziałów dla uczniów o wysokim I. I. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Niemczech, w Belgii i w innych kra-

jach zorganizowano osobne szkoły, względnie klasy dla tych uczniów. Atoli stwierdzony w pewnym wieku, n. p. w 9—12 r. ż. wysoki I I powyżej 120 nie koniecznie i nie zawsze oznaczał też możliwości dalszego rozwoju intelektualnego. Niejeden z przyjętych do klasy dla wybitnie uzdolnionych okazał się po pewnym czasie uczniem przeciętnym, a jego I I zbliżył się m/w do normy. Pomysł tworzenia osobnych szkół dla „elity intelektualnej" nie wytrzymał próby życia i dotąd najbardziej racjonalny jest ustrój szkolnictwa, oparty na wspólnym kształceniu dzieci i młodzieży o różnych poziomach inteligencji w szkole powszechnej, a następnie w średniej zawodowej czy ogólnokształcącej, z wyjątkiem dzieci niedorozwiniętych przeznaczonych do szkoły specjalnej. Zasada ekonomii czasu i energii znajduje uwzględnienie w umiejętnym zastosowaniu zasady indywidualizacji, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów wybitnie uzdolnionych, wobec których wymagania winny być większe.

Celem tworzenia możliwie najbardziej sprzyjających warunków kształcenia dzieci zorganizował pedagog niemiecki *A. Sickinger* 8-letnią szkołę powszechną w mieście Mannheim, w ramach której mieszczą się oddziały zróżnicowane pod względem programu nauki odpowiednio do rozwoju umysłowego dzieci. Istnieje tam: a) 8-mio stopniowy system dla uczniów normalnie rozwiniętych i normalnie postępujących w nauce; b) 6-cio lub 7-mio stopniowy system dla uczniów opóźnionych w rozwoju i w nauce — są to t. zw. „klasy pomocnicze"; c) 4-ro stopniowy system dla uczniów niedorozwiniętych, którzy w zupełności nie mogą sobie radzić w normalnym nauczaniu — są to „klasy specjalne"; d) oddziały osobne dla uczniów wybitnie uzdolnionych, którzy po 4 kl. przechodzą do gimnazjum lub też klasy od 6—8, których program obejmuje też naukę języków obcych. Nadto istnieją w tej szkole osobne oddziały dla uczniów o przytępionym słuchu, ale poza tym umysłowo normalnie rozwiniętych oraz przedszkole dla dzieci w wieku szkolnym, które nie osiągnęły dostatecznego stopnia dojrzałości szkolnej. Selekcja uczniów opiera się na obserwacji i na wynikach badania testowego. Taki ustrój wychowania tak zwany s y s t e m m a n n h e i m s k i znalazł w Niemczech duże uznanie; umożliwia on bowiem stosowanie odpowiednich metod oraz różnicowanie programu nauki. Im uczniowie są bardziej opóźnieni w rozwoju, tym program jest skromniejszy, n. p. materiał naukowy, który uczniowie normalnie rozwinięci przerabiają w ciągu czterech względnie sześciu lat, jest dla niedorozwiniętych względnie dla opóźnionych przeznaczony na lat ośm.

Wyniki badania inteligencji wpłynęły też na doskonalenie i pogłębienie metod nauczania, umożliwiając stosowanie z a s a d y i n d y w i d u a l i z a c j i w k s z t a ł c e n i u m ł o d z i e ż y. Współczesne metody nauczania i systemy organizacji pracy ucznia, stosowane n. p. w laboratoryjnym planie daltońskim, w metodzie uczenia się pod kierunkiem, w koncepcji „szkoły na miarę", w systemie winnetkowskim i t. p. uwzględniają w szerokiej mierze zasadę in-

dywidualizacji. Daltoński plan laboratoryjny uwzględnia różnice poziomów inteligencji oraz różnice uzdolnień uczniów przez to, że różnicuje programy naukowe i ułatwia jednostkom wybitnie uzdolnionym indywidualne przerobienie programu maksymalnego w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki, jednostkom zaś przeciętnie rozwiniętym opracowanie programu normalnego. Istnieje nadto program minimalny dla uczniów z różnych powodów opóźnionych w nauce. Taka organizacja pracy zmniejsza do minimum możliwość marnowania czasu i narażenia na straty, jakie by mogły ponieść jednostki wybitnie zdolne z racji wspólnej nauki z rówieśnikami o niższym poziomie inteligencji.

Sprawa selekcji wysuwa się wreszcie w okresie, gdy uczeń kończy szkołę powszechną względnie szkołę średnią ogólnokształcącą (gimnazjum, liceum). Zadanie nauczyciela polega wtedy na pobudzaniu wychowanka do uświadomienia sobie swych zainteresowań i zdolności oraz na zorientowaniu go co do obrania praktycznej pracy zawodowej, względnie kierunku studiów teoretycznych, najbardziej mu odpowiadających. Na podstawie dłuższej obserwacji wyrabia sobie nauczyciel opinię o uczniu, o poziomie i rodzaju jego inteligencji, czy jest to inteligencja praktyczna, czy więcej teoretyczna, o jego zainteresowaniach i uzdolnieniach. To daje nauczycielowi możność udzielenia uczniowi rad i wskazań w sprawie wyboru zawodu lub też dalszego kształcenia się w szkole średniej, względnie wyższej. Konieczna jest tu oczywiście pewna znajomość stosunków gospodarczych, orientacja statystyczna w sprawie zapotrzebowania sił w poszczególnych zawodach. O ile w danym środowisku istnieje P o r a d n i a Z a w o d o w a lub I n s t y t u t P s y c h o t e c h n i c z n y należy tam skierowywać młodzież kończącą szkołę ogólnokształcącą. Selekcja zawodowa, dokonana w Poradni czy Instytucie przy pomocy ścisłych metod badania inteligencji i uzdolnień jednostki, posiada dużą wartość diagnostyczną i prognostyczną. Atoli i wtedy uwzględnić należy dążenia samego ucznia, opinię nauczyciela i rodziców dziecka oraz stosunki gospodarcze i możliwości zatrudnienia w danej gałęzi pracy. W ogóle wskazane jest zachowanie dużej ostrożności w wydawaniu opinii o uczniu, w decydowaniu o jego przyszłości.

Jednym z zadań selekcji pedagogicznej jest tworzenie warunków jak najbardziej sprzyjających rozwojowi inteligencji dziecka. Rozwój inteligencji każdego osobnika jest w dużej mierze uwarunkowany czynnikami genicznymi, zależy od dyspozycji tkwiących w substancji odziedziczonej. Liczyć się więc trzeba z faktem istnienia pewnej granicy rozwoju inteligencji, zakreślonej w strukturze odziedziczonej osobnika i dlatego zawsze istnieć będą różnice w poziomach inteligencji w/m liczby osobników tego samego wieku fizycznego. Atoli w granicach zakreślonych przez czynniki genicznie możliwe jest k s z t a ł c e n i e i n t e l i g e n c j i i umożliwienie każdemu osobnikowi wydobycia ze siebie maksimum energii umysłowej, tkwiącej potencjalnie w jego strukturze psychicznej, w dyspozycjach wrodzonych. Inteligencję dziecka wstępującego do szkoły ce-

chuje niestałość pod względem kierunku myślenia, powierzchowność rozumienia, zupełna zależność od spostrzegania zmysłowego, brak powściągu i inwencji. Stosując właściwe **środki kształcenia inteligencji**, pobudzamy jej normalny rozwój. W początkowej fazie nauki szkolnej znakomitym środkiem kształcenia inteligencji są gry i zabawy, rysunki i zajęcia praktyczne. W grach i zabawach, zwłaszcza konstruktywnych, w robotach ręcznych, w wyrabianiu różnych przedmiotów z gliny, tektury, papieru, drzewa i t. p. przejawia się przede wszystkim pomysłowość i inteligencja praktyczna dziecka. Umiejętna metoda nauczania polega na pobudzaniu myślenia, na wydobywaniu potencjalnej energii psychicznej, na skłanianiu ucznia do wysiłku umysłowego czy to w zajęciach praktycznych, czy w nauce. Metoda taka opiera się na uwzględnianiu zainteresowań uczniów tudzież na zasadzie aktywności. W miarę rozwoju duchowego zdobywają uczniowie coraz większą wprawę w stawianiu zagadnień w związku z opracowywanym tematem oraz w rozwiązywaniu ich o ile możności na podłożu coraz to nowych sytuacji. Samodzielna praca ucznia pobudza go do wydobycia ze siebie maksimum wysiłku w dążeniu do urzeczywistnienia określonych celów, a tym samym do samorozwoju inteligencji.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Poglądy współczesnej psychologii na istotę inteligencji (Lektura: J. Wł. **Dawid**. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. T. I. Str. 14—43. — A. **Binet**. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. R. V. str. 65—139. J. **Stern**. Inteligencja dzieci i młodzieży, str. 1—35. — St. **Szuman**. O aktach i czynnościach myślenia i ich stosunku do inteligencji, Kwart. Filozof. T. IX. r. 1931).

2. W oparciu o definicję inteligencji podać na podstawie obserwacji przykłady zachowania się inteligentnego i nieinteligentnego dziecka; opisać dokładnie sytuacje i zachowanie się dziecka.

3. Na początku roku szkolnego zbadać za pomocą testów Kaczyńskiej dojrzałość szkolną dzieci kl. I szkoły ćwiczeń lub innej szkoły powszechnej i przedstawić wyniki. (Praca zbiorowa). Lektura: M. **Grzywak-Kaczyńska**. Testy i normy dla użytku szkół powszechnych, str. 32—57.

4. Zbadać za pomocą skali Bineta-Termana grupę uczniów jednej z klas szkoły ćwiczeń i sporządzić wykres na podstawie uzyskanych I I (Praca zbiorowa). Interpretacja wykresu.

5. Tę samą grupę zbadać metodą przyczyn i skutków Dawida i wyniki porównać z wynikami uzyskanymi na podstawie skali Bineta-Termana. Obliczyć współczynnik korelacji. (Praca zbiorowa). Lektura: J. Wł. **Dawid** Inteligencja, wola i zdolność do pracy. T. I. str. 104—193.

6. Tę samą grupę uczniów zbadać za pomocą testów zbiorowych Otisa-Biegeleisena lub Kaczyńskiej i sporządzić wykres. (Praca zbiorowa). Lektura: M. **Kaczyńska**. Testy i normy dla użytku szkół powszechnych, str. 57—69. — B. **Biegeleisen**. Normalizacja testów Otisa dla młodzieży polskiej, odbitka z Kwartalnika „Psychometria" T. II. Z. 2 i 3 oraz „Testy Otisa" wyd. Inst. Psychotechn. w Krakowie.

7. Porównanie uczniów jednej z klas szkoły ćwiczeń za pomocą rang. (Lektura: Br. **Biegeleisen**. Metody statystyczne w psychologii, R. IV).

8. O różnych rodzajach korelacji. (Lektura: Br. **Biegeleisen**. Metody statystyczne w psychologii. R. VII i VIII).

9. Wpływ warunków środowiskowych na poziom inteligencji dzieci szkolnych. (Lektura: J. Pieter. Poziom inteligencji a środowisko, odbitka z Chowanny T. VII. r. 1936. Katowice 1938).

10. O testach wiadomości i umiejętności szkolnych. (Lektura: E. Claparède. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów, str. 282—288. — B. R. Buckingham. Praca badawcza na terenie szkoły. R. IV. str. 171—120. — J. Pieter. Nowe sposoby egzaminowania—M. Kaczyńska. Testy i normy, str. 70—104 — C. Washburn. Przystosowanie szkoły do dziecka).

11. Zbadać czy i jaki stopień korelacji zachodzi: a) między środowiskiem socjalnym uczniów jednej z klas szkoły ćwiczeń a ich poziomem inteligencji; b) między ich rozwojem fizycznym a poziomem inteligencji; c) między oceną tej grupy uczniów przez nauczyciela wyrażoną cenzurą ogólną a ich poziomem inteligencji; d) między wynikami badań testami wiadomości a I. I. — Praca zbiorowa. (Lektura: M. Kaczyńska. Powodzenie szkolne a inteligencja; J. Pieter. Nowe sposoby egzaminowania; K. Mikulski. Badania psychologiczne w szkole średniej).

12. Historia i pojęcie doboru pedagogicznego. (Lektura: B. Nawroczyński. Uczeń i klasa, str 127—192 i 222—259 — Swoboda i przymus w wychowaniu II).

13. Zagadnienie selekcji pedagogicznej a nowe metody nauczania. (Lektura: H. Parkhurst. Wykształcenie według Planu Daltońskiego. — J. Młodowska. System daltoński w szkole powszechnej. — St. Dobrowolski. System klasowy i system pracowniany. — H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej. — B. Nawroczyński. System daltoński w książce. Swoboda i przymus w wychowaniu. — E. Claparède. Szkoła na miarę).

14. Jak kształcić inteligencję dziecka? (Lektura: J. Wł. Dawid. Inteligencja T. II. str. 133—164. — J. Dewey. Jak myślimy? R. IV i V oraz XII—XV).

15. Selekcja dzieci upośledzonych umysłowo. (Lektura: Maria Grzegorzewska. Szkolnictwo specjalne. Enc. Wych. T. III. — Wł. Sterling. Dziecko upośledzone umysłowo. — Czasopismo „Szkoła specjalna" pod red. M. Grzegorzewskiej).

ROZDZIAŁ XX.

Uzdolnienia dzieci i młodzieży.

1. UZDOLNIENIE A INTELIGENCJA. Wiadomo nam już, że inteligencja, jako zdolność ogólna, obejmująca różnorakie funkcje psychiczne, umożliwia jednostce rozwiązywanie nowych zagadnień, jakie się wyłaniają w różnych sytuacjach życiowych. Aktywność psychiczna człowieka przejawia się atoli nie tylko jako ogólna zdolność w ujmowaniu stosunków, ale także w jakiejś jednej określonej dziedzinie wytwórczości kulturalnej, w której dana jednostka osiąga rezultaty, wyróżniające ją od innych. Zwracając na te właściwości jednostki naszą szczególną uwagę, oceniamy zarówno jej sprawność w opanowaniu danej dziedziny kulturalnej, jak i wyniki pracy. Na podstawie codziennej obserwacji w klasie, zwłaszcza w wyższej, stwierdzamy wśród uczniów duże różnice indywidualne pod względem wydajności i jakości w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki i zajęć praktycznych. Uczeń Z n. p. osiąga świetne sukcesy w zakresie zajęć technicznych, podczas gdy jego rówieśnik X może się tu wykazać tylko nader

skromnymi wynikami, ale za to nadzwyczajne czyni postępy w opanowaniu języków obcych, z którymi znów jego kolega nie daje sobie rady. Mówimy, że uczeń *Z* posiada uzdolnienie techniczne, zaś uczeń *X* uzdolnienie językowe. W każdej grupie uczniowskiej ujawnia się zatem duże zróżnicowanie indywidualne nie tylko pod względem poziomu oraz rodzaju i typu inteligencji, ale może jeszcze większe różnice indywidualne zaznaczają się pod względem uzdolnień. Wyłaniają się tu mniej lub bardziej tędzy matematycy, przyrodnicy, rysownicy, językowcy i t. p. Zdarzają się niekiedy i tacy, którzy posiadają wybitne uzdolnienie w dwu kierunkach, n. p. w matematyce i muzyce.

Obecna epoka kulturalna wysuwa jako jeden z najważniejszych problemów poznanie uzdolnień młodzieży, od czego znowu zależy rozwiązanie innego zagadnienia, ujętego przez Anglików w formułę „odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu“ (the right man in the right place). Pierwsze zagadnienie natury psychopedagogicznej wiąże się więc ściśle z drugim o charakterze socjalnym, z problemem dotyczącym podniesienia wytwórczości w różnych gałęziach pracy i kultury. Wobec tego zastanowić się musimy i rozważyć, co to są uzdolnienia, jaka jest ich geneza i struktura, następnie, czy między inteligencją a danym uzdolnieniem oraz czy między poszczególnymi uzdolnieniami istnieje korelacja i w jakim stopniu, wreszcie na czym polega rola i zadanie szkoły w związku z ujawnianiem się różnych uzdolnień w grupie uczniowskiej.

2. POJĘCIE I POCHODZENIE UZDOLNIEŃ. W określeniu uzdolnienia uwzględnić trzeba dwa główne czynniki, pozostające ze sobą w pewnym stosunku odpowiedniości: a) dyspozycje tkwiące w substancji odziedziczonej jednostki; b) dobra kulturalne, z jakimi jednostka styka się w swym środowisku. Dobrami kulturalnymi są n. p. technika, wynalazki, muzyka, rysunek, malarstwo, architektura, rzeźba, matematyka, literatura i t. d. Jaka jest przyczyna, że pewne dobra kulturalne pociągają jednych, inne drugich, że dana jednostka nieodpartą wprost przejawia tendencję do zajmowania się jakąś jedną wybraną dziedziną pracy? Przypuszczamy, że w strukturze psychofizycznej osobnika tkwią zawiązki odziedziczone, geny, dyspozycje, których doświadczalnie poznać nie możemy, ale które ujawniają się nie tylko w postaci cech i tendencji do zajmowania się jakimś przedmiotem, czy jakąś gałęzią pracy, ale i w postaci wzmożonej wytwórczości. Tendencja ta nie zawsze idzie w parze z zamiłowaniem; można n. p. mieć zamiłowanie do muzyki, poezji czy malarstwa i t. p., ale stąd nie wynika, by dana jednostka mogła tu osiągnąć wartościowe wyniki. Ta tendencja ujawnia się samorzutnie, niekiedy już w dość wczesnym okresie, w 10—12 r. ż. i wówczas dziecko godzinami całymi, bez objawów zmęczenia, w zupełnym zapomnieniu o świecie otaczającym oddaje się czy to n. p. rysowaniu, czy muzyce, czy jakimś zajęciom technicznym. Aktywność ta nie ma wtedy charakteru zabawy, lecz jest „pracą na serio“, której wyniki w znacznym

stopniu przekraczają normalne możliwości innych dzieci tego samego wieku. W działaniu takim ujawnia jednostka nie tylko pewną łatwość i sprawność w opanowaniu techniki czy wiedzy, ale także umiejętność w przezwyciężaniu trudności i przeszkód, i co ważniejsze pewną pomysłowość, samorzutność i świeżość w ujmowaniu i rozwiązywaniu problemów technicznych, artystycznych itp.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy określić u z d o l n i e n i e jako wrodzoną cechę osobowości, która znalazłszy swój odpowiednik w jednej z dziedzin kultury, ujawnia się samorzutnie i wyraża w spotęgowanej wytwórczości jednostki. Zdaniem *Claparède'a* uzdolnienie jest to jakakolwiek cecha psychiczna lub fizyczna osobnika, rozpatrywana pod kątem widzenia wydajności. Uzdolnienie, talent w ujęciu *Sterna* jest to nie tylko dyspozycja jakościowa, ale i kierunkowa; w uzdolnieniu wyraża się ścisły stosunek osobowości do pewnej sfery kulturalnej, w którym zamiłowanie do przedmiotu zespala się z umiejętnością jego opanowania. Jeden ze współczesnych badaczy psycholog węgierski *Józef Somogyi* odróżnia u z d o l n i e n i e, jako dyspozycję wrodzoną i pierwotną osobnika od s p r a w n o ś c i, jako cechy wtórnej.

Porównując uzdolnienie tego samego rodzaju wśród większej liczby jednostek, można stwierdzić ogromną skalę rozpiętości pod względem stopnia ich rozwoju, począwszy od zupełnie skromnych możliwości twórczych aż do najwspanialszych wytworów ducha ludzkiego, które wzbogacają kulturę w nowe i trwałe wartości i dobra. Jeśli wytwórczość jednostki osiąga coraz wyższy poziom i jeśli jej pomysłowość odznacza się dużą oryginalnością i świeżością przyznajemy jej t a l e n t, a wreszcie w razie wyjątkowych i nadzwyczajnych przejawów twórczości uderzającej swą nowością i oryginalnością mówimy o z d o l n o ś c i g e n i a l n e j, którą wartościujemy jako bezcenny dar natury. Dzieła genialnej jednostki nie są wytworem myślenia dyskursywnego, zastosowania zwykłych metod badania, ani też pilności, ale samorzutnego, nieświadomie i nagle zjawiającego się pomysłu. Stąd przypisują niektórzy pochodzenie talentu mocom mistycznym, będącym sprawcą inspiracji, natchnienia. Ze stanowiska psychologicznego talent, geniusz oznacza wysoki stopień rozwoju zdolności, ujawniającej się w pomysłowości i twórczości daleko wybiegającej ponad normę. Najgłębsze źródło talentu tkwi w substancji odziedziczonej, ale niemniej jest on wytworem oddziaływania dóbr kulturalnych i osobistego wysiłku, prac i trudów ponad zwyczajną miarę.

Jednostka wyposażona w daną dyspozycję, napotkawszy na drodze swego życia odpowiadające jej dobro kulturalne, albo tylko tworzywo, surowy materiał, z którego powstać mogą nowe formy, reaguje samorzutnie, początkowo jakby instynktownie i nieświadomie, aby z czasem całą swą osobowością pogrążyć się w danej dziedzinie twórczego ducha ludzkiego. Wspaniały obraz manifestacji wrodzonej dyspozycji i uzdolnienia, obraz przedstawiający chwile narodzin talentu i geniusza znajdujemy w „Janie Krzy-

sztofie“ Romain-Rollanda, a także w pięknej noweli Sienkiewicza „Janko Muzykant“.

„Krzysztof wstrzymywał oddech, żeby było jeszcze ciszej... Serce mu biło, kiedy dotykał klawisza; niekiedy nacisnąwszy go do połowy, odrywał palec, by dotknąć innego. Czyż wiadomo, jaki ton wyda ten, a jaki tamten?... Dziecko wsłuchuje się w nie długo, w jeden po drugim, jak słabną i gasną, kołyszą się niby dzwony, które się słyszy w polu, gdy wiatr kolejno przybliża i oddala ich głosy, gdy się nastawi ucha, słychać w oddali różne inne dźwięki, które stapiają się ze sobą i wirują, jak brzęki owadów; zda się, wołają cię, pociągają hen... hen... w najdalszą dal, w tajemnicze odludzia... Chłopak błądzi w tym lesie dźwięków i czuje wkoło siebie tysiące sił nieznanych, które czyhają nań i wzywają go, aby go pieścić lub pożreć... Chcesz się uczyć grać? — spytał ojciec. Czy on chciał!?... Uszczęśliwiony bąknął: tak“.

A rówieśnik małego Krzysztofa z dalekiego kraju, zbiedzony i zahukany Janko też „na jedną tylko rzecz był łapczywy, to jest na granie. Wszędzie je słyszał, a jak tylko podrósł, to już o niczym innym nie myślał. Pójdzie bywało do boru za bydłem albo z dwojakami na jagody, to się wróci bez jagód i mówi szepleniąc: Matulu! tak ci coś w boru „grlało“! Oj! Oj!... Co? albo on wiedział?... Sosny, buki, brzezina, wilgi, wszystko grało... Wieczorami słuchiwał wszystkich głosów, jakie są na wsi i pewno myślał sobie, że cała wieś gra... Wiosną uciekał z domu, kręcić fujarki wedle strugi. Nocami, gdy żaby zaczynały rechotać, derkacze na łąkach derkotać, bąki po rosie burczeć, gdy koguty piały po zapłociach, to on spać nie mógł, tylko słuchał i Bóg jeden go wie, jakie on i w tym nawet słyszał granie... Do kościoła matka nie mogła go brać, bo jak bywało, zahuczą organy lub zaśpiewają słodkim głosem, to dziecku oczy tak mgłą zachodzą, jakby już nie z tego świata patrzyły.... Coby on to dał, gdyby mógł mieć takie skrzypki, grające cienko... Takie deszczułki śpiewające!... Żeby mu przynajmniej pozwolili choć raz w rękę wziąć coś takiego!... Gdzie tam! Wolno mu tylko było słuchać“...

Czy źródłem uzdolnienia, talentu są wyłącznie czynniki geniczne tkwiące potencjalnie w substancji odziedziczonej, jak to zazwyczaj przyjmują psycho-genetycy, czy też jednostka zawdzięcza swój talent jedynie wpływowi środowiska, jak twierdzą biheviorysci i twórcy psychologii indywidualnej. Badania *Heymansa*, *Kretschmera*, *Petersa*, *Somoggi'ego* i in. stwierdzają, że rodzice przekazują swym dzieciom cechy psychiczne i uzdolnienia. *W. Peters* badał na podstawie porównywania świadectw szkolnych rodziców i ich dzieci dziedziczenie uzdolnień w nauce szkolnej i doszedł do wniosku, że uzdolnienia rodziców ujawniają się u dzieci w stosunku zmienności:

Postępy obojga rodziców w nauce:	Postępy dzieci w stosunku procentowym:			Liczba zbadanych przypadków
	dobre	średnie	złe	
dobre — dobre	41,5	58,5	0	246
dobre — średnie	25,3	73,4	1,3	1265
dobre — złe	32,1	61,5	6,4	78
średnie — średnie	14,7	82	3,3	1850
średnie — złe	12,1	74,4	13,5	323
złe — złe	10,8	78,4	10,8	37

Tab. IX.

Badając dziedziczenie uzdolnień szkolnych na podstawie porównania świadectw szkolnych dzieci i ich rodziców w jednej z osad w okolicy Budapesztu, otrzymał *Somogyi* następujące wyniki:

Przeciętne stopnie rodziców	Przeciętne stopnie dzieci w %		
	dobre	średnie	złe
dobre — dobre	42,9	42,9	14,2
dobre — średnie	16,6	41,7	41,7
dobre — złe	27,3	45,4	27,3
średnie — średnie	22,7	54,6	22,7
średnie — złe	5,3	63,2	31,6
złe — złe	0	71,4	28,6

Tab. X.

W badaniach dziedziczenia uzdolnień muzycznych uzyskali Haecker i Ziehen następujące wyniki:

Rodzice	Dzieci		
	bardzo muzykalne	dość muzykalne	niemuzykalne
Oboje b. muzykalni	85,6%	6,5%	7,9%
Jedno b. muz., drugie niemuzyk.	58,6	15,0	26,4
Oboje niemuzykalni	25,4	15,9	58,7

Tab. XI.

Zestawienia powyższe świadczą, że dziedziczenie cech psychicznych jest sprawą nader skomplikowaną, ponieważ w procesie tym współdziałają różnorodne czynniki geniczne, indywidualne i środowiskowe.

W ujęciu artysty-poety przedstawiają nam się narodziny talentu jakby żywiołowa erupcja sił zanurzonych w najgłębszych pokładach psychiki, które nagle opanowują całą jaźń człowieczą, by ją odtąd już na zawsze trzymać jakby w uwięzi. A więc uzdolnienie małych Krzysztofów i Janków byłoby jedynie „darem natury", wytworem sił wewnętrznych? Atoli owe dyspozycje odziedziczone i cechy napewno nie mogły by się rozwinąć, zakwitnąć i dojrzeć, gdyby w środowisku i w świecie dóbr kulturalnych nie zetknęły się z odpowiadającymi im podnietami, gdyby nie znalazły pożywki dla siebie oraz warunków sprzyjających, a więc środków kształcenia i ciągłego dostępu do danej sfery wartości. Talent Krzysztofa rozwijał się w zmaganiu z przeciwnościami i trudzie, ale dzięki ciągłej styczności ze światem tonów, ze światem Piękna dojrzał w całej pełni i zabłysnął potęgą geniusza. Talent Janka zdeptany w zawiązku ciemnymi siłami barbarzyńskiego środowiska gaśnie wraz z życiem małego artysty. Źródłem uzdolnienia są dyspozycje odziedziczone, ale rozwój ich uwarunkowany jest znalezieniem odpowiedników w sferze dóbr kulturalnych i tylko od dostępu do tych dóbr i twórczego z nimi kontaktu zależy urzeczywistnienie danych uzdolnień w postaci pomysłów i czynów, koncepcji i dzieł w danej dziedzinie techniki, sztuki, nauki polityki i t. d.

3. ANALIZA UZDOLNIEŃ. Zgodnie z obecnym stanem nauki przyjęliśmy hipotezę, że praźródło uzdolnienia znajduje się w substancji odziedziczonej i że jego rozwój uwarunkowany jest czynnikami środowiska. Z kolei zastanowimy się nad strukturą uzdolnienia. Wśród grupy uczniów naszych wyróżniliśmy po kilku zdolnych rysowników, matematyków, językowców i t. d. Obserwując n. p. rozwój ucznia Z, który wyróżnia się zdolnością do rysunków, stawiamy sobie zagadnienie, jakie elementy i czynniki składają się na to jego uzdolnienie, na jego treść i siłę rozwojową. Przyjmujemy teoretycznie dyspozycje odziedziczone, obserwujemy wpływy środowiskowe, ale czy oprócz nich nie wchodzą tu w grę jeszcze inne elementy i funkcje i to takie, które są dostępne naszej obserwacji bezpośredniej.

Śledząc rozwój ucznia Z, możemy stwierdzić, że posiada nie tylko wrodzoną zdolność do rysunków, ale ujawnia też duże zamiłowanie, a niekiedy zapał i entuzjazm, interesując się wszystkim, co ma związek z tym przedmiotem. W miarę, gdy uzdolnienie jego dojrzewa, zdobywa się na coraz większy wysiłek, wyrażający się w zaciętej wytrwałości, w cierpliwym zmaganiu się z trudnościami, w ciągłym ćwiczeniu, dzięki czemu z coraz większą wprawą opanowuje technikę rysowania. Można też zauważyć, że pobudką owych wysiłków bywa ambicja, chęć wyróżnienia się i usilne dążenie do celu. Stąd dochodzimy do wniosku, że na strukturę uzdolnienia obok cech wrodzonych składa się wiele innych elementów natury emocjonalnej oraz funkcje woli i charakteru. Wszystkie te elementy pozostają do siebie w różnym ustosunkowaniu. Niekiedy n. p. dwaj uczniowie posiadający to samo uzdolnienie, m/w w jednakowym stopniu, wykazują mimo to różnice w sposobie i formie wyrażania się za pomocą rysunku. Uzdolnienie jest więc wytworem całego splotu warunków, cech i funkcji osobowości i dlatego trudna by była próba wyodrębnienia talentu w jego „czystej" postaci. Trudno było by doświadczalnie zbadać, co w przejawach uzdolnienia jest wynikiem pilności, wytrwałości, ćwiczenia i wprawy, a co przypisać by należało czynnikom genicznym i środowiskowym. Zdaje się jednakże, że czynnikiem dominującym w procesie wydajności i twórczości są dyspozycje „naturalne", tkwiące w substancji odziedziczonej. Może się n. p. zdarzyć, że dwu uczniów jednakowe ujawnia zamiłowanie n. p. do matematyki, nad którą pracują z jednakową wytrwałością i pilnością i jednakową otrzymują z końcem roku szkolnego w klasie IV-tej gimn. ocenę z tego przedmiotu. Pierwszy z nich dzięki pilności i wytrwałości, ćwiczeniom i wprawie, dzięki zamiłowaniu i ambicji osiągnął dość duże rezultaty, ale w następnych latach wydajność jego w tym przedmiocie nie postępuje i dalszy rozwój uzdolnienia pomimo wysiłków został zahamowany; zatrzymał się na pewnym poziomie. Przyczyną zdaje się być brak silniejszej dyspozycji naturalnej, nastąpiło szybkie zużycie energii potencjalnej. Drugi wyposażony w zadatki wrodzone o niewyczerpanej niemal energii potencjalnej, ujawnia coraz wyższy rozwój i jego

możliwości doskonalenia się w tej gałęzi nauki są prawie nieograniczone.

Początkowe przejawy uzdolnień dzieci można już zaobserwować w pierwszych latach szkoły powszechnej. Wyjątkowo wybitne uzdolnienie przejawia się niekiedy nawet w okresie wczesnego dzieciństwa, a mianowicie talent muzyczny i dramatyczny (t. zw. „cudowne dzieci"). Talent ten dojrzewa w następnych okresach, ale nie zawsze. Niekiedy „cudowne dziecko" dość szybko staje się przeciętnym człowiekiem. W okresie szkoły powszechnej można też zaobserwować pierwsze przebłyski uzdolnienia rysunkowego i technicznego oraz matematycznego i językowego. W fazie dojrzewania ujawnia się uzdolnienie literackie, poetyckie, a dopiero w wieku dojrzałym uzdolnienia polityczne, ekonomiczne, pedagogiczne. Każde z tych uzdolnień jest strukturą niezmiernie skomplikowaną. Analizując n. p. uzdolnienie muzyczne, wyodrębnić można wiele poszczególnych cech i funkcyj, jak wrażliwość słuchową w odróżnianiu tonów, wrażliwość na czystość tonów, pamięć tonów i melodii, poczucie rytmu i harmonii, pewne stany emocjonalne, umiejętność odtwarzania utworów, zdolność komponowania, twórczość i t. p. Wśród tych cech najbardziej uwarunkowane czynnikami genicznymi zdaje się być — jak wykazują badania — poczucie rytmu, które stwierdzić można już u małego uzdolnionego dziecka. Podczas gdy inne cechy, n. p. pamięć melodii, umiejętność oddania utworu rozwijają się z wiekiem coraz wybitniej, to poczucie rytmu, ujawniając się odrazu w wysokim stopniu, nie wykazuje już później znaczniejszych zmian. Wszystkie owe cechy i funkcje pozostają do siebie w różnym ustosunkowaniu i stąd wynikają różnice indywidualne także wśród jednostek obdarzonych m/w w jednakowym stopniu.

Podobnie i na uzdolnienie matematyczne składa się wiele cech i funkcyj, jak jasne i logiczne myślenie, umiejętne stosowanie metod logicznych, wynajdywanie przesłanek, abstrahowanie. Tworzenie abstrakcji różnego rodzaju, umiejętność operowania symbolami jest nieodzownym czynnikiem w myśleniu matematycznym. Jedną z jego cech jest też zdolność kombinowania oraz fantazja twórcza, co nie wyklucza ścisłej obiektywności i rzeczowości. Silne poczucie prawdy i jasności i stąd niechęć do wszelkiej dwuznaczności, mglistości, mętności i frazeologii cechuje uzdolnionego matematyka. Przestrzeganie dokładności i ścisłości, przewidywanie konsekwencji zaostrza jego wrażliwość na ewentualne błędy w myśleniu. Rozwój uzdolnienia matematycznego zależy, podobnie jak zresztą wszystkich innych od ćwiczenia i wprawy, od wytrwałości i pilności, od ciągłego wysiłku duchowego. Najbardziej istotną cechą talentu matematycznego jest owa tajemnicza siła twórcza, niedostępna poznaniu za pomocą metod eksperymentalnych. Trudno zbadać i wyjaśnić, jak się to dzieje, że geniusz jakby pod wpływem inspiracji, nagle i niespodziewanie —

jak to stwierdzają matematycy — znajduje rozwiązanie nowych i nieraz bardzo zawiłych problemów.

4. BADANIE UZDOLNIEŃ UCZNIÓW. W postępach i wynikach pracy ucznia przejawia się w stopniu m/w jego uzdolnienie w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki i zajęć technicznych. Nauczyciel oceniając wyniki, poznaje zarazem rodzaj i stopień uzdolnienia na podstawie ciągłej obserwacji. Celem dokładniejszego poznania uzdolnień uczniów mają zastosowanie metody doświadczalne, jak odpowiednie testy uzdolnień, ankiety, metoda korelacji, analiza prac pisemnych, rysunkowych i t. d. Obserwacja ciągła i ścisłe metody badania mają na celu nie tylko wykrycie danego uzdolnienia ucznia, ale także i ustalenie korelacji: a) między ogólną zdolnością szkolną a inteligencją; b) między ogólną zdolnością szkolną a poszczególnymi przedmiotami; c) między poszczególnymi przedmiotami nauki i zajęć technicznych. W badaniu zdolności ogólnej stosujemy skalę Bineta-Termana lub testy kolektywne, w badaniu zaś uzdolnień specyficznych obok ocen nauczycieli służą nam testy umiejętności szkolnych i testy psychotechniczne.

Ogólna zdolność szkolna wyraża się postępami i stopniem wydajności ucznia w zakresie wszystkich przedmiotów nauki zawartych w programie. Wartościując tę zdolność, wyrażamy opinię ogólną, że uczeń jest bardzo zdolny, zdolny, przeciętny, słaby i t. p. W ocenie ogólnej zdolności szkolnej, zależnej przede wszystkim od inteligencji, wysoką wartość diagnostyczną mają testy inteligencji. Badania *Burta*, *Termana*, *Lämmermanna* i in. wykazały wysoką korelację między inteligencją a ogólną zdolnością szkolną. (r = ponad 0,80). Tak więc dziecko o wybitnej inteligencji jest też z reguły bardzo zdolnym uczniem i przeciwnie. Iloraz inteligencji jest zarazem miarą ogólnej zdolności szkolnej. Badając korelację między ogólną zdolnością szkolną a specyficznymi uzdolnieniami w zakresie poszczególnych przedmiotów, stwierdził *Burt*: a) odnośnie do przedmiotów ścisłych, jak przyroda, geografia, arytmetyka r = 0,74 i r = 0,76; odnośnie ortografii r = 0,52, a odnośnie do rysunków r = 0,43. Wynika stąd, że między zdolnością ogólną a przedmiotami rzeczowymi zachodzi wyższy stopień korelacji, aniżeli między inteligencją a ortografią i rysunkami. Do podobnych wyników doszedł *Lämmermann*. Przeciętnie korelacja między ogólną zdolnością a przedmiotami według jego obliczeń wynosi: 0,78 (nauka języka), 0,78 (matematyka), 0,82 (przyroda i geografia), 0,81 (historia), 0,59 (rysunki). Zdolność ogólna wywiera więc silny wpływ na stopień wydajności w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki. Zdaniem Termana wydajność w zakresie poszczególnych przedmiotów zależy raczej od ogólnej zdolności, aniżeli od uzdolnień specyficznych.

W badaniach tych nasunęło się jeszcze jedno interesujące i ważne zagadnienie, a mianowicie, czy zróżnicowanie uczniów w danym wieku zaznacza się bardziej ze względu na różny poziom ich ogólnego rozwoju umysłowego i na ich stopień wydajności we

wszystkich przedmiotach, czy też ze względu na różne uzdolnienia specyficzne i stopień wydajności w zakresie poszczególnych dziedzin nauki. Według badań i obliczeń *O. Bobertaga* korelacja między ogólną wydajnością a stopniem wydajności w zakresie poszczególnych przedmiotów przedstawia się następująco: w niższych klasach szkoły średniej r = 0,79; w średnich r = 0,64, a w wyższych r = 0,68. Inny badacz *Thyen*, który uwzględnia też różnicę płci, stwierdza, że korelacja ta w wyższych klasach szkoły powszechnej wyraża się średnio: r = 0,67 (chłopcy) i r = 0,69 (dziewczęta), w klasach wyższych szkoły średniej r = 0,57 (chłopcy), r = 0,65 (dziewczęta). Stąd wynika, że współczynnik korelacji między ogólną zdolnością szkolną a uzdolnieniami specyficznymi obniża się w miarę rozwoju i dojrzewania. Aż do okresu dojrzewania m/w do 14 r. ż. zdaje się przeważać zróżnicowanie wśród dzieci pod względem ich poziomu inteligencji i ogólnej wydajności w zakresie wszystkich przedmiotów nauki, po czym zaś zaznacza się wśród młodzieży coraz większe zróżnicowanie pod względem uzdolnienia w pewnym określonym kierunku. Wśród dziewcząt zróżnicowanie pod tym względem zdaje się być mniejsze. Tak więc uzdolnienia specyficzne pojawiają się zazwyczaj w późniejszych fazach rozwojowych, a niektóre jak pedagogiczne, polityczne, ekonomiczne dopiero w wieku dojrzałym.

Psycholog angielski *Burt* badał też za pomocą testów umiejętności szkolnych specyficzne uzdolnienia uczniów i stwierdził wysoki stopień korelacji pomiędzy niektórymi przedmiotami. Na tej podstawie wyróżnił cztery grupy przedmiotów nauki: a) rachunkową; b) techniczną (roboty ręczne, rysunki i pisanie); c) językową (dyktat, rozumienie utworów literackich, szybkość w czytaniu); d) historię, geografię i przyrodę.

Pomiędzy niektórymi przedmiotami zachodzi wysoki stopień korelacji, pomiędzy innymi znów niski lub w ogóle brak korelacji. Według obliczeń *Petersa* korelacja między rysunkami a kaligrafią wynosi 0,70, między pisaniem a językiem niemieckim 0,54, między pisaniem a arytmetyką tylko 0,20. Na poziomie elementarnym zaznacza się wyższy stopień korelacji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, aniżeli na poziomie średnim. W wyższych klasach szkoły średniej współczynnik korelacji między poszczególnymi przedmiotami obniża się jeszcze bardziej na skutek postępującego zróżnicowania uzdolnień uczniów. Z dotychczasowych wyników badań można przyjąć, że pomiędzy uzdolnieniami w zakresie przedmiotów teoretycznych korelacja jest wyższa, aniżeli pomiędzy uzdolnieniem teoretycznym, a techniczno-artystycznym i praktycznym, n. p. uzdolnienia do matematyki korelują z językami obcymi częściej, aniżeli z rysunkami czy z zajęciami technicznymi. Tak więc psychologia uzdolnień może stanowić podstawę selekcyjną w skierowywaniu uczniów do odpowiednich szkół, jednych do szkół o charakterze więcej teoretycznym, innych do szkół o charakterze praktycznym, technicznym lub artystycznym.

5. UZDOLNIENIA UCZNIÓW A USTRÓJ SZKOLNY. Wyniki badań w zakresie psychologii uzdolnień nasuwają liczne zagadnienia i wskazania, dotyczące ustroju szkolnictwa, programów nauki, metod nauczania i kształcenia oraz orientacji zawodowej. Badania te wykazały, że istnieje duże zróżnicowanie dzieci i młodzieży zarówno pod względem ogólnej zdolności szkolnej, jak i pod względem uzdolnień specyficznych. Na tym zróżnicowaniu opiera się ustrój szkolnictwa nowoczesnego, mający na celu taką organizację wychowania i nauczania, która by każdemu z uczniów zapewnić mogła osiągnięcie maksimum rozwoju i wydajności. Nasuwają się tu takie zagadnienia, jak ustalenie okresu wspólnego kształcenia wszystkich dzieci w wieku szkolnym, jak wiek rozpoczęcia kształcenia o charakterze zawodowym, jak sprawa kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych i t. p. Jak długo trwać winno wspólne kształcenie dzieci, normalnie lub ponad normę rozwiniętych pod względem umysłowym? Czy należy tworzyć osobne oddziały dla uczniów wybitnie uzdolnionych? W którym roku życia rozpocząć się winna specjalizacja ze względu na uzdolnienia specyficzne uczniów? Są to problemy związane z pojęciem t. zw. s z k o ł y j e d n o l i t e j.

Jednolitość polega na takim ustroju edukacji, w którym szkoła powszechna jako podstawa i podbudowa całego szkolnictwa obejmuje wszystkie dzieci bez względu na pochodzenie, wyznanie, pozycję socjalną i stan majątkowy rodziców i po której ukończeniu następuje zróżnicowanie ze względu na uzdolnienia specyficzne uczniów. Wyjątek stanowią dzieci umysłowo niedorozwinięte, które kształcą się w szkołach specjalnych. Wspólne kształcenie dzieci w szkole powszechnej, które z reguły rozpoczyna się w 6 lub 7 r. ż. trwa w jednych krajach 4, w innych 6 lub 8 lat. W naszym szkolnictwie wspólne nauczanie trwa obecnie 6 lat, po czym uczniowie przechodzą do szkół różnego typu bądź to ogólnokształcących, bądź też zawodowych. Kształcenie wspólne wszystkich dzieci w szkole ogólnokształcącej, jaką jest szkoła powszechna trwać winno aż do okresu dojrzewania m/w do 13—14 r. ż. Kształcenie to nie powinno mieć charakteru zawodowego, albowiem w okresie tym od 6/7 do 13/14 r. ż. przeważa — jak wiemy — zróżnicowanie pod względem poziomu inteligencji i ogólnej zdolności dzieci, uzdolnienia zaś specyficzne ujawniają się w sposób wyraźny, zazwyczaj dopiero później, w wieku dojrzewania. Czy w ramach szkoły powszechnej tworzyć należy osobne oddziały dla uczniów wybitnie uzdolnionych, a osobne dla uczniów przeciętnych i opóźnionych w rozwoju umysłowym? Rozwiązanie tego problemu w praktyce ułatwiają nam doświadczenia poczynione w szkołach stosujących nowe metody w organizowaniu pracy i nauki uczniów, jak laboratoryjny plan daltoński, metoda projektów, technika winnetkowska, plan jenajski i t. d. Stosowanie zasad szkoły aktywnej i twórczej, uwzględniającej zróżnicowanie uczniów pod względem zdolności ogólnej umożliwia każdemu z nich osiągnięcie maksimum wydajności.

W szkołach powszechnych opartych na założeniach wspomnia-

nych metod nie ma osobnych oddziałów ze względu na różnice uzdolnień dzieci. Pojawiają się atoli i odmienne poglądy na tę sprawę. Wyniki badania stwierdzają, że już w wyższych klasach szkoły powszechnej ujawnia się zróżnicowanie uzdolnień, a mianowicie jedni uczniowie okazują większe zdolności w dziedzinie t. zw. przedmiotów naukowych, inni w zakresie przedmiotów praktycznych i techniczno-artystycznych. Korelacja inteligencji i ogólnej zdolności z przedmiotami naukowymi, jak wiemy, jest wyższa, aniżeli z przedmiotami techniczno-artystycznymi i praktycznymi. Stąd wyłania się pogląd, że w ostatnich klasach szkoły powszechnej powinny być osobne oddziały dla uczniów przeciętnych i osobne dla wybitnie uzdolnionych, których by obowiązywał obszerniejszy program nauki, obejmujący też naukę języka obcego. W naszym mniemaniu organizacja pracy w szkole oparta na zasadzie indywidualizacji jest bardziej celowa, aniżeli na zróżnicowaniu według klas osobnych dla dzieci o różnym poziomie umysłowym. We współpracy dzieci różnych uzdolnień ujawnia się wysiłek, wzajemna pomoc i tendencja do osiągnięcia maksimum wydajności, do realizowania wspólnych celów. Dzieciom wybitnie uzdolnionym stawiamy większe wymagania, aniżeli słabszym przez zróżnicowanie programu nauki. Taka organizacja pracy daje uczniom zdolniejszym możność czynienia szybszych postępów i osiągnięcia większych wyników. Tworzenie osobnych oddziałów dla uczniów wybitnych i dla przeciętnych już na poziomie szkoły powszechnej ma charakter sztuczny. W okresie zróżnicowania pod względem ogólnej zdolności powinny więc wszystkie dzieci (z wyjątkiem niedorozwiniętych) wychowywać się i kształcić wspólnie w szkole powszechnej. Dopiero w okresie zróżnicowania pod względem uzdolnień w pewnym określonym kierunku, a więc w początkach wieku dojrzewania wstępuje młodzież do odpowiednich szkół zawodowych. W oddziałach szkół zawodowych tego samego typu znowu uwydatni się dalsze zróżnicowanie wśród uczniów zarówno pod względem kierunku ich zainteresowań jak i stopnia wydajności w danym dziale pracy.

6. SZKOŁA A ORIENTACJA ZAWODOWA. W ostatnim roku nauki ma szkoła powszechna, względnie średnia ogólnokształcąca dwa główne zadania do spełnienia. Po pierwsze ma ona ułatwić uczniowi poznanie i uświadomienie sobie swoich uzdolnień, powtóre ma mu dopomóc w wyborze zawodu lub też kierunku dalszego kształcenia. Ostatni rok poświęcony więc być winien w dużej mierze o r i e n t a c j i z a w o d o w e j, która polega na określeniu rodzaju pracy, najbardziej odpowiadającej uzdolnieniu każdego z uczniów. Orientacja zawodowa ma tedy na celu zarówno dobro jednostki, jak i potrzeby społeczne, zapobiega ona błędom i pomyłkom w wyborze zawodu, a tym samym zmniejsza do minimum niepowodzenia zawodowe młodzieży, zapobiega szkodom i stratom, na jakie narażona być musi dana gałąź gospodarstwa społecznego zatrudniająca nieodpowiednich pracowników. Na tej drodze może nastąpić ograniczenie marnotrawienia czasu, ludzkich sił i zdol-

ności, regulowanie przydziału pracowników nie tylko pod względem ilościowym, ale i jakościowym. Skierowując młodzież możliwie najlepiej uzdolnioną do danej gałęzi pracy, przyczynia się szkoła znakomicie do wzmożenia wytwórczości i rozwoju kultury rolnej, przemysłowej, technicznej i t. d. Z orientacją zawodową wiąże się więc s e l e k c j a z a w o d o w a, mająca na celu skierowywanie możliwie jak najlepiej uzdolnionych jednostek do danej gałęzi pracy.

Z określenia powyższego wynika, że orientacja zawodowa jest zagadnieniem nader skomplikowanym, w rozwiązywaniu którego uwzględnić trzeba różnorodne czynniki: osobowość, uzdolnienia i zainteresowania danej jednostki, opinię nauczyciela opartą na dłuższej i ciągłej obserwacji, zamierzenia rodziców, potrzeby danego środowiska socjalnego i gospodarczego, orzeczenie obiektywne oparte na badaniu uzdolnień młodzieży kończącej szkołę za pomocą ścisłych metod. W tym ostatnim zadaniu współdziała z domem i szkołą i n s t y t u t p s y c h o t e c h n i c z n y lub p o r a d n i a z a w o d o w a. Instytucje tego rodzaju powstały najpierw około r. 1908 w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie do ich rozwoju przyczynił się psycholog *H. Münsterberg*. W następnych latach coraz więcej powstaje instytutów psychotechnicznych w różnych krajach Europy. I u nas istnieją obecnie w większych miastach poradnie zawodowe, z których z roku na rok coraz więcej młodzieży korzysta po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej.

Instytut psychotechniczny wyposażony jest w odpowiednie aparaty psychologiczne, zbiory testów uzdolnień, kwestionariuszy, rozporządza też danymi statystycznymi w sprawie pojemności rynku i warunków pracy w poszczególnych zawodach. Personel Instytutu, w skład którego wchodzą psycholog, lekarz i psycho-technicy, w oparciu o wyniki psychologii poszczególnych zawodów dąży do ustalenia odpowiedniości między uzdolnieniami kandydata a zadaniami i wymogami danego zawodu. Dziś istnieją już opracowane analizy różnych zawodów tak, że można się zorientować, czy badany kandydat odpowiada na ogół warunkom i wymaganiom w danej dziedzinie pracy i wytwórczości. Poradnia zawodowa, opierając się na danych dostarczonych przez samego kandydata, który wypełnia odpowiedni kwestionariusz oraz na opinii nauczyciela i rodziców, zmierza za pomocą ścisłych metod badania do wydania oceny obiektywnej. W badaniach tych posługuje się poradnia metodą analityczną lub syntetyczną. Niektórzy psychologowie, n. p. *Münsterberg*, dają pierwszeństwo testom analitycznym, inni jak *Lipman*, testom syntetycznym. M e t o d a a n a l i t y c z n a polega na rozłożeniu danego rodzaju pracy na jej składowe funkcje elementarne oraz na sprawdzeniu zdolności kandydata do wykonywania każdej z tych funkcji z osobna. Praca motorowego, szofera, marynarza, lotnika, tkacza, krawca, stenotypisty, telefonisty, obejmuje różne funkcje wymagające różnych cech i zdolności. W łączności z tym bada się więc sprawność i szybkość ruchów rąk, bystrość wzroku, wrażliwość na barwy, uwagę, szybkość orientacji,

cierpliwość, powściąg i t. p. Metoda syntetyczna polega na obserwacji zachowania się osobnika w sytuacji obejmującej całokształt zadań związanych z daną pracą, n. p. z czynnościami szofera, pilota, telegrafisty, elektrotechnika i t. d. Metody te nie wykluczają się i pewne kombinacje testów analitycznych i syntetycznych mogą się przyczynić do lepszego i bardziej obiektywnego poznania uzdolnień kandydata.

Metody badania uzdolnień opracowane przez instytuty psychotechniczne posunęły o duży krok naprzód poradnictwo zawodowe, zwłaszcza w dziedzinie zawodów rzemieślniczych, technicznych i biurowych. Natomiast daleka jeszcze droga dzieli nas od zdobycia metod badania uzdolnień nieodzownych w zawodach, które wymagają inicjatywy, pomysłowości, umiejętności planowania i organizowania pracy, intuicji, twórczości, umiejętności obcowania z ludźmi, kierowania nimi, taktu i t. p. Tutaj najlepszą orientacją będzie badanie inteligencji i ogólnej zdolności tudzież ciągła i możliwie skrupulatna obserwacja młodzieży, co wymaga współpracy nauczyciela i psychologa, szkoły i poradni zawodowej.

Po tej linii postępuje też rozwój szkolnictwa w ostatniej dobie. W wielu krajach ostatnia klasa szkoły powszechnej lub też pierwsza szkoły średniej ogólnokształcącej mają obok opracowania programu nauki jeszcze drugie zadanie, a mianowicie mają ułatwić młodzieży orientację zawodową, względnie decyzję w sprawie kierunku dalszego kształcenia. Celem poznania uzdolnień uczniów w tej klasie stosuje nauczyciel metodę ciągłej obserwacji, posługując się arkuszem obserwacyjnym. Zawarte w nim zapiski i uwagi stanowią podstawę opinii o uzdolnieniach uczniów, którą nauczyciel komunikuje rodzicom i poradni zawodowej. Wykonanie tych zadań zależy oczywiście od sprzyjających warunków pracy wychowawczej w szkole tudzież od gruntownego przygotowania psycho-pedagogicznego nauczyciela.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Analiza pojęcia zdolności. (Lektura: J. Wł. Dawid — Inteligencja, wola i zdolność do pracy. T. I. Wstęp. T. III. str. 60 — 72).

2. Zagadnienie dziedziczności i dziedziczenie uzdolnień. (Lektura: St. Szuman i St. Skowron. Organizm a życie psychiczne. Str. 187—241. — E. Malinowski. Dziedziczność i zmienność. — T. Marchlewski. Zarys nauki o dziedziczności.

3. Wykazać czy i w jakim stopniu istnieje korelacja między inteligencją a zdolnością ogólną w zakresie wszystkich przedmiotów nauki. W tym celu należy zbadać inteligencję danej grupy uczniowskiej, n. p. skalą Bineta-Termana, następnie porównać I. I. ze stopniami ogólnymi tych uczniów i obliczyć współczynnik korelacji. (Praca zbiorowa).

4. Zebrać oceny bardzo dobre uczniów kl. VI lub VII szkoły powszechnej: a) z języka polskiego, b) z matematyki, c) z rysunków, następnie zbadać inteligencję tych uczniów i obliczyć współczynniki korelacji między inteligencją a uzdolnieniem do języka polskiego, następnie do matematyki i do rysunków. (Praca grupowa).

5. Rozwój i stan poradnictwa zawodowego w dobie obecnej a) zagranicą b) w Polsce. Lektura: E. Claparède. Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody. Przeł. M. Sokalowa. Warszawa 1924. E. Clapa-

rède. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów? Przeł. J. Jastrzębska. Lwów — Warszawa. Fr. Baumgarten. Badania uzdolnień zawodowych. Przeł. J. Saloni. Warszawa 1930. Eug. Porębski. Wykłady psychotechniki. W-wa 1927. — Prace Instytutu Psychotechnicznego w Warszawie. Młodzież szkół zawodowych w świetle badań psychotechnicznych. W-wa 1929. — Br. Biegeleisen. Poradnictwo zawodowe a szkoła. Kraków 1928. — Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie pedagogiczne i psychologiczne. W-wa 1934. — Czasopismo „Psychotechnika" Warszawa.

Rozdział XXI.

O zainteresowaniach dzieci i młodzieży.

1. ŹRÓDŁA ZAINTERESOWAŃ I ICH PRZEJAWY. — W przejawach i przebiegu różnych form aktywności, jak uczenie się, uważanie, zabawa, praca, szczególną rolę pełnią zainteresowania, jako ważny czynnik w mechanizmie działania i myślenia dziecka, w ogóle w jego życiu. Wspomnieliśmy już, że stanowią one też jeden ze składników uzdolnienia. Stąd wyłania się potrzeba dokładniejszego poznania istoty zainteresowań, ich przejawów zewnętrznych i genezy, ich rozwoju w związku z dojrzewaniem dziecka, wreszcie ich funkcji w procesie kształcenia.

Obserwując zachowanie się ucznia, w różnych sytuacjach, widzimy, że na pewne przedmioty i czynności szczególniejszą zwraca uwagę, ujawniając przy tym żywe uczucia i celowe dążenia. Przypatrzmy się, jak reagują uczniowie 10—14 letni, gdy n. p. zwiedzają różne warsztaty, drukarnie, fabryki, kopalnie, lotniska, urządzenia wodociągowe lub elektryczne, wystawy sklepowe, targi, muzea, galerie obrazów, biblioteki i t. p. Jakie jest ich zachowanie, gdy mają sposobność zobaczenia, jak wygląda maszyneria auta lub samolotu, gdy badają konstrukcję aparatu radiowego. Jak się zachowują, gdy wykonują jakieś roboty ręczne, gdy rozwiązują różne zagadnienia lub gdy są zajęci lekturą. Niezawodnie dany zespół uczniów(ennic), ujawnia wtedy różnego rodzaju reakcje. Jedni oglądają pewne przedmioty z widoczną ciekawością i uwagą, rzeczy nieznane wywołują u nich zdziwienie, a nawpół znane budzą chęć dokładniejszego zbadania. Dopytując się o różne szczegóły, okazują tendencję do naśladowania tego, co im się najbardziej podoba, co wyzwala w ich psychice uczucia przyjemne. Na tej podstawie wnioskujemy, że dane przedmioty, fakty, zdarzenia, czynności interesują ich bardzo żywo. Inni znowu zachowują się wtedy mniej lub więcej obojętnie, czasami przyjmują postawę wręcz niechętną czyli ujawniają brak zainteresowania.

Co jest przyczyną tego zjawiska psychicznego, że jeden osobnik zachowuje się wobec danej czynności czy danego przedmiotu pozytywnie, inny zaś obojętnie a nawet negatywnie. Widocznie w pierwszym wypadku określone przedmioty lub czynności, natrafiwszy na grunt podatny, wyzwalają w strukturze psychicznej

osobnika utajone energie, w drugim zaś nie znajdują one żadnego oddźwięku. Pewne przedmioty i czynności odpowiadają potrzebom jednych osobników, inne zaś drugich, zależnie od czynników genicznych, od wieku, płci i środowiska społecznego. W chwili uświadomienia sobie potrzeby, ujawniają się, jak wiemy, dążności do jej zaspokojenia. Wszystko zaś to, co związane jest z tymi dążnościami, zmierzającymi do osiągnięcia celu, wyzwala mniej lub więcej żywe zainteresowanie. Zarówno dziecko jak i dorosły okazuje przede wszystkim zainteresowanie, które tkwi w potrzebie zaspokojenia głodu i które ujawnia się w szukaniu dróg i sposobów zdobywania żywności. Dzieci żyjące w złych i nędznych warunkach gospodarczych już dość wcześnie, bo niekiedy i przed 10 r. ż., interesują się, podobnie jak dorośli, w jaki sposób można by zdobyć żywność i zaspokoić głód. Natomiast dzieci, żyjące w dobrych warunkach, nie troszcząc się o zdobycie żywności, ujawniają swe zainteresowania w tej dziedzinie chyba tylko w upodobaniu do takich czy innych potraw i łakoci. Człowiek pierwotny interesuje się przede wszystkim łowiectwem i rybołóstwem, w związku ze swymi potrzebami życia codziennego. W miarę rozwoju kultury zainteresowania, wynikające z potrzeby zaspokojenia głodu, stają się coraz bardziej skomplikowane i wiążą się ściśle z różnymi rodzajami pracy zawodowej. Zainteresowania wynikają więc z potrzeb osobnika, z jego dążeń instynktowych. (Zob. I, str. 86 i n.). Pierwotnie instynkty i zainteresowania stanowią, zdaniem *James'a i Thorndike'a*, całość niezróżnicowaną i dopiero w miarę dojrzewania osobnik, dokonawszy ich wyodrębnienia, uświadamia sobie przedmiot i kierunek swych zainteresowań.

W strukturze psychicznej dziecka istnieją zawiązki różnorodnych zainteresowań, z których każde okazuje tendencję do ujawniania się w odpowiedniej formie. Przed 10—12 r. ż. dziecko nie uświadamia sobie jeszcze kierunku swych zainteresowań w sposób zdecydowany. Zapytane n. p., czym chciałoby zostać w przyszłości, podaje zazwyczaj kilka różnych zawodów, nieraz zupełnie odmiennych, zależnie od chwilowej podniety. Chciało by n. p. zostać i lotnikiem i kominiarzem, cyrkowcem i marynarzem i t. p. Wśród różnych kiełkujących w psychice dziecka zainteresowań, to się w jego życiu późniejszym rozwinie w całej pełni, które, mając żyzne podłoże geniczne, znajdzie też i sprzyjające warunki środowiskowe. Tak więc istnieją dwa główne źródła zainteresowań: a) potrzeby i dążenia instynktowe osobnika, b) wpływy otoczenia i środowiska.

Zainteresowania, płynące z tych źródeł, przyjmują w ciągu życia indywidualnego, w miarę dojrzewania osobnika, coraz wyraźniejszy kierunek. Ich tworzenie się badać należy na tle właściwości struktury psychicznej osobnika tudzież w związku z teleologicznym charakterem jego jaźni (z grec. *telos*, cel i *logos*, słowo, nauka). Znaczy to, że jaźń czyli osobowość cechuje zdolność stawiania sobie celów oraz umiejętność znajdywania właściwych środków ich realizacji. Cele zaś te dotyczą różnych wartości i dóbr kul-

turalnych n. p. w dziedzinie gospodarstwa, techniki, sztuki, religii, nauki, polityki i t. p. Zainteresowanie danego osobnika znajduje swój odpowiednik w świecie wartości i w sferze dóbr kulturalnych. Stąd wynika, że problem zainteresowania rozpatrywać należy nie tylko w związku z czynnikami wrodzonymi osobnika, z jego uzdolnieniem, ale także i na tle świata wartości, oraz w świetle prądów kulturalnych danej epoki.

Z rozważań dotychczasowych wynika, że zainteresowanie, jako zjawisko psychiczne uwarunkowane czynnikami społeczno-kulturalnymi, jest przeżyciem, wpływającym na kierunek naszego działania i myślenia.

2. ANALIZA ZAINTERESOWAŃ I WAŻNIEJSZE POGLĄDY NA ICH ISTOTĘ. Problem zainteresowań dzieci i dorosłych zwrócił już od dawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak zgodni są w ujmowaniu znaczenia i istoty pojęcia „zainteresowanie" (z łać. *inter-esse*, być w czymś, być obecnym przy czymś, brać w czymś udział). Jedni upatrują w zainteresowaniach wrodzone dążenia instynktowe i skłonności, wyzwalające w duszy jednostki przyjemne uczucia, inni zaś świadome poczucie obowiązku, skłaniające osobnika do wysiłku i działania na skutek przymusu moralnego. W duchu tych poglądów rozróżniamy dwie teorie zainteresowań: naturalistyczną i normatywną. Zwolennikami pierwszej są *Locke* i *Rousseau*, którzy widzą w zainteresowaniach samorzutne objawy psychiki dziecka i wrodzone skłonności jego natury. Do przedstawicieli drugiej teorii zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*. Rozpatrując zainteresowanie ze stanowiska filozoficznego, ujmuje je *Kant* jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się praktyczny czyli staje się przyczyną określającą wolę. W zainteresowaniach tkwią, zdaniem *Herbarta*, pierwiastki etyczne, poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które potęgują siły duchowe i umożliwiają samoprzezwyciężenie. W takim ujęciu zainteresowanie posiada charakter normatywny, staje się wartością moralną w życiu osobnika. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Ważną zwłaszcza funkcję spełnia ono w związku z nauczaniem, które winno nie tylko polegać na podawaniu wiadomości, ale także i na budzeniu w świadomości ucznia zamiłowania do przedmiotu. Materiał naukowy stanie się żywą wiedzą tylko wtedy, gdy wznieci zainteresowanie.

Herbart ujmuje też zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, upatrując w nim czynnik zewnętrzny, istniejący poza jaźnią ucznia. Z innej strony rozpatruje to zagadnienie *Meumann*, który rozróżnia ogólny kierunek zainteresowań osobnika, opanowujących trwale jego psychikę, oraz stan chwilowy w związku z jakąś czynnością. W tym ostatnim znaczeniu zainteresowanie określa stosunek współdziałania uwagi i uczucia w danej czynności. Uczeń pracuje z zainteresowaniem, jeśli uczy się z uwagą i jeśli przedmiot wyzwala w nim uczucia przyjemne. Natomiast gdy uczeń, doznając uczuć przykrych i niechęci, zmusza się do uważania, można przyjąć, że uczy się bez zainteresowania.

W nawiązaniu do poglądów *Rousseau'a*, podejmują *Dewey* i *James* gruntowną analizę zainteresowania. Rozważając różne poglądy na rolę zainteresowania w wychowaniu i nauczaniu, wykazuje *Dewey*, że ani teoria naturalistyczna, ani też normatywna, nie wnikają w istotę problemu. Pierwsza stara się wykazać, że przymus działa zgubnie i że wyniki pracy nie mają wartości, gdy brak zamiłowania. Uczeń udaje tylko, że jest zajęty nauką, w rzeczywistości umysł jego jest zgoła czymś innym pochłonięty. Tylko obawa przed nauczycielem, czasami nadzieja nagrody utrzymuje go w karbach. Atoli w atmosferze przymusu wychowują się osobniki o umyśle ciasnym i zmechanizowanym. Druga zaś teoria dowodzi, że w życiu nie wszystko jest zajmujące, a jednakowoż wykonane być musi. Chcąc dziecko przygotować do życia, trzeba je wciąż ćwiczyć w różnych czynnościach, bez względu na to, czy budzą w nim uczucia przyjemne, czy też przykre. Życie nie jest zabawką, a więc i w nauczaniu nie trzeba cukrem posypywać każdą rzecz i podawać wiedzę tylko w formie powabnej i miłej rozrywki. Twierdzenie 2 + 2 = 4, ująć trzeba jako fakt w jego własnej treści. Przez to, że fakt ten poda się w formie powiastki o ptaszkach czy kwiatkach, dziecko nie przyswoi sobie dokładniejszego i bardziej prawdziwego o nim pojęcia. Lepiej więc będzie podawać fakty i przyzwyczajać do wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dziecka stroną zewnętrzną w postaci barwnych podniet nie mających nic wspólnego z właściwym zadaniem.

Dyskusja między zwolennikami obu wspomnianych poglądów ma charakter negatywny. Jedni i drudzy starają się bowiem wykazać nie tyle swoją rację, ile błędne stanowisko przeciwnika. Nieświadomie jednak jedni i drudzy podkreślają pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania. To też u podstawy przeciwnych poglądów wykryć można wspólną zasadę. Czynniki te, t. j. myśli i cele, które dany osobnik chce realizować nie są w stosunku do jego jaźni, czymś zewnętrznym, ale tkwią w niej. Zarówno u zwolenników teorii naturalistycznej, jak i normatywnej, brak więc zrozumienia istotnej zasady zainteresowania, która, zdaniem *Dewey'a* polega na przyjęciu tezy, że pomiędzy danym faktem lub czynnością a chęcią w duszy osobnika zachodzić powinna odpowiedniość i zgodność. Zasada ta podkreśla, że w danym fakcie lub czynności tkwią treści, których pożąda dany osobnik celem stopniowej realizacji swego ja, swojej osobowości.

Jest to p o g l ą d b i o l o g i c z n o - p r a g m a t y c z n y, według którego zainteresowanie staje się niejako sprawdzianem tego, co życiu sprzyja, co się przyczynia do jego wzmożenia i rozwoju. Tkwi ono w potrzebie realizowania dążeń instynktowych, których stłumić nie można. O ile ich dziecko zaspokoić nie może n. p. w zajęciach określonych programem szkolnym, potrafi wtedy w jakiś cudowny wprost sposób rozdzielić swą energię i ujawnić tylko część tej energii, o tyle, by zaspokoić wymagania nauczyciela, resztę zaś zachowuje dla swych umiłowanych zajęć. Jednakże sytuacja tego rodzaju wywołuje w duszy ucznia niechęć do pracy i nauki, której

nie może się oddać w zupełności. Tylko zainteresowanie, które sprawia, że jaźń utożsamia się z danym przedmiotem, wyzwala uczucia przyjemne i pobudza do działania, a tym samym pobudza rozwój fizyczny i duchowy osobnika.

Ze stanowiska biopragmatycznego ujmuje też zainteresowania *James*, według którego pozostają one w związku ze zdolnością przystosowania działalności osobnika do każdorazowej sytuacji życiowej. Te zainteresowania są wartościowe, które pobudzają osobnika do działania tudzież do wpływania na drugich celem wzbogacania życia w różnych dziedzinach twórczości kulturalnej. Biorąc pod uwagę psychofizjologiczne podstawy zainteresowania, wyjaśnia *James* jego ujawnianie się w ten sposób, że wśród różnych procesów fizyko-chemicznych w ośrodkach mózgowych jeden z nich, górując nad innymi, pobudza aktywność nerwową i psychiczną osobnika w określonym kierunku. Podobny pogląd wypowiada też *Claperède*, według którego zainteresowanie oznacza zupełną łączność i stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Przedmiot sam przez się nie jest właściwie interesujący dla danego osobnika; wyrażenie bowiem, że nas dana rzecz lub czynność interesuje, oznacza, że w naszej strukturze psychofizycznej istnieją dyspozycje, które pobudzają nas do zwrócenia uwagi na tę rzecz, mającą w życiu naszym znaczenie praktyczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla osobnika tyle, co w każdej chwili działać zgodnie ze swymi istotnymi zainteresowaniami, które stają się wtedy czynnikiem twórczym w życiu człowieka. Zainteresowanie można określić ogólnie jako świadomą lub nieświadomą dyspozycję dążeniową, jako zaktualizowaną dyspozycję do działania w określonym kierunku.

Z przytoczonych tu poglądów i rozważań wynika, że na zainteresowanie składa się bogata treść, a mianowicie doświadczenia osobnika, jego cele i ideały, uczucia i wzruszenia, pierwiastki woli i elementy poznawcze. Główną cechą zainteresowania jest przeżycie radości w związku z wykonywaną czynnością. Uczucia, budząc i podtrzymując zainteresowanie, nadają mu charakter dynamiczny i oddziaływują na zachowanie się osobnika, usilnie dążącego do urzeczywistniania swych umiłowanych celów. Zainteresowanie wznieca i pogłębia przywiązanie do danego przedmiotu i do obranego rodzaju pracy, która, stając się główną treścią życia, nadaje mu głębszą wartość. W miarę coraz lepszego zrozumienia tej wartości zainteresowanie tworzy jak gdyby ognisko motywów działania i określa kierunek woli osobnika, pobudzając go do ciągłych wysiłków i trudów w drodze do realizowania umiłowanych myśli i zamierzeń.

Zainteresowanie pozostaje też w związku z określonym przedmiotem lub też z jakąś ideą. W wieku przedszkolnym interesują dziecko zabawki, przedmiotem zainteresowań ucznia mogą być, n. p. zbiory przyrodnicze, geograficzne lub etnograficzne, doświadczenia fizyczne lub chemiczne, książki odpowiedniej treści, rysunki, obrazy i t. p. W następnych rozważaniach zobaczymy, jak zainteresowania dziecka zmieniają się w poszczególnych okresach rozwojo-

wych aż do chwili, gdy jako człowiek dojrzały wybierze sobie odpowiedni zawód. Wtedy zainteresowania jego zespalają się ściśle z wykonywaną pracą. Rzemieślnika i robotnika interesować będą przede wszystkim materiały i narzędzia pracy, rolnika i ogrodnika jakość gleby, nawozy, nasiona, maszyny rolnicze, zmiany atmosferyczne, urodzaje i plony, kupca towary i obroty pieniężne, technika, konstrukcja maszyn, nowe wynalazki, artystę-malarza pomysły artystyczne, płótno, pędzle i farby, autora i badacza wyniki badań i doświadczeń naukowych w różnych dziedzinach twórczości, nauczyciela rozwój dziecka, szkoła, zagadnienia wychowawcze i metodyczne, ekonomistę i polityka układ sił i stosunków społeczno-gospodarczych w kraju i na terenie międzynarodowym, prądy nurtujące w poszczególnych grupach społecznych i t. p.

3. EWOLUCJA ZAINTERESOWAŃ. Była już mowa o tym, że w strukturze psychicznej dziecka tkwią zarodki i dyspozycje różnorodnych zainteresowań, które w miarę sprzyjających warunków ujawniają się w postępowaniu i w czynnościach osobnika. Z rozwojem dziecka budzą się wciąż nowe potrzeby i dążenia instynktowe, rozwijają się i dojrzewają instynkty poprzednio utajone lub niewykształcone jeszcze, inne znów zanikają i stąd ustala *James* t. zw. „prawo zaniku instynktów". W związku z tym stwierdzamy też zmienność i ewolucję zainteresowań, która dokonywa się w ciągu rozwoju dziecka na skutek oddziaływania czynników genicznych i środowiskowych.

W okresie przedszkolnym — jak wiemy — przedmiotem zainteresowań dziecka są różnego rodzaju zabawy. W początkowych latach szkolnych zainteresowania ucznia nie mają jeszcze określonego kierunku, ujawniają się częściowo i w zabawach i w majstrowaniu i w nauce. Dopiero ok. 10—12 r. ż. wyłaniać się poczyna z pośród zainteresowań zrazu niezróżnicowanych, jedno, które górować będzie przez pewien okres czasu. Zainteresowania dominujące budzą się i rozwijają głównie pod wpływem środowiska szkolnego w łączności z programem nauki, z lekturą, w ogóle na skutek ciągłej styczności z dobrami kulturalnymi.

U chłopców w tym wieku dominują zainteresowania techniczne. Interesuje ich konstrukcja auta, samolotu, motorówki, radia i stąd płyną życzenia, by na imieniny dostać motocykl, szybowiec, auto, by podróżować samolotem, by w przyszłości zostać lotnikiem, inżynierem i konstruktorem maszyn. Dzieci sfer proletariackich mają skromniejsze zazwyczaj życzenia, pragną mianowicie zostać stolarzem, szoferem, elektrotechnikiem i t. p.

Jeden z uczniów n. p., rozpisując się „o swoich rysunkach, planach i modelach", pragnął by mieć „wiele przyrządów fizycznych n. p. dynamomaszynę, wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych, później aeroplany. Robię wiele przygotowań do tej nauki — pisze — staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robię najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie nie latają.... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania papieru i maszynę parową, lecz zawsze mi czegoś do nich brakuje". „Moim największym życzeniem — wypowiada się inny — jest, abym mógł kiedyś zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy".

W tym wieku budzą się też zainteresowania podróżnicze, głównie pod wpływem lektury, ale ich głębsze źródło tkwi w zawiązkach genicznych. Tendencja do dalekich i awanturniczych podróży zjawia się samorzutnie. Niekiedy chłopiec znika nagle z domu, pociągnięty nieodpartą siłą wewnętrzną. Znaleziony po długich nieraz poszukiwaniach oświadcza z prostotą, że wybiera się w głąb Afryki czy Ameryki, że chciał by się znaleźć wśród Indian - cowboyów i t. p. Życzenia chłopców w tym wieku według ich wypowiedzi — to podróż naokoło świata, wyprawa do bieguna, podróż do Chin i Japonii i t. d.

Chęć podróżowania wyzwala zainteresowania kolekcjonerskie, a z czasem także geograficzne i przyrodnicze. Chłopcy w tym wieku gromadzą z prawdziwą pasją znaczki pocztowe, o czym świadczą takie n. p. wypowiedzi typowe:

„Jakie marki są najdroższe na świecie? — Chciałbym mieć różne znaczki zagraniczne. — Chciałbym mieć więcej marek, bo bardzo lubię zbierać marki".

Żywe bardzo są też zainteresowania geograficzne i astronomiczne przejawiające się n. p. w takich życzeniach i pytaniach samorzutnych:

„Chciałbym mieć atlas geograficzny, dlatego bo mnie ciekawi geografia — kto pierwszy narysował mapę Polski? — Jak wygląda wnętrze ziemi? — Jak wygląda Atlantyda? — Czy księżyc jest kulą wygasłą? — Czy na księżycu są ludzie? — Dlaczego jest zaćmienie słońca? — Z czego składa się kometa?" — i t. p. Szczególnym zainteresowaniem dzieci cieszy się świat zwierząt, o czym świadczą m. in. takie wypowiedzi: „Czy zwierzęta się porozumiewają między sobą? — Chciałbym najbardziej umieć rozmawiać ze zwierzętami, bo ja bardzo lubię wszystkie zwierzęta".

W ogóle zakres zainteresowań przyrodniczych, ujawniony w samorzutnych pytaniach uczniów jest wcale obszerny. W dobie obecnej zaznaczają się bardzo wybitnie zainteresowania sportowe, zazwyczaj ok. 12—13 r. ż., o których świadczą często powtarzające się wypowiedzi tego rodzaju:

„Najbardziej dla mnie ciekawy i interesujący jest sport i mam życzenie być w klubie sportowym. — Najbardziej interesuje mnie piłka nożna i hokej lodowy. — Gdy dorosnę, pragnę zostać sportowcem-bramkarzem, aby się dla kraju zasłużyć sławą sportową" i t. p.

Dziewczęta w wieku od 10—12 lat interesują się głównie stosunkami domowymi i rodzinnymi, a w dziedzinie nauki przeważnie historią i literaturą. Już w 12 r. ż. często pojawiają się u dziewcząt, zwłaszcza w środowiskach miejskich, zainteresowania erotyczne, zagadnienia dotyczące stosunku obojga płci, zamążpójścia, potomstwa i t. p. słowem — zainteresowania w sferze życia osobistego, podczas gdy u chłopców zainteresowania w tej dziedzinie występują dopiero po 14 r. ż. w związku z procesem dojrzewania. Począwszy od 13—15 r. ż. poczynają się uczniowie (ennice) żywo interesować zagadnieniami kosmogonicznymi, dość częste są też wtedy dociekania religijne i filozoficzne. Oto niektóre przykłady:

„W jaki sposób powstał świat? — Z czego powstało słońce? — Jak duży jest wszechświat? — Dlaczego świat nie ma początku ani końca? — Co będzie kiedy nasza ziemia nie będzie istniała? — Kiedy słońce przestanie

grzać?“ — Z tymi zainteresowaniami z dziedziny kosmogonii wiążą się problemy religijne i przejawy filozofowania: „Co było przed początkiem świata? — Kto stworzył Pana Boga? — „Najbardziej mnie ciekawi to, co jest na świecie. Mówią, że to Pan Bóg stworzył, lecz skąd przyszedł Bóg? — Gdzie znajduje się niebo? — Skąd się wzięły zwierzęta na ziemi? — Z czego powstaje człowiek? — Dlaczego śmierć człowieka jest jeszcze niewyjaśniona? — Czy na ziemi naszej istnieją duchy zmarłych? — Czy mógłbym ujrzeć swego zmarłego brata? — Czy istnieje życie pozagrobowe i jakie? — Jak to jest, że my później będziemy żyć na wieki i nigdy się to nie skończy?“.

Tak więc młodzież w wieku dojrzewania interesuje się początkiem i kresem wszech rzeczy, źródłem tych zainteresowań jest c i e k a w o ś ć i n t e l e k t u a l n a. Ona je żywi i podtrzymuje, pobudzając młodego osobnika do badania przyczyn różnych zjawisk i stosunków.

W przytoczonych wypowiedziach uczniów(ennic) zauważyć można nie tylko różnice jakościowe w zainteresowaniach dzieci i młodzieży, ale także i pewną kolejność w ich ujawnianiu się w poszczególnych okresach rozwojowych.

Zagadnienie zmienności i ewolucji zainteresowań jest przedmiotem licznych badań, które zmierzają do ustalenia pewnych okresów, kiedy dane zainteresowania ujawniają się w sposób dominujący. *Claparède* rozróżnia trzy takie okresy: a) okres doświadczenia i eksperymentowania do 12 r. ż., kiedy kolejno występują zainteresowania spostrzegawcze, mowne, intelektualne i wreszcie specjalne; b) okres organizacji i wartościowania do 18 r. ż., w którym ujawniają się zainteresowania etyczne i społeczne; c) okres wytwarzania, w którym jedno zainteresowanie główne góruje nad innymi, podrzędnymi. Ewolucja ta, zdaniem *Claparède'a*, zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od subiektywnych do obiektywnych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernego naśladownictwa do samodzielności, od nieokreśloności do specjalizacji.

Angielski psycholog *Hutchinson* wysuwa hipotezę, że w rozwoju zainteresowań dzieci i młodzieży można stwierdzić przejawy czynności i zajęć, którym oddawała się rasa ludzka w ciągu długich okresów rozwojowych. W oparciu o tę z a s a d ę b i o g e n e t y c z n ą rozróżnia *Hutchinson* kolejno pojawiające się zainteresowania w życiu indywidualnym każdego dziecka. W 1-szym r. ż. dziecko zajmują szmery i tony, promienie świetlne, różne barwne przedmioty, wnet też ujawnia zainteresowanie mowne. We wczesnym dzieciństwie budzi się popęd do wspinania się na meble, płoty, drzewa i t. p. Na placach, gdzie złożono belki drzewa, odrazu pojawiają się gromadki dzieci i biorą je w swe posiadanie. Ku końcowi tego okresu, zajmuje się dziecko zwierzętami, często na nie poluje, zwłaszcza na ptaki, do których strzela z procy lub też wybiera gniazdka ptasie. Mniej okrutnym zajęciem jest gonitwa za motylami i innymi owadami. Ale dziecko w tym wieku lubi też hodować zwierzęta, dla których buduje schronienia i samo chętnie przebywa w grotach i jaskiniach. W tej postaci ujawniają się u niego zainteresowania myśliwskie i pasterskie.

W okresie szkolnym dzieci ochotnie pracują w ogrodzie, uprawiając grządki i hodując różne rośliny, co świadczy o ich zaintereso-

waniach rolniczych. Wkrótce już ok. 10—12 r. ż. pojawia się nowe zainteresowanie: na szeroką skalę odbywa się wzajemna wymiana drogocennych skarbów. Guziki, kredki, barwne ołówki, stalówki i przede wszystkim znaczki pocztowe są przedmiotem ożywionego handlu zamiennego. Z tym zainteresowaniem handlowym wiąże się zamiłowanie do kolekcjonerstwa. Kolekcje znaczków pocztowych, widokówek, motyli i innych owadów, są owocem żmudnych nieraz wysiłków i ciągłych starań chłopca. Nieraz też gromadzi różne przedmioty napozór bezużyteczne. W kieszeniach jego znaleźć można często gwoździe, kolorowe szkiełka, kamyki, kawałki drzewa, kasztany, sznurki, kit, i t. p. rzeczy, bezcennej dlań wartości, które mu się przydają do majstrowania i różnych doświadczeń, przy czym duże usługi oddaje mu zwyczajny kozik. W wieku dojrzewania tworzy młodzież różne kółka, kluby, drużyny harcerskie, będące przejawem zainteresowań społecznych. W tym okresie utrwalają się też coraz silniej zainteresowania naukowe, artystyczne, religijne, filozoficzne i polityczne. (Por. teorię zabawy St. Halla).

Zagadnienie rozwoju zainteresowań jest też przedmiotem badań psychologa węgierskiego *Wład. Nagy'ego,* który opiera się na obfitym materiale zgromadzonym wśród młodzieży szkolnej od 8 do 18 lat obojga płci na podstawie ankiety, zawierającej następujące pytania:

Który przedmiot nauki najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego? — Czym się najchętniej zajmujesz w domu i dlaczego? — W co się najchętniej bawisz? — Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie? — Czym chciałbyś zostać i dlaczego? — Do kogo chciałbyś być podobny?

Na podstawie ok. 40 tysięcy uzyskanych tą drogą odpowiedzi opracował *Nagy* specjalną monografię o zainteresowaniach. Rozpatrując kolejność pojawiających się zainteresowań, rozróżnia on pięć faz, a mianowicie: fazę zainteresowań spostrzegawczych, subiektywnych, obiektywnych, stałych i logicznych. Zainteresowania stałe ujawniają się w ciągłym zajmowaniu się jednym określonym przedmiotem, jedną dziedziną czy też czynnością. Rozwój ich przypada zazwyczaj na okres między 10 a 15 r. ż. Poglądy na ewolucję zainteresowań w ujęciu *A. Ferrière'a*, nie różnią się istotnie od poprzednio wspomnianych. W ciągu okresu szkolnego od 7 do 18 r. ż. istnieją według niego cztery fazy w rozwoju zainteresowań: 1) faza zainteresowań bezpośrednich do 9 r. ż., w której dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze. Ferrière nazywa tę fazę „wiekiem klanu"; 2) faza zainteresowań konkretnych specjalnych przypada na wiek od 10—12 r. ż., kiedy dominują zajęcia techniczne i rękodzielnicze. 3) W fazie zainteresowań abstrakcyjnych od 13 do 15 r. ż. ujawniają się zamiłowania konstrukcyjne i organizacyjne. 4) W końcu następuje faza zainteresowań abstrakcyjnych złożonych, w której obok problemów światopoglądowych górują dążności społeczno-zawodowe. Podział *Ferrière'a* cechuje pewna sztuczność, która wynika z nieuwzględnienia wpływów środowiskowych, stosunków gospodarczych i prądów społeczno-kulturalnych w danej epoce na rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży. Przytoczone przedtem wypowiedzi naszej młodzieży, stwierdzają ścisłą zależność

przedmiotu zainteresowań od czynników środowiskowych, a kolejność w ich ujawnianiu się od faz rozwojowych.

4. ZAINTERESOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY A ŚRODOWISKO SPOŁECZNE. Chcąc poznać i zrozumieć zainteresowania uczniów w poszczególnych fazach rozwojowych, trzeba je rozpatrywać nie tylko w związku z ich potrzebami i instynktami, ale także i na tle środowiska i otoczenia, w którym dziecko się rozwija i dojrzewa. W tym celu stosujemy metodę obserwacji oraz ankietę, co nam ułatwia wniknięcie w środowisko socjalne dzieci. Metoda ankietowa zmierza do tego, aby skłonić uczniów do zastanowienia się nad ważnymi dla nich sprawami i w związku z tym do sformułowania zagadnień oraz wypowiedzenia najbardziej upragnionych życzeń. Zainteresowania ujawniają się bowiem nie tylko w dążeniach i czynnościach osobnika, ale także i w stawianiu zagadnień, których rozwiązanie stanowi dlań sprawę życiowo ważną. Chodzi więc o to, aby pobudzić ucznia do stawiania samorzutnych pytań, wynikających z jego zainteresowań. Badając tą drogą zainteresowania uczniów, ograniczamy w dużej mierze wpływ czynników sugestywnych i dzięki temu samorzutne pytania badanych mają dużą wartość symptomatyczną. Zgodnie z tymi założeniami skierowałem do szkół powszechnych i średnich na Śląsku, w Zagłębiu dąbrowskim, w Krakowie, Łodzi i innych środowiskach Polski kwestionariusz, mający na celu poznanie zainteresowań uczniów (ennic) w wieku od 11 do 18 lat. Ankieta zawierała dwie główne kwestie:

1. Napisz kilka pytań, n. p. pięć lub więcej, na które chciałbyś (abyś) otrzymać odpowiedź w sprawach najbardziej dla ciebie ciekawych i interesujących.

2. Napisz, jakie masz życzenie, którego spełnienia pragniesz najbardziej i dlaczego ono jest tak ważne dla ciebie.

Na podstawie przeszło 1600 wypowiedzi uczniów (925) i uczennic (685), można stwierdzić, że na ich zainteresowania nader silny wpływ wywierają: środowisko socjalne, nurtujące w społeczeństwie prądy i „duch epoki". Uczniowie (ennice) ze środowisk wiejskich i robotniczych, n. p. z woj. Śląskiego, Zagłębia dąbrowskiego, z miasta Łodzi i innych ośrodków przemysłowo-górniczych domagają się często odpowiedzi na takie pytania:

„Dlaczego jest bezrobocie, dlaczego jest kryzys i taka bieda, dlaczego fabryki nie są w ruchu, dlaczego kopalnia stoi, dlaczego mój tatuś nie może dostać pracy i tak nam ciężko żyć, kiedy skończy się kryzys gospodarczy, dlaczego tak dużo ludzi nie ma pracy" i t. p.

Kwestie te pojawiają się już w wypowiedziach dzieci 10—11 letnich, a u starszych wysuwają się niemal na plan pierwszy. W pytaniach samorzutnych tego rodzaju i w wyrażonych życzeniach przejawiają się na tle warunków środowiskowych zainteresowania gospodarcze młodzieży. Natomiast uczniowie ze środowisk zamożniejszych rzadko kiedy, wysuwają zagadnienia tego rodzaju.

Obok zainteresowań gospodarczych rodzą się też pod wpływem środowiska zainteresowania społeczno-moralne,

które pojawiają się zazwyczaj po 14—15 r. ż. W samorzutnych pytaniach szuka młodzież odpowiedzi w sprawie istniejących wśród ludzi różnic socjalnych i ich genezy tudzież w sprawie niskiego poziomu etycznego społeczeństwa. Oto typowe zagadnienia z tej dziedziny:

„Dlaczego to wśród ludzi nie ma równości — jedni bogaci, drudzy ubodzy? — Czemu niektórzy ludzie mają za dużo pieniędzy, a drudzy umierają z głodu? — Dlaczego dla ludzi ubogich nie ma wszędzie dostępu, jak dla bogatych? — Dlaczego tak dużo dzieci biednych błąka się po ulicach? — Dlaczego jest tyle nędzy materialnej i moralnej na świecie, gdzie szukać ich źródła i jak ją usunąć? — Dlaczego społeczeństwo starsze pozwala, by deprawowano młodzież przy pomocy pism, kin i broszur? — Czemu jest dużo takich, którzy sprzedają swoje sumienie? — Dlaczego u nas tyle nienienawiści i morderstw? — Dlaczego zło często triumfuje?“ i t. p.

Bezsprzecznie także i zainteresowania polityczne budzą się u młodzieży dojrzewającej na skutek oddziaływania środowiska rodzinnego i szerszego środowiska socjalnego. Oto typowe zapytania uczniów w wieku od 13—15 lat ze środowiska robotniczego:

„Dlaczego Polska ma taki mały dostęp do morza Bałtyckiego? — Dlaczego w Niemczech gnębią Polaków, a my u nas Niemców nie gnębimy? — Dlaczego Niemcy stale się zbroją przeciwko innym krajom? — Dlaczego Żydzi posiadają wszystkie kapitały w swoich rękach? — Dlaczego na świecie są wojny? — Dlaczego Europa szykuje się do wojny i dlaczego wyrabiają różne gazy? — W jakim celu istnieje Liga Narodów, skoro nie może zapobiec wojnom? — Kiedy cała ludzkość będzie stanowiła jednolitą całość i czy jest możliwe utworzenie stanów Zjednoczonych Europy“.

W wypowiedziach tych odzwierciedlają się niezawodnie poglądy i prądy polityczne nurtujące wśród dorosłych w danym środowisku społecznym, przejawia się też w nich „duch epoki“ i zarysowuje przyszły światopogląd młodego człowieka. Uwzględniając zatem różne typy środowiskowe, można na podstawie obserwacji stwierdzić, że zainteresowania dzieci i młodzieży zależą w dużej mierze od tego, czy wychowują się w środowisku wiejskim, małomiasteczkowym, czy wielkomiejskim, czy w rodzinie chłopskiej, robotniczej, górniczej, kupieckiej, urzędniczej, czy inteligenckiej. Poglądy i atmosfera kulturalna środowiska socjalnego, warunki gospodarcze rodziny, zainteresowania i zatrudnienia dorosłych wywierają przemożny wpływ na rodzaj i kierunek zainteresowań młodego osobnika. W rozwijaniu się zaś zainteresowań technicznych, artystycznych i naukowych młodzieży, mających swe podłoże głównie w czynnikach genicznych współdziała przede wszystkim środowisko szkolne, program nauki i metody nauczania tudzież osobowość nauczyciela.

5. ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW A PROGRAMY NAUKI. Z psychologią zainteresowań wiąże się zagadnienie programu nauki, i metoda pracy w szkole. Z faktu ewolucji i zmienności zainteresowań wynika, że konstrukcja i treść programu nauki uwzględniać winna potrzeby dziecka i jego przeżycia w poszczególnych fazach rozwojowych. W programie nauki tkwią wartości kulturalne, kształtujące osobowość wychowanka. Wprowadzając uczniów w

świat wartości, umożliwia program, przy pomocy odpowiednich metod przyswojenie sobie pewnego zasobu dóbr kulturalnych z dziedziny techniki, sztuki, religii, etyki, z różnych gałęzi nauki i t. d., przede wszystkim tych, które mają znaczenie dla rozwoju kultury narodowej. Nasuwa się tu zagadnienie, w jaki sposób możnaby zespolić potrzeby i dążenia instynktowe dziecka z dobrami kulturalnymi tak, by w jego jaźni wytworzyły się struktury psychiczne, jako treści wzbogacające jego życie duchowe.

Wiemy już, że z potrzeb i dążeń instynktowych dziecka wypływają jego zainteresowania samorzutne, czyli naturalne. One to stanowią punkt wyjścia w nauczaniu i w przyswajaniu uczniom dóbr kulturalnych z różnych dziedzin twórczości. Metoda nauczania ma tu właśnie na celu, by owe dobra kulturalne stały się również przedmiotem zainteresowań ucznia, a nawet by zdobywanie tych dóbr i obcowanie z nimi stało się jego wewnętrzną potrzebą duchową. Chodzi więc o to, by na podłożu zainteresowań naturalnych rozwinąć się mogły zainteresowania nabyte czyli — jak je określa *James* — sztuczne. W jaki sposób dokonać się może ów proces zespolenia zainteresowań naturalnych i sztucznych?

Oto n. p. samorzutne zainteresowania łowieckie mogą być skierowane w dziedzinę poznawania życia zwierząt i roślin, a więc tą drogą obudzić się może w uczniu zamiłowanie do nauki przyrody. Skłonność do majstrowania i budowania wyzwala chęć uczenia się rysunków, fizyki, matematyki, chemii i dziejów kultury, zainteresowania kolekcjonerskie prowadzą w dziedzinę geografii, a skłonność do podróżowania budzi zainteresowania krajoznawcze, historyczne i t. p. W ten sposób tendencje wrodzone i nabyte, stapiając się w harmonijną całość i jedność, wytwarzają zainteresowanie dominujące, które pobudza twórczość ucznia i jest jednym z istotnych przejawów jego osobowości.

Uczeń, osiągnąwszy odpowiedni poziom rozwoju duchowego, uświadamia sobie zazwyczaj, która z dziedzin kultury pociąga go najwięcej. Ale i nauczyciel poznać winien zainteresowania swych uczniów, w szczególności ich zamiłowania i ich stosunek do przedmiotów nauki, wchodzących w zakres programu szkolnego. Zbadać więc powinien, do którego z przedmiotów uczeń szczególne okazuje zamiłowanie, które budzą w nim niechęć lub też są mu obojętne i jakie to przyczyny wywołują pozytywny czy też negatywny, względnie obojętny stosunek ucznia do danego przedmiotu. W różnych krajach, m. in. i w Polsce przeprowadzono za pomocą metody ankietowej liczne badania, mające na celu poznanie zainteresowań ucznia w dziedzinie przedmiotów nauki szkolnej, a mianowicie które z przedmiotów są bardziej, a które najmniej ulubione, względnie obojętne. W Niemczech *Lobsien*, *Meumann*, *Stern* i in. W St. Zjedn. Am. Płn. *St. Hall*, *Goddard*, w Szwajcarii *Claparède*, na Węgrzech *Nagy*, w Szwecji *Brandel*, w Polsce *Baley*, *Rocid* i in. oraz w wielu innych krajach zebrali obfity materiał oświetlający zagadnienie, dotyczące stopnia zamiłowania uczniów do poszczegól-

nych przedmiotów nauki w programie szkoły powszechnej i średniej. Na podstawie zgromadzonych odpowiedzi można wyróżnić pewne grupy przedmiotów nauki szkolnej ze względu na ustosunkowanie się uczniów do danej dziedziny. *W. Stern* rozróżnia cztery takie grupy: a) przedmioty wartościowane pozytywnie t. j. takie, które wykazują największą liczbę odpowiedzi dodatnich; b) dwubiegunowe, wykazujące znaczniejszą ilość odpowiedzi zarówno dodatnich jak i ujemnych; c) obojętne t. zn. rzadko tylko wspominane w odpowiedziach; d) wartościowane negatywnie t. j. takie, które wykazują największą liczbę odpowiedzi ujemnych.

Wyniki badań stwierdzają, że dzieci w okresie szkoły powszechnej dają pierwszeństwo przedmiotom technicznym. Wśród chłopców przeważa zamiłowanie do różnych robót ręcznych, jak modelowanie, wyroby z drzewa, kartonu i t. p. u dziewcząt zaś do robót kobiecych a następnie do rysunków i śpiewu. Do najmniej ulubionych przedmiotów w powszechnych szkołach niemieckich należy gramatyka, ortografia i religia, w szczególności nauka katechizmu. W szkołach średnich przedmioty techniczne ustępują miejsca teoretycznym. Ulubionym przedmiotem w niemieckich gimnazjach jest literatura, zwłaszcza poezja dramatyczna, następnie historia i biologia. Najmniej ulubionym przedmiotem i na tym stopniu jest religia, co wynika zapewne i z nieumiejętnej metody i z właściwości duchowych ucznia w wieku dojrzewania. Według *Busemanna* stwierdzić też można pewną kolejność zainteresowań w zakresie przedmiotów nauki ze względu na wiek uczniów. I tak uczniowie 10—12-letni interesują się przeważnie techniką, fizyką i chemią, 12—14-letni geografią, 15—18-letni naukami historycznymi, a zainteresowania w dziedzinie psychologii i pedagogiki pojawiają się dopiero między 18 a 20 r. ż. W szkołach szwedzkich ujawnia się według badań *Brandela* w Sztokholmie duże zamiłowanie do historii, zwłaszcza do dziejów nowożytnych oraz do dziejów kultury. Również i uczniowie szkół średnich w Innsbrucku stwierdzają swe zamiłowanie do historii politycznej i do dziejów kultury i ekonomii, uczennice zaś do historii sztuki. Z odpowiedzi zebranych w szkołach krakowskich w roku 1912 wśród uczniów i uczennic w wieku od 10 do 15 lat w liczbie 460 (322 chł. i 138 dz.) wynika, że do najbardziej ulubionych przedmiotów należały wśród naszych uczniów szkoły powszechnej w okresie przedwojennym język polski, religia i historia, do najmniej ulubionych zaś język niemiecki i geometria. Z przeprowadzonej ostatnio ankiety w różnych środowiskach wynika, że do najbardziej ulubionych przedmiotów wśród uczniów szkoły powszechnej należy obecnie historia, geometria i gimnastyka, wśród uczennic zaś historia, polskie (lektura) i zajęcia praktyczne (nauka gospodarstwa kobiecego). Jako nielubiane przedmioty wymieniają uczniowie śpiew i rysunki, uczennice śpiew, fizykę i gramatykę. Do przedmiotów łatwych zaliczają chłopcy gimnastykę i rysunki, dziewczęta zaś gimnastykę, zajęcia praktyczne, śpiew i religię. Do przedmiotów trudnych należą, zdaniem uczniów, rachunki i przyroda, zdaniem zaś uczennic geografia, rachunki i gramatyka.

Materiały dotyczące stopnia zamiłowania uczniów do przedmiotów nauki nasuwają sporo zastrzeżeń. Dzieci bowiem, zwłaszcza młodsze są bardzo zmienne i niepewne w swych wypowiedziach na ten temat, słowem, ich sądy wartościujące o przedmiotach cechuje niestałość i niepewność. Może jednym z najbardziej decydujących motywów, którym się dzieci kierują w swych sądach jest łatwość, względnie trudność, z jaką opanowują dany przedmiot. W łączności z tym wpływa też na sądy uczniów ocena, jaką otrzymują z danego przedmiotu, ponieważ uczucie powodzenia i sukcesu podnieca zamiłowanie i budzi zainteresowanie. Tak więc przedmiot, w którym uczeń osiąga sukces bywa zarazem wartościowany jako ulubiony, w wypadku przeciwnym zaś jako nielubiany. Między wartościowaniem danego przedmiotu nauki pod względem zamiłowania, a osiągniętym powodzeniem, wyrażonym w ocenie, zachodzi wyraźna korelacja. Mniejsza natomiast korelacja zaznacza się między zamiłowaniem do przedmiotu a jego oceną ze względu na stopień trudności.

W rozpatrywaniu stosunku uczniów do przedmiotów nauki uwzględnić należy takie czynniki jak wiek, płeć, środowisko, zawiązki geniczne oraz osobowość nauczyciela i metodę nauczania. Wiemy już, że z wiekiem zmieniają się zainteresowania osobnika i że stopniowo wyłania się zainteresowanie dominujące w obrębie wybranej dziedziny kulturalnej. Następuje wartościowanie „dobra kulturalnego" z punktu widzenia potrzeb osobnika i wymagań życiowych. Zdaniem *Claparède'a* zainteresowanie ucznia przyjmuje charakter przedmiotowy już w okresie szkoły elementarnej. Uczeń oddaje się przedmiotowi nie tylko dla przyjemności, ale interesuje się konkretnym celem swej czynności i sukcesem swych wysiłków. Badania statystyczne rzucają też pewne światło na różnice zainteresowań chłopców i dziewcząt, uwydatniające się z wiekiem coraz silniej. Oto gdy chłopcy, zdaniem *Claparède'a*, z zamiłowaniem czytają książki o przygodach, wynalazkach i odkryciach, o podróżach i opisy z życia przyrody, to biblioteka młodych dziewcząt zawiera przede wszystkim utwory czystej wyobraźni, a niekiedy i opowiadania o dzieciach. Niezawodnie duży wpływ na ustosunkowanie się uczniów do przedmiotów nauki ma też środowisko. Nasuwa się tu zagadnienie, które z przedmiotów wyżej cenią dzieci wiejskie, a które miejskie i jakie są przyczyny ewentualnych pod tym względem różnic. Z badań *Bodego* wynika, że uczniowie szkół wiejskich cenią mniej historię i geografię, aniżeli ich rówieśnicy w szkołach miejskich. Zamiłowanie uczniów do przedmiotów nauki ulega też zmianom w związku z wprowadzeniem nowych programów, z doskonaleniem metod nauczania — słowem z dokonanymi reformami szkolnymi w zależności od wyłaniania się nowych wartości i dóbr kulturalnych tudzież od „ducha epoki".

Z kolei rozważyć należy motywy, jakie uczniowie przytaczają, wymieniając przedmiot najbardziej, względnie najmniej ulubiony. Na pytanie „dlaczego wymieniony przedmiot lubisz najbardziej (najmniej) — otrzymaliśmy odpowiedzi, które świadczą, że

uczniowie kierują się motywami natury uczuciowej, intelektualnej tudzież względami natury praktycznej.

Oto typowe odpowiedzi, zawierające treść uczuciową: „bo miłuję język polski" — „bo jest moją mową ojczystą" — „bo gdy wykonuję rysunek sprawia mi to przyjemność" — lub też wymienionego przedmiotu uczeń nie lubi, „bo jest nudny" — „bo nie jest przyjemny dla mnie" — „bo czuję do niego wstręt" i t. p. A oto motywy, świadczące o ciekawości intelektualnej ucznia: „bo w chemii są ciekawe doświadczenia" — „mimo, że fizyka nie jest łatwa, lubię ten przedmiot, ponieważ mogę poznać siły przyrody". Niekiedy pojawiają się też motywy praktyczne: „bo przyda mi się w życiu", „bo to jest potrzebne dla mnie" — „bo jest dobre dla zdrowia" (gimnastyka) — „ponieważ nie uważam go za potrzebny do zawodu, którym sobie obrał" (rysunki) i t. p.

Na ustosunkowanie się ucznia do danego przedmiotu duży wywiera wpływ osobowość nauczyciela, jego talent pedagogiczny i oddziaływanie sugestywne. Zdarza się nieraz, że sympatię do nauczyciela przenosi też uczeń i na jego przedmiot. Zainteresowanie ucznia przedmiotem zależy wreszcie w dużej mierze od metody, zwłaszcza metoda doświadczalna i metoda wprowadzania ucznia w samodzielną pracę wyzwala silne zainteresowanie się przedmiotem. W pracy samodzielnej uczeń utożsamia się z wykonywanym zadaniem i stąd płynie radość tworzenia. Wynikiem niezawodnie najbardziej rozstrzygającym o zamiłowaniu do danego przedmiotu są wrodzone zdolności dziecka, o czym n. p. świadczą wypowiedzi uczniów: „bo mam do tego przedmiotu zdolności", względnie — „bo nie mam talentu do tego przedmiotu" — „bo ucząc się godzinami, nie mogę się go nauczyć" — „bo go nie mogę pojąć". Jeśli uczeń, pomimo wrodzonych zdolności do danego przedmiotu daje odpowiedź negatywną, wówczas przyczyny podobnej reakcji szukać należy w ustosunkowaniu się nauczyciela do ucznia i w niewłaściwej metodzie nauczania.

6. FUNKCJA ZAINTERESOWANIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA. Umiejętna metoda pracy w szkole polega na wynajdywaniu możliwie jak najwięcej punktów stycznych między potrzebami ucznia i jego wrodzonymi zdolnościami, a przedmiotem nauki. Wówczas ujawnia się zainteresowanie, które pobudza inne funkcje psychiczne, jak ciekawość intelektualną, obserwację i uwagę, wyobraźnię twórczą i inteligencję, wyzwala wreszcie zdolność do działania i do wysiłku. W miarę poznawania zjawisk przyrody, dzieł ręki człowieka i wytworów jego ducha ujawniają się zainteresowania, tkwiące w strukturze psychicznej osobnika w stanie potencjalnym. Jeśli między energiami psychicznymi, tkwiącymi w strukturze wychowanka, a dobrem kulturalnym zachodzi stosunek odpowiedniości, wówczas zainteresowanie rozwija się i dojrzewa, stając się równocześnie czynnikiem dynamicznym w procesie kształcenia. Ono bowiem wznieca niepokój jaźni, pobudza do szukania i ciągłego ćwiczenia, do realizowania zamierzeń i planów.

Jednostka ludzka w stosunku do swych zainteresowań jest zarówno podmiotem poznającym, jak i wartościującym. Człowiek stawia sobie tedy zagadnienie: „jaka dziedzina życia i twórczości ma

dla mnie wartość istotną?" Rozwiązanie tego problemu uświadamia nam zarazem nasze zainteresowanie. Od zainteresowania zależy więc postawa osobnika w stosunku do świata wartości. Postawa ta polega na wyborze tej dziedziny kulturalnej, jako sfery działania, która pozostaje w stosunku odpowiedniości do istniejących w strukturze psychicznej osobnika dyspozycyj i uzdolnień.

Pedagogiczna zasada zainteresowania — mówi *Dewey* — wymaga, aby wybierać przedmioty i tematy uwzględniające przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności. O ile dziecko nie dostrzega lub też nie ocenia należycie tego związku, nauczyciel przedstawia i podaje mu nowe wiadomości w sposób, umożliwiający zrozumienie ich doniosłości i konieczności tudzież ich łączności z jego potrzebami. Nauczycielowi udaje się tylko wtedy uczynić nowy przedmiot naprawdę interesującym i pożytecznym, kiedy uczeń, postawiony wobec niego, uświadamia sobie własną osobę w związku z danym przedmiotem. Prawdziwym pedagogiem jest nauczyciel, który dzięki swej wiedzy i swemu doświadczeniu zdoła dojrzeć w zainteresowaniach dziecka nie tylko punkty wyjścia w jego edukacji, ale także i funkcje pełne możliwości w dążeniu do idealnych celów w przyszłości.

Funkcja zainteresowania w procesie kształcenia polega też na wyzyskaniu jego siły dynamicznej w chwili, kiedy dane zainteresowanie ujawnia się w życiu dziecka. Na ten moment szczególniejszą uwagę zwraca *James*, wykazując rolę zainteresowań w poszczególnych okresach rozwojowych w związku z ich ewolucją i zmiennością. Dla dziecka — mówi *James* — wszystko zrazu jest zabawą i grą, wszystko jest opowieścią pełną czarów, a potem nauką o świecie zewnętrznym. Młodzieńca znów pochłaniają ćwiczenia fizyczne, powieści romantyczne, koleżeństwo, przyjaźń i miłość, podróże i przygody, nauka i filozofia. U człowieka dojrzałego wreszcie wysuwa się na plan pierwszy ambicja, polityka, zdobywanie majątku, odpowiedzialność i różne sprawy gospodarcze. Jeśli dziecko przebywa w odosobnieniu i nie styka się ze swymi rówieśnikami w „wieku sportu", jeśli się nie uczy wtedy rzucania piłką, wiosłowania, jazdy konnej, czy też ślizgania, łowienia ryb, strzelania, pozostanie niezawodnie przez całe życie niedołęgą. Jeśliby zaś w późniejszym wieku znalazł nawet sposób wyuczenia się tego wszystkiego, można przyjąć niemal jako pewnik, że jej nie wyzyska lub też, że stanie wobec zadania, któreby kilka lat wcześniej było dlań zabawką, a które teraz nasuwa niepokonane nieraz trudności. Istotnym momentem w wychowaniu jest kuć żelazo, dopóki jest gorące. Pierwszym więc zadaniem wychowawcy jest odkrycie owego momentu, kiedy dążenia instynktowe dziecka i jego zainteresowania zbliżają się stopniowo do stanu dojrzałości. Zainteresowania kształcone we właściwej porze osiągają odpowiedni poziom rozwoju i mogą odtąd służyć osobnikowi w jego działalności życiowej.

Umysł lotny i ciekawy interesuje się niekiedy równocześnie różnymi przejawami życia i różnymi dziedzinami kultury, bo wszystkie sprawiają mu przyjemność. Ale w łączności z tym może się

ujawnić powierzchowność w traktowaniu przedmiotu. Niektóre znów dziedziny, jakkolwiek ważne dla rozwoju duchowego ucznia, nie budzą w nim zainteresowania i dlatego stara się je zbyć, jako niepryjemne i nudne. W tych przypadkach właśnie ważną rolę spełnia umiejętna metoda nauczania, rozwijająca poczucie obowiązku i przymus moralny. W zainteresowaniach bowiem tkwić winny obydwa zasadnicze jego pierwiastki t. j. p r z y j e m n o ś ć d z i a ł a n i a i w y s i ł e k, bo tylko takie zainteresowanie jest czynnikiem rozwijającym strukturę duchową ucznia. Wychowawca stara się więc tworzyć warunki, w których by wartościowe zainteresowania stopniowo przekształcać się mogły w idee i ideały, a zarazem pobudzać rozwój jego zdolności twórczych, któreby się przyczyniały do wzbogacania życia osobistego i zbiorowego w nowe wartości społeczno-kulturalne.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Stosunek uczniów szkoły powszechnej (od kl. IV-tej) do przedmiotów nauki, wchodzących w zakres obowiązujących obecnie programów. Celem opracowania tego zagadnienia należy przygotować kartki, na których wymienione są wszystkie przedmioty nauki w danej klasie. Uczniowie po zanotowaniu oddziału, płci, wieku, zawodu rodziców i środowiska winni odpowiedzieć na następujące pytania:

a) Który z przedmiotów nauki najbardziej lubisz? Napisz obok tego przedmiotu cyfrę 1. Jeśli jeszcze oprócz tego lubisz jakiś drugi przedmiot napisz obok niego 2. — b) Który z przedmiotów nauki najmniej lubisz? Napisz obok tego przedmiotu cyfrę 0 (zero). Który z przedmiotów jest dla ciebie bardzo łatwy? Napisz obok literę ł. Który z przedmiotów jest dla ciebie bardzo trudny? Napisz obok literę t. Staraj się pomyśleć i odpowiedzieć na końcu: Dlaczego wymieniony przedmiot a) najbardziej lubisz? — b) najmniej lubisz? — Dlaczego wymieniony przedmiot jest dla ciebie: a) bardzo łatwy — b) bardzo trudny?

Ankietę powyższą należy przeprowadzić w różnych środowiskach zarówno w szkołach powszechnych w mieście, jak i na wsi. Wyniki opracować metodą statystyczną. (L e k t u r a: H. R o w i d. Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej. R u c h P e d a g o g i c z n y. Kraków, Rocznik 1918. — S t. B a l e y. Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży. P o l. A r c h i w u m P s y c h o l o g i i. Warszawa. Tom V. r. 1932). (Praca grupowa).

2. Zbadać, jaki jest współczynnik korelacji dotyczący: a) zamiłowania do przedmiotu nauki i oceny jego stopnia trudności. b) zamiłowania i osiągniętych wyników, oznaczonych obowiązującą w szkołach skalą ocen. (Praca grupowa).

3. Uczniowie w ostatniej klasie szkoły powszechnej odpowiedzą na następujące pytania: a) Który zawód podoba ci się najbardziej i dlaczego? b) Czym chciałbyś zostać w przyszłości i dlaczego? Wyniki opracowań metodą statystyczną. (L e k t u r a: Br. B i e g e l e i s e n. Poradnictwo zawodowe a szkoła. Kraków 1928. S t. B a l e y i H. Z a n i e r s k a. Ankieta dotycząca zainteresowań zawodowych młodzieży warszawskich szkół powszechnych. P s y c h o t e c h n i k a. Warszawa r. 1929. — E. C l a p a r è d e. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów, Rozdz. II. 4. F r. B a u m g a r t e n). Badania uzdolnień zawodowych. W-wa 1930.

4. Wpływ środowiska społecznego na wybór zawodu absolwentów szkoły powszechnej.

5. Poglądy współczesnych psychologów na zainteresowanie. (L e k t u r a: J. D e w e y. Szkoła i dziecko. Rozdz. I. — W. J a m e s. Pogadanki psychologiczne. — E. C l a p a r è d e. Psychologia dziecka i pedagogika

eksperymentalna, str. 381 — 423. — G. H. Green. Psychoanaliza w szkole. Rozdz. VII. — St. Szuman. — Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Enc. Wychowania. Tom I).

6. Zainteresowania dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych a czytelnictwo uczniów na podstawie ankiety. — Materiał zgromadzić przy pomocy ankiety: Która z przeczytanych książek podobała ci się najbardziej i dlaczego?

7. Zainteresowania młodzieży na tle współczesnej epoki kulturalnej. (Lektura: J. Metallmann. Zainteresowania techniczne młodzieży a wychowanie). (Przegląd Współczesny Z. 9. r. 1936).

8. Którego (ą) z bohaterów (rek) znanych ci z lektury, z historii, z opowiadań chciałbyś (abyś) naśladować i dlaczego?

9. Napisz, czym się najwięcej interesujesz i jakie są twoje najbardziej ulubione zajęcia i dlaczego?

Rozdział XXII.

Zeznania i skargi dzieci i młodzieży.

1. PRZEDMIOT I ZADANIA PSYCHOLOGII ŚWIADCZENIA. Kontakt wzajemny ludzi stwarza sytuacje, w których poszczególne osoby często zdają sprawę ze swych obserwacyj oraz z różnych wypadków i zdarzeń życia codziennego. Podobnie i dzieci na skutek swej styczności z dorosłymi i rówieśnikami opowiadają nieraz o zdarzeniach w domu i szkole, składają zeznania o wypadkach, w których same uczestniczyły albo też były obserwatorami, opisują rzeczy i zjawiska, które postrzegają w swym otoczeniu. Zdarza się n. p. nieraz, że dorośli, a także i młodociani zawierają ze sobą różnego rodzaju zakłady, czy to na serio, czy też w formie gry lub zabawy. W takich wypadkach trzecia osoba pełni często rolę świadka, który w razie nieporozumień ma stwierdzić fakt obiektywny. Wiadomo z psychologii, jak dzieci obserwują w poszczególnych okresach swego rozwoju umysłowego i w jakiej formie wyrażają swe spostrzeżenia. W okresie substancjonalnym dziecko wylicza osoby i rzeczy, w okresie czynności opisuje przedmioty i zdarzenia, w okresie zaś relacji i jakości wyjaśnia obserwowane przedmioty i zjawiska, uwzględniając przytem stosunki, jakie między nimi zachodzą. Nasuwa się nam tu nowe zagadnienie, a mianowicie czy i w jakim stopniu sprawozdania dzieci i młodzieży zgodne są z rzeczywistością, jak się przedstawia ich wiarogodność i od jakich zależy czynników. Przedmiotem naszych rozważań będzie zatem badanie stosunku, jaki zachodzi między faktem obiektywnym, między jakimś zdarzeniem rzeczywistym a sprawozdaniem danego osobnika. W szczególności badać będziemy czynniki, od których zależy treść sprawozdania i wiarogodność zeznań i skarg dzieci i młodzieży w poszczególnych fazach rozwojowych, następnie główne cechy zeznań dziecięcych i zarysowujące się na tym tle typy umysłowe wśród zeznających, wreszcie możliwości doskonalenia osobnika pod względem rozwoju jego zdolności świadczenia. Badaniem tych zjawisk zajmuje się t. zw.

psychologia świadczenia, stanowiąca osobny dział nauk psychologicznych.

Zagadnienia, wchodzące w zakres psychologii świadczenia interesowały najpierw nie psychologów i nie pedagogów, ale prawników. Nieraz bowiem sędzia, oskarżyciel, czy obrońca zwracać musiał uwagę na wiarogodność oraz na obiektywną wartość doniesień i zeznań nie tylko osób dorosłych, ale także i małoletnich, występujących w charakterze świadków w śledztwie i w rozprawach sądowych. Badając różne zeznania i konfrontując je z faktami objektywnymi, musieli stwierdzić, że osoby zupełnie normalne i wiarogodne podają nieraz szczegóły niezgodne z rzeczywistością, że zeznania ich, składane nawet pod przysięgą zawierają m/w niedokładności i omyłek, popełnionych zazwyczaj nieświadomie. W szczególności stwierdzono, że zeznania małoletnich zawierają liczne błędy i fałsze. Stąd też ustawodawstwo niektórych państw nie dopuszcza dzieci do lat 14-tu do składania zeznań w charakterze świadków, gdzieindziej znów ustawa karna postanawia, że od małoletnich do lat 15-tu nie należy odbierać przysięgi. Często bowiem nieświadome zniekształcenie faktów ze strony małoletnich sprawia, że zeznania ich pozbawione są wartości objektywnej i dlatego też słuszne jest zdanie *Renana*, iż wielkim błędem wymiaru sprawiedliwości jest dawanie wiary świadectwu dzieci. Nas jednak interesuje problem świadczenia nie tyle z punktu widzenia prawniczego, ile raczej ze stanowiska psycho-pedagogicznego. Zajmiemy się więc z kolei analizą zeznań dziecięcych na podstawie odpowiednich materiałów, zgromadzonych głównie przy pomocy metody obrazkowej, interwiev'u czyli rozmowy („wywiadu") i ankiety.

2. METODY BADANIA W PSYCHOLOGII ŚWIADCZENIA. Podobnie jak w wielu innych działach psychologii pedagogicznej, tak i w psychologii zeznań dziecięcych zapoczątkował badania *Binet*, dając impuls do podjęcia wielu ciekawych prac i studiów. On pierwszy wpadł na pomysł badania zeznań dzieci przy pomocy metody eksperymentalnej, poczym *Stern* w Niemczech, *Claparède* w Szwajcarii, *Gorphe* we Francji, *Musatti* we Włoszech, *Leleszówna* w Polsce i inni posuwają naprzód naukę o świadczeniu dzieci i dorosłych. *Binet*, posługując się metodą obserwacji, przeprowadzał badania nad zeznaniami uczniów szkół elementarnych w Paryżu. Polecił on dzieciom zdać sprawę z dopiero co zaobserwowanych przedmiotów, a następnie w związku z tym zadał im kilka pytań. Postępowanie było następujące:

Pokazano dzieciom karton, na którym było przymocowanych sześć znanych im przedmiotów, a mianowicie: znaczek pocztowy, moneta, obrazek, guzik, etykietka i fotografia (t.zw. karton Bineta). Ekspozycja trwała 10 sek., po czym dzieci wypowiadały się w swobodnym sprawozdaniu. Następnie odbywało się przesłuchanie, w którym każde z dzieci otrzymywało kolejno to samo pytanie, przy czym chodziło Binetowi o stwierdzenie stopnia sugestywności badanych. W tym celu zadawał najpierw pytania, nie mające charakteru sugestywnego n. p. jakie przedmio-

ty znajdowały się na kartonie? — Co widziałeś na fotografii? — Jak był przytwierdzony guzik do kartonu? — Z otrzymanych odpowiedzi było średnio 8 prawdziwych i 2 błędne. Następnie zadawał pytania o charakterze umiarkowanej sugestii np.: Czy na fotografii nie było małego pieska? — Czy na kartonie nie było jeszcze 7-go przedmiotu? — Czy guzik nie był przyszyty do kartonu nicią? — Na te pytania było przeciętnie odpowiedzi prawdziwych ośm i cztery błędne. Wreszcie dzieci miały odpowiedzieć na pytania o dużej sile sugestywnej: W którym miejscu znajdowała się na kartonie fotografia pieska? — (nie było jej wcale). — Jaki to był 7-my przedmiot na kartonie? (było tylko 6). — Jaka była barwa nici, którą guzik był przyszyty? (nici nie było wcale widać). — Na te pytania odpowiedzi prawdziwych było średnio pięć i siedm fałszywych. Z doświadczeń tych wynika, że wartość obiektywna odpowiedzi w zeznaniach dzieci pozostaje w stosunku odwrotnym do stopnia sugestywności pytań, oraz że dzieci, zwłaszcza młodsze, odznaczają się słabą odpornością na sugestię.

Metody badania zeznań dzieci i młodzieży rozwinęli następnie *W. Stern* i *E. Claparéde*. Rozróżniają oni: a) metodę kazuistyczną, b) metodę eksperymentalną, w szczególności metodę obrazkową, c) metodę inscenizacji zdarzenia, przedstawionego przy udziale konkretnych osób albo też na filmie. Metoda kazuistyczna polega na analizie faktów zaczerpniętych z procesów sądowych, z klinik psychiatrycznych, z obserwacyj pedagogów, ze skarg dzieci w domu i szkole. Metoda ta posiada pewne braki, wynikające z trudności, jakie nasuwa niemożliwość skonfrontowania sprawozdań i zeznań z faktami i zdarzeniami minionymi i nieutrwalonymi w odpowiedni sposób, n. p. przy pomocy protokołu, fotografii, filmu, i t. p. Odpowiedniejsza jest metoda obrazkowa oraz metoda inscenizacji zdarzenia. Metody te posiadają bowiem tę zaletę, że dają możność konfrontacji zeznania z treścią obrazka, czy też z przebiegiem przygotowanego z góry i szczegółowo obmyślonego zdarzenia, w którym poszczególne role odgrywają konkretne osoby. Brakiem tych metod jest znów to, że nie uwzględniają bardziej skomplikowanych sytuacyj życiowych.

Eksperyment mający na celu badanie zdolności świadczenia obejmuje trzy główne fazy: obserwację obrazka lub przedmiotu, czy też odczytanie przygotowanego tekstu, albo obserwację przebiegu zainscenizowanego zdarzenia, 2) swobodne i samorzutne sprawozdanie badanego, wyrażone ustnie lub pisemnie, 3) przesłuchanie za pomocą przygotowanych pytań, wśród których znajdują się też pytania o m/w sile sugestywnej. Po upływie pewnego czasu, n. p. kilku dni lub tygodni możemy badanemu polecić, by powtórnie zdał sprawę ze swych obserwacyj. Jest to metoda kilkukrotnych zeznań, która ma na celu stwierdzenie stosunku, jaki zachodzi między umiejętnością świadczenia a pamięcią badanego.

3. TECHNIKA BADANIA I PROTOKOŁY ZEZNAŃ. Zwracając się do ucznia, mówimy m/w w ten sposób: „Chciałbym się

przekonać, czy umiesz dobrze patrzeć i obserwować. Pokażę ci obrazek, któremu się dokładnie przypatrzysz, a następnie opowiesz (albo napiszesz) o tym wszystkim, co zauważyłeś na obrazku. Przygotowany obraz winien być wyrazisty, barwny, o treści odpowiadającej zainteresowaniom dzieci. Oświetlenie w czasie badania winno być należyte. Czas obserwacyj wynosi 1 do 1½ min., zależnie od wieku badanego. Po obserwacji uczeń zdaje w sposób samorzutny i swobodny sprawę ustnie lub pisemnie na przygotowanej ćwiartce papieru, na której przedtem zanotował u góry datę sprawozdania, swój wiek, płeć, klasę oraz szkołę i miejscowość. Po skończonym sprawozdaniu następuje przesłuchanie, obejmujące serię pytań, wynikających z treści obrazka. Pytania odpowiednio uporządkowane uwzględniać winny pewne kategorie, których według *Sterna* jest siedm, t. j. osoby, rzeczy, czynności, miejsce akcji, barwy, inne cechy, jak kształty, wyraz twarzy i t. p., wreszcie stosunki liczbowe. Pytamy tedy n. p.: Przypomnij sobie, jakie osoby były przedstawione na obrazku? — Jakie rzeczy widziałeś? — Co robiły osoby? — Gdzie się to działo? — Jakiej barwy było ubranie osób? — Jaki miały wyraz twarzy? — Ile było osób (zwierząt, rzeczy)? — Wreszcie dajemy kilkanaście pytań o charakterze sugestywnym celem zbadania odporności ucznia na sugestię.

Badając według opisanej tu metody zeznania uczniów szkół powszechnych w Krakowie, poleciłem im zdać sprawę z obserwacji obrazu Chełmońskiego „Burza“ w znanej i świetnej reprodukcji wydanej przez krakowskie T-wo Przyjaciół Sztuk Pięknych. Przytaczamy kilka najbardziej typowych sprawozdań uczniów i uczenic kl. VII. i VIII. w Krakowie w wieku od 12 — 15 lat: Czas ekspozycji wynosił 1 minutę.

Protokół I. A. Swobodne sprawozdanie. Na obrazie zobaczyłem burzę oraz trzech pastuszków. Na pierwszym planie są pastuszkowie, którzy z trwogą uciekają przed burzą. Dalej widać bydło, które spłoszone burzą, ucieka, oraz piorun który uderzył niedaleko. Niebo pokryte gęstymi chmurami. Po zielonej łące, na której ta historia się rozgrywa, poznajemy, że jest wiosna“.

B. Odpowiedzi na pytania wynikające z treści obrazu: 1) „Na obrazie zauważyłem pastuszków młodych, skulonych, którzy stoją bezradnie wobec pierzchającego bydła. 2) W tyle obrazu widzimy krowy, które uciekają przed burzą. Na tle obrazu widać piorun. 3) Pastuszkowie stoją skuleni, a bydło ucieka w popłochu. 4) Działo się to na wsi, na pastwisku. 5) Widziałem barwę niebieską oraz czerwoną, bo tak chodzą ubrani w stroje narodowe na wsi w Polsce. 6) Na twarzach pasterzy widać strach i żegnają się. 7) Na obrazie było 4 pasterzy oraz 5 krów.

C. Odpowiedzi na pytania sugestywne. (Czy nie było psa owczarskiego na obrazie? — Po której stronie był las? — Ile dzieci widziałeś na obrazie oprócz dorosłych?). 1) Pomiędzy bydłem widać było psa owczarskiego. 2) Po prawiej stronie obrazu widać było las. 3) Oprócz dorosłych znajdował się jeden mały z gołą głową i bosy“. (Uczeń kl. VII).

Protokół II. A. „Obraz przedstawia nam burzę. Widzimy na nim, jak bydło przestraszone ucieka z zadartymi do góry ogonami. Pastuchy skulone i przeklęknięte biegły w ukraińskich pelerynach. Na niebie widać wielką błyskawicę, od której rozchodził się wielki blask. Dookoła rozlegają się grzmoty piorunów i widać ulewny deszcz“.

B. 1) Zauważyłem: dwu pastuchów i dwie dziewczyny, 2) biegnące krowy, błyskawicę, deszcz i charakterystyczną pelerynę ukraińską, 3) Ludzie z przestrachem uciekali, bydło zaś z zadartymi ogonami biegło i zbijało się gromadnie. 4) Odbywało się to na pastwisku. 5) Zauważyłem czerwoną w pasy pelerynę jednego pastucha, u innych zaś nowe ubrania i bujną zieloną trawę. 6) Na twarzach pastuchów widziałem lęk i bojaźń. 7) Osób było czworo, zwierząt zaś siedmioro.

C. 1) Między bydłem psa owczarskiego nie było. 2) Po prawej stronie był las. 3) Małych dzieci nie było, tylko starsze pastuchy". (Uczeń kl. VII).

Protokół III. „Obraz przedstawia burzę na łące. Widać pasterzy, pędzących za przerażonym bydłem. Silny wicher ugina trawę, kwiaty, wszystko łamie, wyrywa i chce zniszczyć. Piorun przeraża ludzi i krowy. Obłoki pędzone wichrem wylewają ze swego łona strumienie deszczu, który swym ciężarem przyciska roślinność do ziemi".

B. 1) Zobaczyłem przerażonych pasterzy. 2) Krowy pędziły tak prędko, jak burza. Były tam. rośliny, strumienie deszczu i piorun. 3) Ludzie żegnali się, bydło uciekało. 4) Wszystko to działo się na błoniu. 5) Zauważyłem barwy zieloną, czerwoną i siną. 6) Na twarzach ludzi widać było trwogę. 7) Na obrazie było czterech pasterzy i siedm zwierząt.

C. 1) Pomiędzy bydłem nie było żadnych innych zwierząt. 2) Lasu nie było. 3) Jedno małe dziecko było na obrazie". (Uczeń kl. VII).

Protokół IV. A. „Obraz ten przedstawia burzę. Po niebie snują się ciężkie, ołowiane chmury. Burza ta zastała pasterzy w szczerym polu. Bydło strwożone hukiem i olśniewającym światłem uderzających piorunów ucieka w popłochu. Biedni pasterze nie wiedzą, co mają czynić. Jedyna nadzieja pozostaje im tylko w Bogu. Toteż kornie schylają głowy, składają ręce do modlitwy i proszą Boga o ratunek.

B. 1) Na obrazie przedstawieni byli pasterze. 2) Zauważyłam krowy, błyskawicę. 3) Ludzie modlą się, a zwierzęta uciekają w popłochu. 4) Działo się to na wsi, na pastwisku. 5) Niebo przybrało barwę ołowianą, rośliny miały barwę ciemno-zieloną, pasterze mieli ubrania brunatne. 6) Bydło uciekało bardzo strwożone, twarze pasterzy były przerażone. 7) Pasterzy było trzech i kilka krów.

C. 1) Na obrazie nie było psa owczarskiego. 2) Nie zauważyłam lasu. 3) Na obrazie nie było małych dzieci. (Uczennica kl. VII).

Protokół V. A. „Obraz przedstawia szalejącą burzę. Na pastwisku widać wysoką trawę, kwiaty i różne zioła. W oddali pasą się krowy i inne zwierzęta. Bydła pilnują trzej pasterze i pasterka. Naraz zerwała się burza. Wielkie krople deszczu spadły na ziemię. Zerwał się wiatr, który wyrywał rośliny. Przelęknieni pasterze poczęli się modlić, a bydło, widząc przelatujący piorun, poczęło uciekać. Całe pastwisko przysłoniło się mgłą. Pierwszy pasterz składa ręce do modlitwy, a drugi i trzeci kryje twarz w sukmanie".

B. 1) Na obrazie przedstawione były osoby: trzej pasterze i pasterka. 2) Zauważyłam krowy i cielęta, płożącą się trawę, wielkie rzęsiste krople deszczu, mgłę pokrywającą ziemię i przelatujący piorun. 3) Ludzie modlą się i ukrywają twarze w dłoniach, a zwierzęta uciekają. 4) To się działo na pastwisku. 5) Zauważyłam barwę zieloną, szarą, białą i czerwoną. 6) Na twarzach pasterzy widać przerażenie. 7) Na pastwisku były cztery osoby.

C. 1) Nie było psa owczarskiego. 2) Po prawej stronie był las. 3) Oprócz starszych osób nie było dzieci". (Uczennica kl. VIII).

Protokół VI. A. „Obraz przedstawia burzę na pastwisku. Z za chmur wylatuje krętym biegiem piorun. Osoby przejęte zgrozą w popłochu uciekają. Bydło także rozpierzchło się w różne strony. Pasterze i dzieci zbili się w kupę. Wiatr z całą gwałtownością zgina korony kwiatów i traw. Twarze osób są wylęknione i jak gdyby błagały Boga o pomoc. Wśród kurzawy sylwetki osób i bydła są zamazane.

B. 1) Na obrazie widać było 2 pasterzy i 2 dzieci. 2) Były tam krowy i byki. Z poza nieba pokrytego chmurami wylatuje piorun, a wiatr zgina kwiaty i trawy. 3) Ludzie wznoszą błagalnie oczy ku niebu. Zwierzęta rozbiegają się. 4) Rzecz dzieje się w szczerym polu na pastwisku. 5) Zauważy-

łam barwę szarą, ołowianą, pomarańczową, zieloną, żółtą i niebieską. 6) Na twarzach maluje się przestrach. 7) Osób było 4, a bydła 7.

C. 1) Nie zauważyłam psa owczarskiego. 2) Po prawej stronie był na obrazie las. 3) Dwoje było małych dzieci oprócz dorosłych. (Uczennica kl. VIII).

Na podstawie przytoczonych przykładowo sprawozdań uczniów i uczennic, stwierdzić można, że zeznania ich skonfrontowane z obrazem zawierają sporo luk i nieścisłości, w odpowiedziach ich zaznacza się dość często wyraźna niezgodność z treścią obrazu. Cóż dopiero mówić o wartości obiektywnej zeznań małoletnich, którzy byli n. p. świadkami jakiegoś zdarzenia lub konfliktu, czy też jakiegoś czynu, przestępstwa, gdzie poszczególne momenty i sytuacje przemijają niekiedy błyskawicznie. Zwłaszcza znaczny odsetek błędnych odpowiedzi otrzymaliśmy na pytania o charakterze sugestywnym.

Na 52 zbadanych (25 uczniów i 27 uczennic) kl. VII-mej i VIII-mej szkoły powszechnej w wieku 13—14 lat, 20 (12 chł. i 8 dz.) t. j. ok. 38,5% widziało na obrazie „Burza" Chełmońskiego psa owczarskiego 32 zaś (13 chł. + 19 dz.), stwierdza, że na obrazie nie było psa owczarskiego. Najbardziej sugestywne okazało się pytanie, po której stronie obrazu znajdował się las. Ogółem 45 (20 chł. i 25 dz.) t. j. 86,5% zeznających stwierdza, że na obrazie widzieli las, i to jedni po stronie prawej, inni zaś po lewej, niektórzy w środku, a wreszcie kilku w tyle obrazu. Tylko 7 dzieci (5 chł. i 2 dziewcz.) twierdziło stanowczo, że na obrazie nie zauważyły lasu. Małe dziecko na obrazie zauważyło 37 (16 chł. i 21 dz.), niektórzy nawet twierdzą, że było dwoje dzieci na obrazie. Później rozpatrzymy czynniki, wpływające na zeznania dzieci, na ich wiarygodność i treść. Teraz zaś zwrócimy jeszcze uwagę na metodę inscenizacji zdarzenia, za pomocą której badano świadczenia dzieci i młodzieży. Metodą tą posługiwali się między innymi *Claparède* w Genewie i *Varendonck* w Brukseli, inscenizując w czasie jednej ze swych prelekcyj na uniwersytecie zdarzenie, w którym upatrzone osoby odegrały wyznaczone im role.

„Pewnego razu — pisze Claparède — wpadł nagle do sali w uniwersytecie, gdzie właśnie miałem wykład z psychologii, jakiś osobnik w przebraniu i w masce. Żywo gestykulując, wyrzucał jakieś słowa, zresztą niezrozumiałe. Kazałem mu wyjść, a skoro nie usłuchał, wyrzuciłem go za drzwi".

Scena ta trwała ok. 20 sek., po czym profesor w dalszym ciągu podjął swój wykład. Oczywiście nikt z audytorium nie domyślał się, że rzecz była z góry zainscenizowana. Było to w okresie karnawału i słuchacze przypuszczali, że jedna z masek chciała wywołać skandal w uniwersytecie. Po upływie kilku dni prosił *Claparède* swych słuchaczy, aby mu pomogli w odtworzeniu rysopisu owego osobnika i każdego z 23 obecnych wtedy na sali przesłuchiwał osobno. Rysopis podany przez $^2/_3$ świadków sceny zawierał informacje błędne zarówno co do ogólnego wyglądu, jak i co do szczegółów stroju zamaskowanego osobnika. Po skończonym przesłuchaniu weszli studenci do sali, gdzie wśród 10 zamaskowanych osobników znajdował się też sprawca pamiętnego zajścia. Odbyła się konfrontacja, która tak wielką rolę gra w zeznaniach świadków, atoli rzeczywisty sprawca nie został rozpoznany. Na 23, zaledwie 5 osób rozpoznało sprawcę, ale i u nich widoczne było wahanie.

Podobny eksperyment zainscenizował na uniwersytecie brukselskim *Varendonck*, któremu w czasie wykładu posłaniec usiłował doręczyć list. Profesor odmówił przyjęcia listu, zwymyślał posłańca, że mu przeszkadza i kazał mu natychmiast opuścić salę. Posłaniec zirytowany podniósł rękę, gestykulując gwałtownie i, trzasnąwszy drzwiami, wyszedł z sali. Scena ta trwała 1½ min. Po wyjściu posłańca profesor poprosił studentów, aby mu nazajutrz przynieśli opis zajścia, a w 8 dni później zadał im kilka pytań w tej sprawie. Opis zawierał więcej niż ⅔ szczegółów niezgodnych z faktycznym przebiegiem zdarzenia, podobnie i odpowiedzi w czasie przesłuchania zawierały sporo mylnych informacyj.

Podane tu doświadczenia stwierdzają, że zeznania młodzieży i dorosłych zawierają znaczny odsetek błędów i pomyłek, i że sprawozdania wierne i zgodne z rzeczywistością należą do wyjątków.

4. JAKIE CZYNNIKI WPŁYWAJĄ NA ZEZNANIA DZIECI I MŁODZIEŻY? Świadczenie jest przede wszystkim funkcją inteligencji, której głównym zadaniem w tym wypadku, to odtworzenie i przedstawienie faktów i zdarzeń, w których dany osobnik uczestniczył bądź to jako aktor, bądź też jako widz lub słuchacz. Treść zeznania jest nader skomplikowana: na jej wartość obiektywną wpływa bowiem wiele czynników natury biopsychicznej i socjalnej. Czynniki biologiczne to w i e k i p ł e ć zeznającego. Z badań *Sterna* nad zeznaniami wynika, że u dzieci 7-letnich przeciętnie co trzeci, a u 14-letnich co piąty składnik sprawozdania jest fałszywy. Tak więc obiektywna wartość zeznania zależy w znacznej mierze od wieku dziecka. Im dziecko młodsze, tym więcej fałszów zawierają jego zeznania. Sprawozdania chłopców są na ogół dokładniejsze, niż dziewcząt, których świadczenie zawiera stosunkowo dużo elementów fantazyjnych i emocjonalnych.

W związku z wiekiem dziecka pozostaje r o z w ó j s p o s t r z e g a w c z o ś c i, o b s e r w a c j i i u w a g i, które to funkcje umysłu wpływają na wartość świadczenia. Wiadomo nam już, że im dziecko młodsze, tym więcej luk zawierają jego spostrzeżenia, tym mniej dokładna jest jego obserwacja. Badając treść sprawozdań uczniów (ennic), możemy stwierdzić, na które elementy dzieci różnego wieku i płci przede wszystkim zwracają swą uwagę. Dzieci młodsze zauważą może prędzej osoby i rzeczy, a słabiej obserwują czynności i cechy oraz stosunki przestrzenne i liczbowe. W podanych opisach „Burzy" Chełmońskiego można też stwierdzić, że dziewczęta dokładniej ujmują elementy kolorystyczne krajobrazu, wykazując bogatszą skalę barw w porównaniu z chłopcami. U dziewcząt stwierdzamy też większe bogactwo słownikowe, lepszą umiejętność wyrażania słownego swoich spostrzeżeń i obserwacji. Na dokładność zeznania duży wpływ ma również typ uwagi. Osobnik o typie uwagi koncentracyjnej stoi pod tym względem wyżej, aniżeli jednostka o uwadze rozprószonej i chwiejnej. Wobec tego, że świadczenie jest funkcją inteligencji, można też przyjąć, że dzieci inteligentniejsze składają bardziej wartościowe zeznania w porównaniu ze swymi rówieśnikami o słabszym rozwoju intelektualnym.

Wartość obiektywną zeznań obniża wybujała fantazja oraz t. zw. mitomania, polegająca na mimowolnym zmyślaniu, czego osobnik nie uświadamia sobie zazwyczaj. W swej postaci patologicznej wykazuje mitomania ogromną niezgodność wstosunku dofaktów.

Bardzo ważnym momentem w wielu świadczeniach jest ustalenie czasu jakiegoś zdarzenia. Wiadomo nam, że jedną z głównych przyczyn zapominania jest czas, a zatem w miarę oddalania się jakiegoś zdarzenia w czasie, coraz bardziej zacierają się nasze wspomnienia, dotyczące jego treści i przebiegu. Atoli sprawa ta wymaga jeszcze wyjaśnienia w związku z procesami w sferze podświadomości. Na podstawie swych badań nad pamięcią stwierdza *Abramowski*, że doznane przeżycia ulegają w czasie swego istnienia w sferze podświadomości nie tylko zmianom destrukcyjnym i stopniowemu zanikowi, ale niejedne z wyobrażeń stanowiących treść bardziej złożonego przeżycia, dojrzewają wtedy i dzięki temu możliwa jest ich dokładniejsza rekonstrukcja. Dotyczy to zwłaszcza przeżyć, po których doznaniu upływa zbyt dużo czasu. W czasie między pierwszym a drugim sprawozdaniem wyobrażenia związane z treścią i przebiegiem zdarzenia mogły dojrzeć i stać się dokładniejsze, zwłaszcza w tych wypadkach, gdy obserwacja była stosunkowo krótka. Stąd wynikało by, że obiektywna wartość świadczenie może być po upływie kilku dni od chwili obserwacji faktu wyższa, aniżeli wartość zeznania złożonego bezpośrednio po przebiegu zdarzenia, którego świadkiem był dany osobnik.

Szczególniejszy wpływ na świadczenie mają czynniki natury emocjonalnej i subiektywno-egoistycznej, które obniżają zazwyczaj wartość obiektywną zeznań dzieci i dorosłych. Działają tu nader silnie sympatia, względnie antypatia, często bojaźń i strach przed konsekwencjami, tendencja do postawienia się i pokazania się w świetle jak najkorzystniejszym, ambicja i miłość własna. Zdarza się też — jak wiadomo — że na treść świadczenia wpływają czynniki socjalne, które osobnika skłaniają niekiedy i do zeznań kłamliwych, do świadomego zniekształcenia faktów. Wpływ środowiska socjalnego oddziaływa w niektórych wypadkach sugestywnie na osobnika, składającego zeznania. Sugestia zaś — jak widzieliśmy — jest jednym z najsilniejszych czynników, od których zależy wartość obiektywna świadczenia. Stąd też zajmiemy się w dalszych rozważaniach jeszcze osobno zagadnieniem stosunku sugestii i świadczenia. Dotychczasowe rozważania nad czynnikami wpływającymi na wartość zeznań prowadzą nas do wniosku, że świadczenie pozostaje w ścisłym związku z osobowością zeznającego, z jego charakterem i typem. Stąd też analiza każdego zeznania dokonać się winna na tle znajomości struktury psychofizycznej danego osobnika, jako odrębnej całości i jedności. I nawzajem w zeznaniach osobnika odzwierciedlają się niekiedy jego najbardziej istotne cechy charakterologiczne i typologiczne. Zanim przejdziemy do omówienia typów umysłowych, zarysowujących się w zeznaniach różnych osobników, zwrócimy wpierw uwagę na rolę sugestii w świadczeniu.

5. ŚWIADCZENIE A SUGESTIA. Badania *Bineta* i innych oraz przytoczone przez nas sprawozdania uczniów (ennie) dowodzą że w świadczeniu dzieci i młodzieży wybitną odgrywa rolę s u g e s t i a. Stąd nasuwa się potrzeba wyjaśnienia sugestii, jakie są jej źródła i co stanowi istotę tego zjawiska psychicznego. W odpowiedziach na pytania o dużym stopniu sugestywności wyraziła się — jak widzieliśmy — słaba odporność dzieci na sugestię, co również potwierdza eksperyment przeprowadzony w jednym z gimnazjów niemieckich przez prof. *Dücka*. Podczas jednej lekcji pokazał on 48 uczniom w wieku od 14—17 lat, złotą monetę i polecił im, by się jej przypatrzyli jak najdokładniej. Po skończonej lekcji zwraca się do nich profesor w te słowa: „Niezawodnie wszyscy zauważyliście, że owa moneta złota, którą wam pokazałem, była przedziurawiona. Chciałbym teraz wypróbować waszą zdolność obserwacji. Proszę was więc, narysujcie na kartce papieru kółko, a w nim zarys głowy i zaznaczcie krzyżykiem miejsce, w którym na monecie znajdowała się dziurka . (W rzeczywistości owa moneta nie była przedziurawiona). Zebrane rysunki monety wykazały, że na 48 uczniów 44 zaznaczyło krzyżykiem miejsce, w którym zauważyli przedziurawienie, 1 z uczniów narysował nawet dwa krzyżyki, dwu oświadczyło, że nie zauważyli dziurki, a tylko jeden oświadczył stanowczo, że pokazana im moneta nie była przedziurawiona.

Z przytoczonego eksperymentu wynika, że profesor swym poleceniem wywierał na uczniów silny przymus, który nadto zaznaczył się zapewne i w jego tonie i w akcencie. *Binet* widzi też w sugestii pewnego rodzaju przymus moralny, jaki wywiera jedna osoba na drugą. Przymus ten rozumieć należy jako wpływ działający za pośrednictwem myśli, inteligencji, uczuć i woli, ujawniający się zazwyczaj na zewnątrz w formie słowa lub gestu, w postaci polecenia czy rozkazu. Oto przykład sugestywnego oddziaływania rozkazu. Uczeń żadną miarą nie chce się przyznać do popełnionego czynu karygodnego i wszelkie indagacje pozostają bez skutku. Wreszcie zniecierpliwiony nauczyciel zawołał nagle w tonie dobitnym i rozkazującym: „Kiedyś to a to zrobił!“ „Wczoraj o 11-tej na pauzie“ — brzmiała odpowiedź.

W wychowaniu szczególniejsze znaczenie ma sugestia o charakterze pozytywnym, n. p. budzenie w dziecku zaufania i wiary we własne siły. Z codziennego doświadczenia wiadomo, do jakich wysiłków zdolne są dzieci, skoro uwierzą wychowawcy, że potrafią wykonać dane im zadania.

Z podanych przykładów oddziaływania sugestywnego wynika, że sugestia jest zjawiskiem psycho - socjalnym i że zakłada ona współudział co najmniej dwu czynników: a) osoby lub grupy osób. a także i rzeczy wywierającej wpływ sugestywny; b) osoby lub grupy społecznej odbierającej sugestię. Pierwszy czynnik wytwarza pewną sugestię, drugi zaś przyjmuje ją czyli przekazana mu zostaje pewna postawa, którą urabia sobie zazwyczaj nieświadomie.

Jedni, jak *Bernheim*, *Liébeault* (Szkoła Nancy), widzą w niej zjawisko normalne natury psychicznej, inni zaś, jak *Charcot*, *P.*

Janet (Szkoła paryska „Salpêtrière") twierdzą, że sugestia jest zjawiskiem patologicznym natury fizjologicznej. Zdaniem Charcot'a źródłem sugestii jest neuroza t. zw. histeria, będąca warunkiem h i p n o z y czyli snu sprowadzonego w sposób sztuczny. Dopiero w stanie hipnotycznym może być wywołana sugestia. W obecnym ujmowaniu sugestia jest zjawiskiem psychicznym, właściwym osobnikowi normalnemu, w wywołaniu którego współdziała sfera nieświadomości. Może ona powstać bez poprzedniego uśpienia danego osobnika i taka właśnie sugestia jest ważnym czynnikiem w wychowaniu.

W psychologii spotykamy się z różnym pojmowaniem tego zjawiska np. *Bonnet* określa sugestię jako funkcję, za pomocą której jedna osoba stara się skupić uwagę i wolę drugiej na pewnej idei celem osiągnięcia jakiegoś skutku. Skutek ten jest zazwyczaj przekształceniem się idei w czyn, wykonany bezpośrednio albo też po upływie pewnego czasu. Podobnie *Stern* określa sugestię, jako bezpośrednie przeniesienie, względnie przejęcie pewnej postawy psychicznej. Inni znowu badacze, jak *Abramowski*, *Janet* i *Baudouin*, pojmują sugestię, jako funkcję podświadomości, jako urzeczywistnienie myśli na skutek procesów, odbytych w sferze podświadomości. Bezwątpienia — mówi *Janet* — sugestia jest zjawiskiem automatycznym albo podświadomym, które polega na tym, że pewne wyobrażenia, myśli, idee przekształcają się podświadomie w odpowiadające im reakcje.

Sugestia płynie z zewnątrz, a więc nie jest wytworem własnego myślenia, własnej aktywności umysłowej osobnika ale raczej nieświadomym naśladownictwem. Jest ona podnietą wyzwalającą działanie jednostki lub też całej grupy, wywierając w dużej mierze wpływ na ich uczucia, na ich zachowanie się. Osoby obdarzone „siłą sugestywną" działają pobudzająco na masy w różnych dziedzinach życia społecznego, w dziedzinie prądów i przeżyć religijnych, w polityce, w stosunkach gospodarczych, w sferze mody, w sztuce, w wychowaniu i t. p. Oddziaływanie sugestywne zależy według Sterna od trzech warunków: a) od podatności danego osobnika na sugestie, b) od wytworzenia odpowiedniej atmosfery ogólnej w otoczeniu, nacechowanej silnym zabarwieniem uczuciowym. Matka n. p. wywiera wpływ sugestywny na dziecko, przywódca na masy w sytuacjach, kiedy rozumowanie i samodzielne sądzenie ustępują miejsca czynnikom natury emocjonalnej. Wreszcie c) oddziaływanie sugestywne ogranicza się tylko do tych dziedzin, w których dany osobnik okazuje gotowość m/w biernego i bezkrytycznego przyjęcia opinii drugiej osoby ze względu na to, że sam nie wyrobił sobie sądu o rzeczy i dobrowolnie a nawet ślepo uznaje kompetencje drugiego. Obok sugestii płynącej z zewnątrz (h e t e r o s u g e s t i a), rozróżniamy też a u t o s u g e s t i ę, w której czynnik działający i odbiorczy zespolony jest w jednej i tej samej osobie. Jednostka sama tworzy sytuację i przeżycia dzięki silnemu napięciu własnej woli, i ma silne przeświadczenie o skuteczności własnych myśli, postanowień, życzeń i wierzeń.

Była już mowa o tym, że sugestywność pozostaje w zależności od wieku osobnika. W szczególności młodsze dzieci wykazują słabą odporność na sugestię, ale jak widzieliśmy i młodzież, zwłaszcza w okresie dojrzewania, a także i dorośli nie mogą się oprzeć sugestii, pod wpływem której urabiają sobie wierzenia, opinię, poglądy i przekonania. W wydawaniu świadectwa o drugiej osobie, w świadczeniu spełnia wybitną rolę. To też bywa sugestia często czynnikiem przekształcającym fakty i fałszującym rzeczywistość.

6. TYPY UMYSŁOWE WYRÓŻNIAJĄCE SIĘ NA TLE ŚWIADCZENIA. Podkreśliliśmy już, że w zeznaniach różnych osobników odzwierciedlają się ich cechy intelektualne i charakterologiczne. Zeznania mają tedy wartość symptomatyczną, umożliwiają nam bowiem określenie typu psychicznego osobnika świadczącego. W analizie świadczenia dzieci i dorosłych wykazał *Binet* istnienie różnic indywidualnych ze względu na treść i dokładność zeznań. Jak zobaczymy później, różnią się też zeznania osób ze względu na ich wiarygodność. Klasyfikacją typów umysłowych zajął się pierwszy Binet. Na podstawie analizy zeznań różnych osobników, wyodrębnia pięć typów umysłowych: opisowy, obserwacyjny, uczuciowy, erudycyjny i fantazyjny. Przytoczymy tu przykładowo sprawozdania dzieci, młodzieży i dorosłych, u których w stopniu m/w wyróżniają się wymienione typy umysłowe. Badaniami tymi zajmowałem się w latach 1922/23, stosując metodę obrazową, przeprowadziłem je wśród uczniów (ennic) 12—14 letnich (84 zeznań), na podstawie obserwacji „Burzy" Chełmońskiego, wśród studentów (ek) pedagogium i uniwersytetu oraz nauczycieli (415 osób) na podstawie reprodukcji obrazu Delacroix „Wirgili i Dante" i Louis Corinth'a „Młodość Zeusa".

Typ opisowy. „Obraz przedstawia łąkę i pasące się bydło podczas burzy. Niebo jest zachmurzone, deszcz pada strumieniami. Na niebie widać błyskawice. Bydło ucieka w popłochu. Cztery osoby schyliły się, ponieważ wiatr silny wieje, trawy uginają się. Jedna osoba żegna się. (Ucz. 12. let. Kl. VII. szk. pow.) — Obserwacja „Burzy".

Sprawozdanie powyższe poprzestaje na wyliczeniu przedmiotów, oznacza się opisem powierzchownym. Nie widać tu dążności do wyjaśnienia, do wniknięcia w istotę rzeczy i w ich wzajemny związek. Ucznia tego zaliczyć można do typu opisowego. Podobny typ odzwierciedla się też w następujących sprawozdaniach studentów na podstawie obrazów „Wergili i Dante" i „Młodość Zeusa".

„Scena przedstawia łódź na rzece, czy morzu. W łodzi dwie postaci, jedna stojąca w szacie białej z wieńcem na głowie podnosi prawą rękę, druga stojąca w łodzi ubrana czarno. Pierwsza postać ma twarz przerażoną. Wyrazu twarzy osoby stojącej obok nie zauważyłem. W wodzie ludzie tonący". (Student pedagogium 19 lat — obraz Delacroix).

„Na pełnym morzu łódź. Spienione fale ją zalewają. Na łodzi kilka osób o rozpaczliwym wyrazie twarzy. U stóp łodzi kilka postaci tonących, które prawdopodobnie w walce o życie zdarły suknie ze siebie. Akcja cała odbywa się w nocy, horyzont zakryty chmurami". (Student U. J. 25 lat — obraz Delacroix).

„Na tle pejsażu (drzewa i ptaki) jednobarwnego, umieszczonego z lewej strony ryciny — grupa faunów i bakchantek z prawej strony siedzi skulona kobieta z rękami przy głowie, obok niej faun gra na talerzach. U stóp fauna rozłożona lubieżnie kobieta z dzieckiem nagim i stary faun pod drzewami. Całość szara". (Stud. U. J. I. 22 — obraz Corinth'a).

B. Typ obserwacyjny. Obrazowi, który oglądałem, dałbym tytuł „Burza". Za tło jest wzięte pole, na którym widać stado bydła uciekającego w popłochu, gdyż piorun uderzył w środek stada. Za bydłem biegnie pasterz, też bardzo przestraszony i chce jak najprędzej schronić się wraz z bydłem w bezpieczne miejsce. Na pierwszym planie widzimy trzy osoby, pełne strachu. Jedna z nich żegna się znakiem krzyża świętego, jakby w Bogu chciała znaleźć obronę. Niebo jest szare, ołowiane, ciężkie, chmury przewalają się i zdaje się, że lada chwila spadną na ziemię. Niebo przecinają błyskawice". (Uczennica kl. VIII. szk. pow. lat 15).

W sprawozdaniu tym ujawnia się w dużym stopniu zmysł obserwacji oraz dążność do syntezy, do zrozumienia i ujęcia istotnych momentów tudzież do powiązania ich w sposób logiczny. Stąd też jednostki wykazujące podobne cechy, można zaliczyć do typu obserwacyjnego. Świadczenia tego typu posiadają dużą wartość objektywną. Podobne cechy wykazują też następujące sprawozdania:

„Obraz przedstawia morze i tonących ludzi. W łodzi trzech mężczyzn patrzących w dal z przerażeniem, jakby tam jeszcze straszniejszy obraz widzieli, niż tonięcie tych ludzi. Mam wrażenie, jakby to była jedna ze scen z „Boskiej Komedii Dantego". (Student pedagogium, 19, I. Obraz Delacroix).

„Obraz przedstawia grupę ludzi, jedni z nich stoją, na twarzy ich znać przerażenie. Wyglądają na ludzi, których oczom przedstawia się jakiś przerażający widok. Jedni wiją się jakby w męczarniach cielesnych, a może tylko duchowych. Może ten obraz przedstawia chwilę, w której Wergili oprowadza Dantego po piekle". (Studentka pedagogium 19 lat — Obraz Delacroix).

„Dwie postacie — mistrz i uczeń. Mistrz z wieńcem na czole wskazuje swemu towarzyszowi grozę. Kłęby dymu unoszą się z otchłani. Uczeń patrzy na nagie ciała z przerażeniem. Nauczyciel chce mu to wszystko wyjaśnić, co się roztacza przed ich oczyma. Artysta uchwycił ten moment, kiedy przybyli nad ową przepaść, czy piekło... być może Dante z Wirgilim zwiedzają czeluści piekła". (Student pedagogium 25 lat — Obraz Delacroix).

„Obraz tchnie atmosferą dionizyjską. Szał bije od postaci uderzającej w czinele — niewiasta leżąca wije się w paroksyźmie. Środkowa postać upomina płaczące dziecko podczas gdy kroczący obok człowiek sypie mu kwiaty pod nogi. Prawdopodobnie dziecię jest obdarzone, co w przyszłości przynieść ma zbawienne skutki ludzkości i stąd ten uroczysty radosny nastrój". (Student U. J. I. 25 — Obraz Corinth'a).

C. Typ uczuciowy. „W polu szaleje burza. Niebo przedstawia dużą, szarą płachtę, w pośrodku przedartą. Pasterze strwożeni, bydło ucieka. Zgroza przejmuje aż do szpiku kości tego, kto spogląda na ten obraz. Słychać przeraźliwe, krótkie, nagłe wycie. Wicher, ciemność panuje dookoła. Obraz wywiera na mnie jakieś dziwne wrażenie. Zdaje mi się, że ja jestem w niebezpieczeństwie, że stoję bezradna wśród żywiołu". (Uczennica kl. VIII. szk. pow. I. 14. — Obraz Chełmońskiego).

Uczennica ta wypowiada pod wpływem obserwacji obrazu swoje przeżycia emocjonalne. Wżywając się w sytuacje oglądanych osób, daje się ponosić fantazji, słyszy wycie, czuje się bezradną i zagrożona urojonym niebezpieczeństwem. Stąd można ją określić jako typ uczuciowy, subiektywny. Podobne typy odzwierciedlają się w następujących sprawozdaniach starszej młodzieży:

„Na wzburzonym morzu znajduje się łódź, koło niej jakieś postaci bogiń morskich. Łódź zdaje się nielitościwie płynąć na ciała tych istot jakby je chciała zniszczyć, zdeptać. Osoby na łodzi są czymś przerażone. Pierwsza z nich spogląda w dal, gdzie widać kontury jakiegoś miasta, nad którym gaśnie słońce... A może to łuna pożaru. Widok ten rodzi w duszy jakiś lęk i przerażenie. Może patrzący uświadamiają sobie skazane na zatratę miliony stworzeń, a może śmierć wielkiej, ukochanej idei". (Student pedagogium, l. 22. — Obraz Delacroix).

„Na morzu wzburzonym łódź, na której znajdują się 3 osoby, dwie z nich w szatach długich, prawdopodobnie kobiety. Obok łodzi 5 osób nagich, wśród nich jedna postać kobieca. Osoby na łodzi patrzą w niebo — może mają jakąś nadzieję. Inni rozpaczając, chcą się ratować, chwytają się kurczowo łodzi. Włosy rozwiane, oczy dzikie, przerażone. Obraz namalowany kolorami ciemnymi dodaje grozy, ale zarazem uroku". (Studentka pedagogium, l. 22. — Obraz Delacroix).

„Dziwne wrażenie wywołuje obraz... Zdaje się, że przedstawia jesień... powietrze przesycone jakimś smutkiem, jakby zamierającej natury. Na pierwszym planie 4 postacie, zdaje się, że przedstawiają Greków. Na kolanach kobiety siedzi dziecko o twarzyczce smutnej... Obraz wywołuje pewien nastrój miły, lecz smutny, jakby tęsknotę". (Studentka U. J. l. 25. — Obraz Corinth'a).

D. Typ fantazyjny. Zbliżony do typu uczuciowego jest typ fantazyjny, który pod wpływem podniet i wrażeń doznanych w czasie obserwacji snuje opowiadania, ujęte w formę obrazową, poetycką. Treść rzeczywistości uzupełnia fantazją. Oto przykłady sprawozdania tego typu:

„Obraz przedstawia burzę. Całe masy wichru uderzają na zdrętwiałe rośliny, które jakgdyby się kłaniały piorunowi. Piorun jakby rozdzierał widnokrąg krwawą błyskawicą. Bydło z rykiem ucieka, a za nim podążają pastuchy podobni do mar. Głowy poodkrywane, jakgdyby chcieli uczcić tę grozę natury. Obraz przedstawia prawdziwą walkę żywiołów". (Uczeń kl. VII szk. pow. l. 13. — Obraz Chełmońskiego)

„Burza! Straszliwa burza. Niebo pokryte ołowianymi chmurami przecina raz po raz ognisty piorun. Wiatr huczy. Na pastwisku straszny popłoch. Przerażone bydło biegnie z rykiem na wszystkie strony. Pasterze są śmiertelnie przerażeni, ale cóż mają począć... Jak się to skończy? Co będzie dalej?" (Uczennica kl. VIII. szk. powsz. l. 13. — Obraz Chełmońskiego).

„Obraz ten przedstawia człowieka, który w przestrachu odpycha dręczącą go zmorę. U stóp jego w falach morza widać kilka postaci, prawdopodobnie ofiary jego morderstwa. Nasuwają mu się one teraz wciąż przed oczy i dręczą go. Za nim stoi druga postać, prawdopodobnie zły duch, który go kusił przedtem do tej zbrodni". (Studentka pedagogium, l. 21. — Obraz Delacroix).

„Ciało obnażonej kobiety w konwulsyjnym wijącej się bólu. Obok wychudła postać pachołęcia o dziwnie strasznych rysach skrzywionych męką, bólem, rozpaczą. Nad kobietą postać człowieka o szyderczym wyrazie twarzy. Z radością jakąś szatańską, uderzając w talerze mosiężne, patrzy na mękę powalonej kobiety... Oto obraz życia, jego męki. Szatan się śmieje z cierpień i nędzy życia... drwi, triumfując nad powalonym w konwulsjach cierpień życiem, co wyzwolić się nie może". (Studentka U. J. l. 22. — Obraz Corinth'a).

E. Typ erudycyjny. Spotykamy rzadko i to tylko wśród starszej młodzieży. Osoby tego typu przeplatają swoje sprawozdania zdobytymi wiadomościami, popisując się niekiedy swym oczytaniem i znajomością różnych dziedzin twórczości. Oto przykład sprawozdań osób, które można zaliczyć do tego typu:

„Scena dantejska. Dante i Wergili nad odmętem wody (która pieśń Inferna?). Co za potępieniec w wodzie? Skłębienie muskularnych ciał. Patos. Patos i potęga. Literatura w malarstwie, a raczej malarstwo literackie. Ja oddałbym tę grozę i wzniosłość samymi ostrołukowymi, potwornie spiętrzonymi liniami, potem zygzakowate skreślenia. Tak: maksimum nasilenia estetycznego wrażenia — samounicestwieniem tegoż wkracza się w życie. Guyau ma rację. Bezpłciowa bezinteresowność estetyczna — nonsens. W wierszu oddałbym to wizją lub odczuciem długich, kłujących igieł, albo wyprowadziłbym elementy czysto muzyczne — tu trzeba Beethovena". (Student U. J. l. 21. — Obraz Delacroix.

Zagadnienie typów umysłowych na tle świadczenia pobudza wielu psychologów m. in. *Leleszównę* i *Gorphe'a* do dalszych badań, którzy, nawiązując do doświadczeń Bineta, posuwają naprzód psychologię świadczenia i związaną z nią typologię. Podobnie jak Binet, i Leleszówna dochodzi na podstawie swych badań do ustalenia pewnych typów umysłowych ze względu na treść i formę zeznań różnych osób. Badaniami swymi objęła 124 osób, między którymi byli studenci wyższych szkół i robotnicy w wieku od 17 do 22 lat oraz uczniowie szkoły elementarnej od 10 do 14 lat. W określeniu typów umysłowych różni się nieco Leleszówna od Bineta, ale liczba ich jest ta sama. Przyjmuje ona również pięć typów, a mianowicie: 1) p o w i e r z c h o w n y, którego sprawozdanie pobieżne i banalne wykazuje brak ważniejszych szczegółów tudzież brak ogólnego ujęcia, 2) o p i s o w y, gubiąc się zbytnio w szczegółach, nie ujmuje całości ani myśli przewodniej, 3) i n t e l e k t u a l n y odznacza się umiejętnością logicznego myślenia i ujmując cechy istotne, zmierza do syntezy; sprawozdanie jego odznacza się prostotą, harmonią i prawdą życiową, 4) t y p s u b i e k t y w n o - i n t e r p r e t a c y j n y kieruje się swymi stanami uczuciowymi i pod wpływem doznanych wrażeń komponuje opowiadanie fantastyczne, 5) wreszcie t y p p r e t e n s j o n a l n y kładzie główny nacisk nie na obiektywną prawdę, ale chodzi mu przede wszystkim o wywołanie silnego efektu. W tym celu posługuje się wyszukanymi zwrotami i słowami, napuszonymi frazesami i jakkolwiek usiłuje być oryginalny, powtarza nieraz bezkrytycznie cudze poglądy. Nietrudno określić typy umysłowe w przytoczonych przedtem sprawozdaniach według klasyfikacji Leleszówny.

W wyniku szczegółowszej analizy podanych tam przykładowo sprawozdań można też stwierdzić wartość obiektywną świadczenia wspomnianych typów umysłowych. Największą więc stosunkowo dokładnością i obiektywnością odznaczać się będzie typ intelektualny (wdg Bineta obserwacyjny), wykazujący też największą stosunkowo odporność na sugestię. Najwięcej zniekształceń znajdziemy w sprawozdaniach osób należących do typu subiektywno-interpretacyjnego (wdg Bineta typ uczuciowy i fantazyjny). Typ zaś powierzchowny (wdg Bineta opisowy) daje sprawozdanie zawierające wprawdzie liczne szczegóły, ale z pominięciem momentów istotnych. Typy tego rodzaju łatwo też ulegają sugestii.

Wspomnieć jeszcze należy o klasyfikacji typów umysłowych w ujęciu Gorphe'a, autora monografii o świadczeniu. Na podstawie stopnia dokładności zeznań, rodzaju błędów i zniekształceń oraz

zachowania się osobnika wobec rzeczywistości rozróżnia on również pięć typów umysłowych: 1) typ obserwatora pozytywnego, którego cechuje dokładność i wierność w przedstawieniu rzeczywistości, 2) typ interpretatora, pewnego siebie i nie wysilającego się ani na porządną obserwację, ani też na wierne sprawozdanie. Stawia on sobie łatwo hipotezy i różne koncepcje, przez co zniekształca fakty, 3) pomysłowy wynalazca potrafi dobrze obserwować, ale ponieważ fantazja łatwo go unosi, upiększa rzeczywistość w przesadnej zazwyczaj formie, 4) typ harmonijny podaje wierne i dokładne zeznania dzięki równowadze poszczególnych funkcyj psychicznych, 5) wreszcie wartość świadczenia typu emocjonalnego zależy od jego stanów uczuciowych w danej chwili. Z powyższej treściwej charakterystyki typów umysłowych według klasyfikacji wymienionych badaczy tudzież na podstawie przytoczonych sprawozdań wynika, że zeznania osób należących do typu opisowego i obserwacyjnego (intelektualnego i harmonijnego) mają zazwyczaj dużą wartość obiektywną, podczas gdy zeznania osób o typie uczuciowym, fantazyjnym, erudycyjnym, zeznania interpretatorów, pomysłowych wynalazców cechuje m/w subiektywizm. *Stern* rozróżnia też tylko dwa typy umysłowe w świadczeniu: a) typ obiektywny, który odnosi się do faktów w sposób przedmiotowy i opisuje je rzeczowo, b) typ subiektywny, który okazuje tendencję do wczuwania się w fakty i zdarzenia, przeżywając je w sposób m/w intensywny i uzupełniając je elementami fantazyjnymi i emocjonalnymi.

7. SKARŻENIE I SKARGI DZIECI. A. Geneza skarżenia. Nieporozumienia i zatargi, konflikty i antagonizmy różnego rodzaju, jakie się zdarzają dość często między osobnikami w danej grupie społecznej albo też między grupami stanowią źródło skarżenia, jako pewnej swoistej formy zachowania się osobników w życiu zbiorowym. Skarżenie jest powszechnym zjawiskiem psycho-socjologicznym, w którym wyróżnić można: a) uświadomienie sobie doznanej krzywdy, b) szukanie odpowiednich sposobów zadośćuczynienia. Strona pokrzywdzona, zwracając się do czynników autorytatywnych, przedstawia doznaną krzywdę w formie słowa ustnie lub pisemnie czy też w postaci gestów i mimiki. Jest to skarga, która może być indywidualna, gdy jednostka występuje przeciw jednostce lub grupie albo zbiorowa gdy jedna grupa społeczna występuje przeciw drugiej lub też cała grupa przeciw jednostce.

Badając genezę tego zjawiska, możemy je wykryć już w świecie zwierząt zwłaszcza oswojonych, żyjących w otoczeniu człowieka. Nieraz obserwujemy zachowanie się psa, który z powodu wypadku czy też ataków ze strony innego zwierzęcia lub człowieka odczuwa ból i cierpienie. Pokazując n. p. łapę zranioną, skarży się swemu panu i szuka u niego pomocy. W ruchach, w skomleniu, w spojrzeniu przebija się skarga zwierzęcia. Niemowlę reaguje na doznane przykrości ze strony otoczenia najczęściej ruchami, krzykiem i pła-

czem. Skoro dziecko 2—3-letnie umie już mówić, skarży na osoby w otoczeniu, na zwierzęta, a nawet na przedmioty martwe, które w jego mniemaniu sprawiły mu ból i przykrość. Skarżenie dziecka w tym okresie rozwojowym ma charakter prawie że odruchowy i instynktowy, jest bezpośrednią reakcją na doznaną przykrość, a więc brak w nim czynnika refleksji i pełnej świadomości. Tak więc u zwierząt i małych dzieci ujawnia się tendencja do skarżenia, która ma wtedy charakter wrodzony. Z czasem tendencja ta, rozwijając się pod wpływem czynników socjalnych, przybiera różne formy ekspresji. Skarżenie ma zatem swe źródło w zagrożonym instynkcie samozachowawczym, z którym wiąże się instynkt walki i obrony.

Skarga jest jedną z postaci, w jakich się ujawnia instynkt obrony i walki. Zwłaszcza osobnik fizycznie słabszy, który sobie uświadamia, że przeciwnikowi swemu inaczej sprostać nie zdoła, posługuje się tą formą obrony. Pod wpływem doznanych przykrości, krzywd, upokorzeń, bólów i cierpień następuje jakgdyby zachwianie równowagi psychofizycznej i stan ten ustępuje z chwilą uzyskania zadośćuczynienia w takiej czy innej postaci. Tendencję do skarżenia pobudzają i podtrzymują również czynniki socjalne, jak wpływy czy namowa otoczenia, które wyzwalają w danym osobniku lub też w danej grupie stany emocjonalne, jak zawiść i zazdrość, poczucie doznanej krzywdy i pragnienie satysfakcji lub zemsty.

8. SKARGI DZIECI W POSZCZEGÓLNYCH FAZACH ROZWOJOWYCH. Dziecko jako istota fizycznie i umysłowo słaba posługuje się często skargą, jako formą obrony i jako środkiem zdobycia zadośćuczynienia w związku z doznaną przykrością czy krzywdą. Nasuwa się z kolei zagadnienie, jak często skarżą dzieci, jakie są motywy skarżenia, co stanowi treść ich skarg i wreszcie jaki jest ich stosunek do zjawiska skarżenia w poszczególnych fazach rozwojowych, zwłaszcza w wieku szkolnym. Zagadnienie to badamy przy pomocy t. zw. wywiadu i ankiety. Przytoczymy kilka typowych wypowiedzi dzieci szkolnych w wieku od 7—9 lat, z których poznamy powody skarżenia i treść skarg dziecięcych oraz ich stosunek do zjawiska skarżenia w domu i w szkole. Dzieci miały odpowiedzieć na pytanie, czy opowiadają w domu, co się dzieje w szkole, czy i dlaczego skarżą w domu lub w szkole, czy mówią prawdę, gdy na kogoś poskarżą, co odczuwają gdy oskarżony zostaje ukarany, co mówią o tych, którzy skarżą:

Artur (8 l. syn urzędnika, ma jedną młodszą siostrzyczkę) opowiada, że gdy mu siostra zrobi krzywdę, to nie oddaje, bo mu się to nie wróci, a siostra mała, to nic złego zrobić jej nie może. Gdy inni skarżą to myśli, że są niemądrzy. Gdy skarży, to tylko prawdę mówi, a koledzy nie zawsze skarżą uczciwie. Na niego nie skarżą. Uważa, że skarżyć jest niedobrze i niełądnie. — *Edward* (l. 8. syn kelnera ma 2 starszych braci i 3 starsze siostry) twierdzi, że często skarży, najwięcej na Jędrusia. Gdy ktoś skarży, myśli że jest niedobry. Skarży, gdy ktoś się ślizga, bije z chłopcami. Na niego też skarżą, że się ślizga, ale pan mu nic nie zrobił. — *Pawełek* (l. 9. matka robotnica, ma 1 brata młodszego) opowiada, że gdy mu ktoś

wyrządzi krzywdę, mówi pani, a w domu gdy mu brat dokuczy, to go mamusia zbije. Często skarży. Gdy naskarży i drugi cierpi, to mu żal. Mówi prawdę, bo mamusia nie pozwala kłamać. — *Julek* (l. 9, matka ma sklep, ma 1 brata młodszego) skarży na tych, co skarżą. Ostatnio skarżył, że go przewrócono na korytarzu, a pani go postawiła na środku. Inni, gdy skarżą to dodają, by więcej naskarżyć. Niedawno skarżyli na niego bo się bił śniegiem, ale pani mu nic nie zrobiła. Myśli, że skarżyć jest brzydko.

Irena (l. 8. Ojciec robotnik, ma brata i siostrę) opowiada, że skarży pani lub mamusi, gdy jej kto zrobi krzywdę. W domu skarży na braciszka, który się bije, za co braciszek dostaje w skórę od matki. Gdy brat płacze, to go żałuje. Gdy kto inny skarży to uważa, że to nie dobrze. Mówi prawdę, gdy skarży. Ostatnio skarżyła na koleżankę, że ją biła, a pani ją ukarała i postawiła w kącie. Koleżanki też mówią prawdę, skarżąc na nią, i wtedy ona stoi w kącie. Myśli, że niełądnie skarżyć. — *Zula* (l. 7. ojciec właściciel biura, ma starszego brata) skarży pani lub tatusiowi raz na tydzień. Pani bije lub stawia na środku. Gdy koleżanka płacze, to sobie myśli, po co powiedziała. Mówi prawdę, bo nie wolno kłamać. W domu skarży na brata i wtedy ojciec go bije. Myśli, że niełądnie skarżyć. — *Wanda* (l. 8. matka praczka, ma starszą siostrę i brata) opowiada mamusi o koleżankach, które się chwalą, że mają dużo pieniędzy i o pani. Gdy ją kto skrzywdzi, skarży pani lub matce. Pani stawia na środku, a czasem bije. Żal jej ukaranej. Uważa, że często skarżyć to nie dobrze. — *Kazia* (l. 8, ojciec bezrobotny, ma młodszą siostrę) opowiada, kto i czego uczy, o koleżance, z którą siedzi, o pani, że jest dobra. Gdy ją kto krzywdzi mówi pani, a w domu matce. Gdy poskarży, a dziewczynka płacze, to jej żal. Mówi prawdę, bo brzydko, gdy się cygani. Uważa, że skarżyć to niełądnie.

Najwięcej materiału, dotyczącego skarżenia i skarg dzieci i młodzieży zebraliśmy głównie przy pomocy ankiety. Kwestionariusz nasz zawierał następujące pytania:

1. Czy lubisz opowiadać o swoich nauczycielach(kach) i kolegach(żankach) i komu? O czym najwięcej opowiadasz?
2. Jak się zachowujesz i jak postępujesz, gdy ci ktoś wyrządzi krzywdę n. p. w szkole lub w domu?
3. Jak często i dlaczego skarżysz w szkole i w domu i na kogo?
4. Co czujesz i myślisz, gdy ktoś cierpi z powodu twojego skarżenia?
5. Co sądzisz o kolegach (żankach), którzy skarżą na drugich?
6. Czy skarżąc na drugich, zawsze mówisz prawdę, czy też coś dodajesz do swego opowiadania o wyrządzonej ci krzywdzie i dlaczego?
7. Opowiedz dokładnie, jak to było ostatnim razem z twoją skargą.
8. Czy kolega (żanka), skarżąc na ciebie, zawsze mówi prawdę, czy też coś dodaje do swego opowiadania o wyrządzonej mu krzywdzie i dlaczego?
9. Opowiedz dokładnie, jak to było ostatnim razem ze skargą kolegi(żanki) na ciebie.
10. Napisz, co jeszcze myślisz i sądzisz o skarżeniu w szkole i w domu?

Na pytania, zawarte w podanym tu kwestionariuszu odpowiedziało ogółem 647 uczniów(ennic) szkół powszechnych i średnich, w tym 373 chłopców i 274 dziewcząt. Ze względu na wiek skarżących wyróżnić można trzy grupy: a) dzieci od 7—10 r. ż., b) od 11—14 r. ż., c) od 15—18 r. ż. Najczęściej skarżą dzieci pierwszej grupy, zazwyczaj na rówieśników lub nieco starszych od siebie, w domu na rodzeństwo, w szkole na kolegów, zwracając się do rodziców i nauczycieli, jako do czynników autorytatywnych. Skarga dzieci w tym wieku jest bezpośrednią reakcją na doznaną przykrość. W wieku od 7—10 lat częściej skarżą dziewczęta, niż chłopcy. Według naszych danych przypada przeszło 70% ogółu skarg

na dziewczęta, 7—10-letnie, które się nią często posługują jako „bronią istot słabszych".

Co stanowi treść skarg dziecięcych w pierwszych latach szkoły powszechnej? W swych wypowiedziach podają dzieci takie fakty, jak zepsucie zabawki, poplamienie zeszytu lub książki, zabranie ołówka, pióra, gumy, śniadania, potarganie lub poplamienie ubrania, przezywanie, bicie w różnej formie i t. p. Widzimy tedy, że treść skarg dziecięcych w tym wieku jest naogół uboga i dotyczy głównie szkód, strat i krzywd o charakterze materialnym i fizycznym. Wyrządzona krzywda natury materialnej i fizycznej jest też głównym motywem skarżenia w tym wieku. Skarżenie dzieci wypływa z ich egocentryzmu i pełni funkcję kompensacyjną, ponieważ słabość fizyczna uniemożliwia im osiągnięcie zadośćuczynienia w inny sposób.

W okresie późniejszym w wieku od 10—14 r. ż. liczba skarg w porównaniu z okresem poprzednim maleje coraz bardziej. Dzieci w tym wieku starają się załatwić wzajemne nieporozumienia między sobą, bez interwencji dorosłych. Ilość skarg maleje, natomiast, treść ich staje się stosunkowo bogatsza. Obok skarg zawierających momenty fizyczne i materialne pojawiają się coraz częściej skargi treści etycznej jak obraza słowna lub czynna zniewaga, poniżenie godności i t. p. Źródłem tych skarg bywają spory wynikające z wzajemnej niechęci, z zazdrości i rywalizacji.

Skarżenie staje się coraz rzadsze, ponieważ działać zaczyna czynnik refleksyjny i aparat hamulcowy, na który składają się motywy egoistyczne, jak przewidywanie ujemnych skutków, jakie czekają skarżących, poniżenie w opinii kolegów, oraz altruistyczne, jak koleżeństwo i solidarność. Skarżenie dopuszczalne jest tylko wyjątkowo i o ile może być dobre dla kolegi. Oto typowe wypowiedzi uczniów 10—14-letnich na temat skarżenia w szkole:

„O kolegach, którzy skarżą, myślę, że chcą się podchlebić" (ucz. 11;0). „Gdy skarżą panu, że w szkole piszą zadania, czuję do tych kolegów wstręt" (ucz. 12;0). „W szkole powinni chłopcy załatwiać wszelkie spory między sobą, a nie skarżyć, bo to niekoleżeńskie i niesolidne" (ucz. 11;0). „Uważam, że skarżyć powinno się tylko wtedy, jeśli się spodziewamy, że skarga wywrze dobry skutek dla oskarżonego" (ucz. 11;0).

W okresie dojrzewania zwracanie się do dorosłych ze skargą na kolegów, należy do objawów wyjątkowych, aczkolwiek konflikty bywają częste i zwykle osłaniane tajemnicą. Występowania ze skargą na kolegę wzbrania poczucie honoru, solidarności, obawa przed narażeniem się na drwiny. Opinia młodzieży potępia skarżącego, piętnując go mianem pochlebcy, lizusa, zdrajcy i t. p.

W zatrutej atmosferze wychowawczej zdarzają się objawy donosicielstwa, które budzą u ogółu młodzieży obrzydzenie i wstręt moralny. Skarżący przedstawia z reguły swą sprawę jawnie, dzięki czemu oskarżony może usprawiedliwić swe postępowanie i dać pokrzywdzonemu satysfakcję. Donosiciel zaś obmawia i oczernia kolegę skrycie z zamiarem szkodzenia mu, i ewentualnie wyciągnięcia dla siebie samego korzyści w różnej postaci.

Młodzież w wieku dojrzewania zajmuje wobec skarżenia postawę negatywną, wartościując postępowanie takie jako „nieszlachetne“ — „podłe“, „do którego czuje się wstręt“ i t. p. Młodzież wyraża opinię, że „skarżenie w szkole powinno się tępić“. „Według mego mniemania, skarżyć może tylko ten, kto nie może zrozumieć, że jest to rzecz podła“. „Skarżenie u chłopców starszych powinno surowo być karane“ (ucz. IV. kl. gimn., 15;0). „O takich kolegach sądzę, że to tchórze i skarżyciele“ (ucz. kl. VII, 16;0). Taki jest najczęstszy stosunek do zjawiska skarżenia. W odpowiedziach na naszą ankietę stosunek młodzieży do skarżenia przedstawia się następująco: a) pozytywny ok. 3,8%, negatywny ok. 70%, względny, zależnie od rodzaju wykroczenia, kiedy skarżący ma na uwadze dobro jednostki lub ogółu ok. 8,2%, stanowisko niezdecydowane zajęło ok. 18% z pośród odpowiadających. Za skarżeniem oświadcza się więc nieznaczny odsetek i to głównie dzieci najmłodsze od 7—10 lat. Potępiają skarżenie dzieci 11—14 letnie i młodzież w wieku dojrzewania, wśród której atoli dość znaczny odsetek dopuszcza skarżenie w wypadkach uzasadnionych dobrem jednostki lub ogółu.

9. ANALIZA PSYCHOLOGICZNA ZACHOWANIA SIĘ SKARŻĄCEGO. Rozważywszy genezę skarżenia, częstość, treść i motywy skarg w poszczególnych fazach rozwojowych, zwrócimy z kolei uwagę na zachowanie się skarżących, obserwowane nieraz w szkole. Zazwyczaj skarżący popiera swą skargę odpowiednią ekspresją, gestem, mimiką, łzami, doborem mocnych słów, barwą i siłą głosu. Przedstawiając doznaną krzywdę, wpada niekiedy w stan podniecenia i oburzenia. Niekiedy skarżący ulega autosugestii i przeżywa poraz wtóry doznaną przykrość, krzywdę, ból i cierpienie. Skarżeniu towarzyszy więc silne wzruszenie. Skargi zabarwione uczuciowo wyzwalają niekiedy u skarżących zawiść i złość, nienawiść i zaciętość, zawziętość i pragnienie zemsty. Śledząc zachowanie się skarżących, można wśród nich wyodrębnić pewne typy. Niektóre dzieci skarżąc, płaczą, jęczą, mają twarz zbolałą i przybierając podstawę żałosną, chcą wzbudzić współczucie dla siebie. Inni znów podczas skarżenia przybierają minę pewną siebie, a nawet groźną, nie proszą ani płaczą, lecz w sposób stanowczy domagają się zadośćuczynienia. Wreszcie są i tacy, którzy milczą i nie skarżą w ogóle, gdy ich spotka krzywda. Na takie zachowanie się wpływają różne przyczyny, jak chęć uniknięcia konfliktu, wyrozumiałość i pobłażliwość albo też postanowienie odroczenia porachunków do właściwej chwili. W tym ostatnim wypadku widać w wyrazie twarzy i w postawie zaciętość, knowanie zemsty. U osobników zaś wyrozumiałych maluje się na twarzy pewne cierpienie, jakby skarga niema. Ze względu na sposób i siłę reagowania pod wpływem doznanej krzywdy rozróżnić można: typ gwałtowny, opanowany i wyrozumiały oraz skryty. Oto kilka wypowiedzi, w których zaznacza się sposób i siła reagowania różnych typów:

Osobniki typu gwałtownego przyznają się do swej popędliwości: „Ja jestem nerwowy i jak mi kto dokuczy, biję po zębach“ (ucz. kl. V l. 12). —

„W pysk biję, bo innej rady nie ma" (ucz. kl. VI. l. 13). — „Takiego bym rozszarpał" (ucz. kl. VI. l. 13). — „Gdy mi ktoś wyrządzi krzywdę, niesłusznie, to zaraz się odwracam i daję mu w mordę lub w łeb. Zaraz mu oddaję i jesteśmy dobrzy i po całej sprawie" (ucz szk. powsz. wiejsk. l. 12). — „Gdy mi ktoś wyrządzi krzywdę, to zawsze się kłócę, a potem gniewam (uczennica l. 14). — „Jeżeli mi ktoś wyrządzi krzywdę, to po większej części milczę; jeśli się jednak miarka przebierze, walę bez pardonu, bez zważania na skutki, mogące z tego wyniknąć" (ucz. VII kl. gimn. 17;0).

Typ opanowany i wyrozumiały zachowuje postawę spokojną i zrównoważoną, ograniczając się zazwyczaj do wyrażenia swego sądu o niewłaściwym postępowaniu kolegi: „Gdy mi któryś z kolegów powie coś przykrego lub uderzy mocno, to mu zwracam uwagę" (ucz. kl. VI. szk. powsz. l. 12). — „Gdy mi ktoś wyrządzi krzywdę, na razie jest mi przykro, potem zapominam o tym" (ucz. kl. VI. l. 12). „Gdy mi ktoś wyrządzi krzywdę, przebaczam mu, bo jeden drugiemu ustępuje" (uczennica kl. VI. l. 12). — „Gdy mi koleżanka wyrządzi krzywdę, boli mnie to bardzo i do niej się przez kilka dni nie odzywam" (uczennica l. 15). W wypowiedziach tych zaznacza się dodatni wpływ harcerstwa oraz stosowanie zasad etyki chrześcijańskiej w życiu.

Zdarzają się wśród dzieci i typy skryte, a nawet intrygańckie, które knują odwet i zemstę, szukając w ten sposób zadośćuczynienia z powodu doznanej przykrości lub krzywdy. „Gdy mi ktoś wyrządzi krzywdę, a nie mogę mu dać rady, ażeby go zbić, dokuczam mu, jak mogę" (ucz. kl. IV. l. 10). A oto zwierzenie 12-letniej osóbki: „Gdy ktoś w domu lub z kolegów wyrządzi mi jakąś krzywdę, nie wybucham złością zaraz, lecz cicho i w spokoju wyczekuję okazji do pomszczenia się. Gdy skarżę na kogoś, to tylko dlatego, że nie mogę sobie z nim poradzić w inny sposób" (uczennica kl. VI. l. 12). — „Gdy mi koleżanka wyrządzi krzywdę czekam na sposobność, by jej odpłacić" (ucz. kl. VI. l. 12). — „Krzywdę znoszę cierpliwie, ale przy sposobności wynagradzam to sobie" (uczennica kl. VII. l. 14). — W tych wypowiedziach młodzieży ujawnia się w pewnej mierze usposobienie i temperament oraz stopień uspołecznienia poszczególnych osobników.

10. WIAROGODNOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY. Dzieci skarżą nie tylko na rodzeństwo, na rówieśników i kolegów, ale w niektórych wypadkach i na osoby dorosłe, zwłaszcza na nauczycieli. Skargi uczniów dotyczyć mogą różnych wypadków, wynikających z sytuacji w życiu szkolnym. Zaniedbanie się ucznia w spełnianiu obowiązków i w nauce lub też brak u niego zdolności w pewnym kierunku, a także surowość nauczyciela może się stać źródłem nieporozumień i konfliktów między domem i szkołą. Uczniowie skłonni są do przypisywania winy swych niepowodzeń szkolnych wyłącznie nauczycielowi, oskarżając go wobec rodziców o niesprawiedliwe postępowanie, o prześladowanie jednych i faworytowanie drugich i t. p. Rodzice przyjmują z reguły tego rodzaju oskarżenia, nie wątpiąc ani w prawdomówność swych dzieci, ani w ich obiektywność i stąd nie odczuwają potrzeby sprawdzenia ich zeznań. Niekiedy też skarżą dzieci na tych nauczycieli, którzy dotąd jeszcze stosują kary cielesne. Cięższe uszkodzenie fizyczne ucznia może być przyczyną pociągnięcia nauczyciela do odpowiedzialności sądowej i wtedy dzieci szkolne i ich rodzice występują w roli świadków, składając obciążające zeznania.

Uczniowie, zwłaszcza starsi, powtarzają też niekiedy pewne sądy wypowiedziane przez nauczyciela w czasie lekcji w sprawach politycznych, społecznych, religijnych ze stanowiska światopoglą-

du, który niezawsze pokrywa się z poglądami danego środowiska społecznego. Na tej drodze urabia się opinia o nauczycielu i tu między innymi tkwi źródło zarzutów piętnujących go niekiedy w prasie i dyskwalifikujących go jako wychowawcę. Zarzuty tego rodzaju mogą się stać powodem dochodzenia przeciwko nauczycielowi ze strony władz szkolnych, przyczym uczniowie składają zeznania, przytaczając słowa nauczyciela. Zdarzają się wreszcie, jakkolwiek wyjątkowo, i cięższe przypadki, kiedy dzieci szkolne i ich rodzice oskarżają nauczyciela o dopuszczenie się występków natury moralnej n. p. o łapownictwo, sprzeniewierzenie pieniędzy publicznych, wykroczenia na tle seksualnym — słowem o czyny podpadające pod kodeks karny. Wobec takich wypadków, które w swych skutkach ciężko zaważyć mogą na losach i życiu danej osoby, należy głębiej rozważyć p r o b l e m w i a r o g o d n o ś c i d z i e c i i m ł o d z i e ż y, występujących przed sądem w roli świadków i obciążających swymi zeznaniami oskarżonego, względnie świadczących o jego niewinności.

Wiarogodność zawiera dwa zasadnicze składniki: u m i e j ę t n o ś ć ś w i a d c z e n i a i p r a w d o m ó w n o ś ć. Zeznanie jest więc wiarygodne, gdy jest wolne od błędów i kłamstwa czyli świadek wiarygodny odznacza się umiejętnością świadczenia oraz prawdomównością. Świadek bezwzględnie wiarygodny nie myli się i nie kłamie. Atoli tego rodzaju typy świadków należą chyba do wyjątków, albo w ogóle ich w życiu nie spotykamy; zazwyczaj mamy do czynienia z osobnikami, których zaznania w m/w stopniu są wierne i prawdziwe. Niezawodnie i wiarogodność małoletnich świadków nasuwa wiele wątpliwości i zastrzeżeń. Badania eksperymentalne nad wiarogodnością dzieci w wieku lat 11 (37 uczennic kl. V. szk. powsz.) przeprowadziła niemiecka autorka *Maria Zillig*. Za pomocą odpowiednich testów badała zarówno ich umiejętność świadczenia, która jak wiemy jest funkcją inteligencji, jak i ich prawdomówność, jako funkcję charakteru. Między innymi próby, dotyczące umiejętności świadczenia uczennic obejmowały: sprawozdanie z przeżytego zdarzenia ,z opowiedzianej historyjki, z oglądanego obrazka, z wykonanych czynności, z zapamiętanych imion osób występujących w historyjce, określenie czasu pewnych zdarzeń, oznaczenie miejsca, gdzie się coś działo i t. p. Wyniki tych badań stwierdzają, że najwięcej błędów zawierały sprawozdania, dotyczące określenia czasu 33·5%), następnie czynności (37·7%) i nazwisk osób (42·5%). Te same uczennice wykazały w jednych próbach lepsze, w innych gorsze wyniki, przyczym swobodne sprawozdanie odznaczało się większą dokładnością, aniżeli zeznania na podstawie przesłuchania. Powyższe dane wykazują, że fakty prawdziwe miały w sprawozdaniach znaczną przewagę nad fałszywymi, co stwierdza wysoki na ogół stopień rozwoju umiejętności świadczenia u tych uczennic.

Wspomniana autorka przeprowadziła nadto próby nad prawdomównością swych uczennic. Obserwując ich zachowanie się w różnych sytuacjach w ciągu kilku lat, doszła do wniosku, że skłonność

do kłamstwa tkwi w dyspozycjach wrodzonych i że dzieci, które w podjętych próbach okazały się kłamliwe, należały również i w życiu szkolnym do notorycznych kłamców. Natomiast uczennice, które na podstawie wyniku eksperymentu nie okazały skłonności do kłamstwa, odznaczały się przeważnie i w życiu szkolnym prawdomównością. Stąd wynika, że wrodzone zawiązki i dyspozycje osobnika powodują w takich samych lub podobnych warunkach takie same lub podobne przejawy zachowania się i postępowania. *M. Zillig*, badając zapomocą odpowiednich testów kłamstwa różnego rodzaju, stwierdziła, że niemal wszystkie dzieci ujawniały tę skłonność, wykazując różnicę w stopniu i w rodzajach kłamstwa. Stąd wynika, że prawdomówność dzieci zaznacza się w nader słabym stopniu. Pomiędzy obu głównymi składnikami wiarogodności, t. j. umiejętnością świadczenia i prawdomównością stwierdziła autorka brak korelacji.

Była już mowa, że zeznania mają wartość symptomatyczną dla charakterystyki danego osobnika. Stąd i stopień wiarogodności świadka rozpatrywać należy na tle analizy jego inteligencji i charakteru. Małoletni, występujący w roli świadków, winni więc być zbadani przez psychologa, ew. i przez psychiatrę, czy i w jakim stopniu odznaczają się wiarogodnością. Należy zbadać zapomocą odpowiednich testów zdolność reprodukcji, pamięć logiczną, sprawność językową, koncentrację uwagi, umiejętność kombinowania i krytycyzm oraz stopień sugestywności małoletniego świadka. Stwierdzić też należy jego postępy w nauce. Na tej podstawie określamy cechy i poziom inteligencji dziecka, od którego zależy wartość jego zeznań i w ogóle umiejętność świadczenia. Oprócz tego trzeba poznać cechy charakteru zeznającego jak n. p. zamiłowanie do ładu i porządku, zmysł oszczędności i rodzaje życzeń i pragnień, posłuszeństwo, poczucie koleżeńskości i przyjaźni, które to cechy pozostają w związku z prawdomównością. Wspomniane funkcje inteligencji i charakteru składają się na osobowość i one to umożliwiają określenie stopnia wiarogodności. Z badań M. Zillig wynika, że pewne cechy inteligencji, zwłaszcza zdolność kombinowania, krytycyzm, sprawność językowa i dobre postępy w nauce wykazują wprawdzie niezbyt wysoki współczynnik korelacji, ale z reguły korelację pozytywną z umiejętnością świadczenia, a mianowicie ponad + 0·50. Podobną korelację z prawdomównością wykazują takie cechy charakteru, jak zamiłowanie do ładu i porządku, skromność w życzeniach i pragnieniach oraz poczucie koleżeńskości.

Dziecko, posiadające umiejętność świadczenia, cechują więc przede wszystkim: zdolność myślenia, pamięć logiczna, krytycyzm i sprawność językowa oraz dobre naogół wyniki w nauce. Dziecko prawdomówne odznacza się zamiłowaniem do ładu i porządku, zmysłem oszczędności, skromnymi wymaganiami i życzeniami, poczuciem koleżeńskości i powściągiem w skarżeniu. Zarówno w umiejętności świadczenia, jak i w prawdomówności wykazują dzieci duże wahania. Wiarogodność dziecka ma więc wartość względną,

którą w każdym poszczególnym wypadku oceniać należy na tle charakterologicznym i typologicznym. Wobec znacznych wahań w umiejętności świadczenia, zwłaszcza w prawdomówności dzieci, uzyskać można tylko częściowe wyjaśnienie sprawy ze strony małoletniego świadka, nigdy zaś nie zdobędziemy na tej drodze bezwzględnej pewności. Stąd też wskazana jest duża ostrożność i przezorność w wartościowaniu zeznań małoletnich.

Wyniki nowszych badań w psychologii świadczenia zmieniają w pewnej mierze dawniejszy pogląd na wartość zeznań dzieci. *Binet*, *Stern* i inni kwestionowali w ogóle wartość zeznań dziecięcych i ustosunkowali się do nich negatywnie. Tymczasem, jak wynika z późniejszych doświadczeń, dzieci mogą dać w pewnej mierze zeznania pozytywne tak pod względem umiejętności świadczenia, jak i prawdomówności. Podobne stanowisko zajmuje i *E. Jaensch* w oparciu o swą doktrynę ejdetyczną. Podkreślając znaczenie właściwości ejdetycznych w świadczeniu, twierdzi, że ejdetyk, który był naocznym świadkiem jakiegoś zdarzenia, składa zeznania z dokładnością i wiernością niemal fotograficzną. Wobec tego, że właściwości ejdetyczne są — zdaniem *Jaenscha* — bardzo rozpowszechnione wśród dzieci i młodzieży należy problem ich wiarogodności rozpatrywać na tle typologii ejdetycznej. Wybitne typy ejdetyków składają zeznania, odpowiadające faktom obiektywnym. Atoli i *Jaensch*, który w swych wywodach pomija drugi składnik wiarogodności, t. j. prawdomówność, przyznaje jednak, że zeznania dzieci w fazie przedpokwitania (około 11 do 14 r. ż.) oraz zeznania młodzieży w wieku dojrzewania są w wysokim stopniu niepewne w związku z właściwymi tej fazie cechami psychicznymi.

Ankieta nasza postawiła sobie również m. in. zagadnienie, czy dzieci i młodociani uświadamiają sobie należycie wartość obiektywną swych zeznań i skarg w domu i szkole, czy zdają sobie sprawę ze świadomego i celowego zniekształcania faktów w chwili, gdy oskarżają o coś kolegów, rodzeństwo lub dorosłych i jakimi wtedy kierują się motywami. Dzieci miały odpowiedzieć na pytanie, czy skarżąc na drugich, mówią prawdę, czy też coś dodają do skargi przeciw koledze i t. d. To samo dotyczyło też skarg kolegów na odpowiadającego. W wypowiedziach uczniów (uczennic) zaznaczają się dwie typowe postawy w skarżeniu: a) o b i e k t y w n a, w której odpowiadający z całą stanowczością stwierdza, że skarżąc na drugich, mówi prawdę i nic nie dodaje; b) s u b i e k t y w n a, w której przyznaje, że nie wszystko w skardze zgadza się z faktycznym stanem rzeczy. Większość odpowiada na pytanie ankiety, dotyczące prawdomówności w skarżeniu, z reguły w sposób następujący:

„Gdy kolega co zrobi, wyznaję prawdę i nic dodaję kłamstw" (ucz. V. kl. l. 11). — „Gdy skarżę na drugich, nic nie dodaję do swego opowiadania o wyrządzonej mi krzywdzie" (uczeń VI. kl. l. 12). — „Gdy skarżę na kogoś, zawsze mówię prawdę i nigdy nic nie dodaję, bo nie chcę go pognębić" (ucz. kl. VII. l. 13). — „Zawsze mówię prawdę, bo chcę, by oskarżony był mniej ukarany" (ucz. kl. VII. l. 13). — „Zawsze mówię szczerą prawdę, gdy skarżę na drugich" (uczennica kl. VII. l. 13). — Oto typowe odpowiedzi, wciąż się powtarzające i charakteryzujące postawę obiektywną. Sto-

sunkowo o wiele mniej jest odpowiedzi, w których zaznacza się postawa subiektywna, gdzie odpowiadający stwierdzają, że świadomie mówią nieprawdę, skarżąc na kolegów czy też na rodzeństwo:

„Czasem pocyganię, gdy jestem zły na kolegę" (ucz. kl. V. l. 11). — „Skarżąc na drugich, niezawsze mówię zupełną prawdę, zwłaszcza gdy chodzi o tych, którzy mi dokuczają" (ucz. kl. VI. l. 12). — „Gdy skarżę, mówię prawdę, czasem coś dodam, bo przecież każdy człowiek jest omylny" (uczennica kl. VI. l. 12). — „Skarżąc na koleżankę, staram się powiedzieć prawdę, tylko niezawsze mi się to udaje i czasem coś przekręcę, ale to we własnej obronie" (ucz. kl. VII. l. 14). — „Trochę dodaję, żeby go bardziej *obczernić* i nie ściągnąć podejrzeń na siebie")uczeń kl. VII. l. 13). — „Niezawsze mówię prawdę i dodaję do swego opowiadania, aby je bardziej upiększyć i aby oskarżonego przedstawić w złym swietle" (uczeń kl. VII. l. 13).

Z odpowiedzi uczniów (uczennic) w liczbie ponad 300 wynikałoby, że postawa obiektywna w skarżeniu powtarza się o wiele częściej, aniżeli subiektywna. Około 60,5% dzieci zapewnia, że skarżąc na drugich, mówi prawdę, a tylko ok. 26,5% przyznaje się do nieprawdy lub kłamstwa i to — jak widzieliśmy — z różnych względów. Reszta około 13% nie dała odpowiedzi na odnośne pytania w ankiecie. Charakterystyczne nader są wypowiedzi na temat prawdomówności drugich. Prawie wszyscy utrzymują, iż gdy kolega na nich skarży, zawsze coś dodaje na swoją korzyść i kłamie. Stąd też tak częste zapewnienia młodzieży o własnej prawdomówności nasuwają sporo zastrzeżeń i wątpliwości. W sytuacjach ważniejszych wiarogodność tych uczniów wymagałaby w każdym razie dokładnego rozpatrzenia, zarówno pod względem umiejętności świadczenia, jak i prawdomówności.

11. ŚWIADCZENIE I SKARŻENIE JAKO ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE. W zbiorowym życiu grupy szkolnej wytwarzają się dość często sytuacje, w których uczniowie składają zeznania lub też występują z różnymi skargami. Zadanie wychowawcy polega tu z jednej strony na stopniowym wdrażaniu uczniów do prawdomówności, do składania zeznań zgodnych z faktami, z drugiej zaś na usuwaniu przyczyn nieporozumień i konfliktów w życiu szkolnym oraz na rozwijaniu powściągu, któryby regulował zbytnią pochopność do skarżenia. Stąd nasuwa się zagadnienie, czy możliwe jest k s z t a ł c e n i e u m i e j ę t n o ś c i ś w i a d c z e n i a i przy pomocy jakich środków cel ten osiągnąć można. Z poprzedniej analizy procesu świadczenia i problemu wiarogodności wiadomo, że składają się na nie zarówno funkcje inteligencji, jak funkcje charakteru. Kształcąc zatem i rozwijając funkcje inteligencji, jak zdolność obserwacji, krytycyzm, zdolność kombinowania, pamięć logiczną, ścisłość w wypowiadaniu spostrzeżeń i doświadczeń, dokładność i wierność w przedstawianiu zdarzeń, kształcimy równocześnie umiejętność świadczenia. Wiarogodność zaś w dużej mierze zależy od budzenia i rozwijania cech charakteru.

W kształceniu umiejętności świadczenia zastosować można ćwiczenia w obserwacji przedmiotów, w składaniu sprawozdań z przeczytanego opisu jakiegoś wypadku, z przebiegu jakiegoś zdarzenia. W miarę powtarzania się tego rodzaju ćwiczeń, dzieci obser-

wują coraz dokładniej i w ich sprawozdaniach stwierdzić można stale zmniejszającą się liczbę błędów, coraz mniej luk i niedokładności. Wykazały to m. in. doświadczenia nauczycielki niemieckiej *Oppenheim*, która przy pomocy metody obrazkowej Sterna badała rozwój obserwacji i umiejętności świadczenia swych uczennic w wieku od 10 do 12 lat. Co trzy miesiące w ciągu roku szkolnego powtarzała te próby trzykrotnie i stwierdziła, że po pierwszym ćwiczeniu liczba błędów w sprawozdaniach uczennic na podstawie oglądanego obrazka wynosiła ogółem 26%, po następnym 19%, a po trzecim zmniejszyła się do 17%.

Z ćwiczeniami w obserwacji wiąże się konfrontacja sprawozdań i zeznań z faktami, przez co zaostrza się zmysł krytyczny uczniów i rozwija powściąg w zbyt pochopnym wydawaniu sądów o zdarzeniach, czy też w urabianiu sobie opinii o osobach. W ten sposób rozwija się przyzwyczajenie do sprawdzania obserwacji i sądów, do wynajdywania ew. błędów czy omyłek, do podejmowania od czasu do czasu rewizji nabytych opinii o różnych sprawach i osobach, wytworzonych niekiedy na skutek sugestii. Stopniowo utrwala się potrzeba oparcia swych sądów na możliwie szerokiej podstawie zdobytych faktów. Ćwiczenia w obserwacji, w wynajdywaniu błędów w sprawozdaniu, w zdobywaniu nowych faktów odbywać się mogą w łączności z nauką w zakresie różnych przedmiotów. W opracowywaniu tematów i zagadnień czy to z przyrody i geografii, czy też z historii i lektury nasuwają się uczniom ciągłe możliwości obserwowania, sporządzania sprawozdań, wysnuwania wniosków i przypuszczeń, sprawdzania i samokontroli. Przy pomocy takich ćwiczeń uczeń będzie też mógł poznać zródła, z których wynikają błędy i zniekształcenia faktów, jakie często zawierają sprawozdania, zeznania i skargi czy to własne, czy też kolegów.

Atoli obok tych zadań o charakterze głównie dydaktycznym świadczenie i skarżenie uczniów wysuwa nadto zagadnienia natury ściśle wychowawczej, w szczególności społeczno-moralnej. W zeznaniach i skargach dzieci i młodzieży ujawniają się — jak już podkreślono — nie tylko funkcje ich inteligencji, ale i cechy ich charakteru, jak prawdomówność, poczucie sprawiedliwości, altruizm, koleżeńskość i solidarność, jako cechy dodatnie, lub też ujemne, jak kłamstwo, stronniczość, osobiste porachunki, zawiść, zawziętość i zaciętość, wygórowana ambicja, wybujała skłonność do rywalizacji, egoizm, chęć dokuczania drugim, obniżania ich w opinii, chęć zemsty i t. p. W zeznaniach i skargach mogą się więc ujawnić zarówno zalety jak i wady charakteru dzieci i młodzieży i w związku z tym wyłania się potrzeba leczenia i usuwania ujemnych cech charakteru.

Tu napotyka wychowawca na trudności o wiele większe w znalezieniu odpowiednich środków postępowania, aniżeli w kształceniu umiejętności świadczenia jako funkcji inteligencji. Wady te, będąc przejawem m/w upośledzenia społeczno-moralnego, tkwią głęboko w strukturze psychicznej osobnika oraz w warunkach otoczenia, w jakich żyje. Źródłem ich mogą być zatem zarówno czynniki ge-

niczne, jak i wpływy środowiskowe i stąd skuteczne leczenie wspomnianych wad wymaga znajomości psychiki dziecka i przebiegu jego rozwoju w fazach poprzednich, oraz znajomości jego środowiska rodzinnego.

Mając na uwadze czynniki geniczne, nasuwa się zagadnienie, czy skłonność do skarżenia ma charakter instynktowy, wrodzony, czy też jest wytworem naśladownictwa i oddziaływania sugestywnego otoczenia. Wiadomo z poprzednich rozważań i z przytoczonych wypowiedzeń, że w fazie wczesnego dziecięctwa i w okresie chłopięcym (dziewczęcym) skarżenie jest zjawiskiem psycho-socjalnym zwykłym i dość częstym. Zdarzają się jednak wśród dzieci 7—12 letnich osobniki, które szczególnie silną okazują tendencję do skarżenia i które pod tym względem należą do t. zw. „typów trudnych" w wychowaniu. Nadmierna skłonność skarżenia ma charakter patologiczny i źródłem jej są zarówno czynniki geniczne, jak i środowiskowe. Rozpieszczony jedynak, dziecko przewrażliwione, o silnie zaznaczającym się „poczuciu małowartościowości", o słabym uzdolnieniu, dziecko nieuczynne i zazdrosne prześladowane jest wciąż urojonymi krzywdami. Krzywda urojona pobudza je do skarżenia, czemu towarzyszy płaczliwość, kłamliwość i chęć pognębienia przeciwnika. Brak uspołecznienia, a przede wszystkim nieuczynność, nieszczerość, zazdrość naraża je na częste konflikty z kolegami w szkole i stąd płyną ciągłe jego żale i skargi. Nie mogąc znieść powodzenia drugich n. p. że kogoś darzą większymi względami, że ktoś posiada czegoś więcej lub że ma w ogóle coś, czego ono samo nie posiada, usiłuje drogą okrężną, przez intrygi i skargi osiągnąć satysfakcję, zmniejszyć swe poczucie upośledzenia czy małej wartości, a równocześnie zdobyć urojoną nieraz przewagę wśród rówieśników. Są to objawy z dziedziny patologii skarżenia. Leczenie tego stanu zależy od wysiłków, podjętych przez wychowawcę w celu uspołecznienia „dziecka trudnego".

Skuteczność takiego oddziaływania zależy przede wszystkim od umiejętności korzystania z sytuacji, powstających samorzutnie w życiu szkolnym, we wzajemnych stosunkach koleżeńskich. Dużo możliwości w kształceniu umiejętności świadczenia i wdrażania do prawdomówności istnieje w tych szkołach, gdzie się wytworzyły różne formy samorządu uczniowskiego i gdzie zatargi i nieporozumienia między uczniami łagodzi i usuwa sąd koleżeński. Z przytoczonych wypowiedzi młodzieży wiadomo, że z wiekiem maleje częstość skarżenia i zmniejsza się ilość skarg a nadto, że uczniowie załatwiają różne konflikty na własną rękę, bez interwencji dorosłych. Stąd wynika potrzeba sądu koleżeńskiego, któryby pod dyskretną opieką wychowawcy pogłębił poczucie sprawiedliwości, przyzwyczajał do świadczenia, zgodnie z faktami tudzież do prawdomówności. Skarżący — jak wiadomo — żąda od sądu zazwyczaj zadośćuczynienia z powodu doznanej krzywdy, a niekiedy także i pognębienia przeciwnika, co uważa za najbardziej pożądaną rekompensatę. O ile żądanie zadośćuczynienia w różnej postaci nie jest objawem etycznie ujemnym, to chęć pognębienia, czy poniżenia

przeciwnika wypływa z pobudek aspołecznych i amoralnych, głównie z pragnienia zemsty, z chorobliwie wybujałej ambicji, z nienawiści i t. p. Jednym z głównych celów sądu koleżeńskiego jest przeciwdziałanie takiej ujemnej formie rekompensaty i na tym właśnie polega jego rola wychowawcza. Zadośćuczynienie bowiem może zawierać w sobie wartościowe pod względem etycznym elementy, zwłaszcza takie formy zadośćuczynienia, jak przyznanie się do winy i przeproszenie skrzywdzonego kolegi z jednej strony, a z drugiej okazanie pobłażliwości i wyrozumiałości oraz skłonności do przebaczenia. W miarę pogłębiania się postawy etycznej w życiu, we wzajemnych stosunkach z ludźmi wzrasta stopień obiektywności w świadczeniu tudzież poczucie prawdomówności, jako istotne cechy osobowości, jako kryterium poziomu społeczno-kulturalnego danego osobnika.

Na końcu zwrócimy jeszcze ze stanowiska wychowawczego uwagę na zeznania dzieci i młodzieży w charakterze świadków dowodowych lub odwodowych w sprawach karnych przeciw dorosłym, w szczególności w wypadkach kiedy uczniowie(ennice) oskarżają nauczyciela o wykroczenia przeciw moralności, głównie w sferze seksualnej. Wypadki takie mogą się zdarzyć wszędzie, dość często przytaczają je niemieckie czasopisma, poświęcone psychologii sądowej *(Forensische Psychologie)*. W naukowej literaturze niemieckiej istnieją fachowe wydawnictwa pod redakcją W. Sterna, E. Jaenscha i in., w których znajdujemy protokóły rozpraw sądowych o wykroczenia natury seksualnej z przytoczeniem zeznań dzieci i młodzieży, m. in. także i uczennic przeciw nauczycielom. Szczegółowe badania i interpretacja psychologiczna tych zeznań wykazały czasem zgodność z faktami, ale nieraz zupełną bezpodstawność oskarżenia. Zwłaszcza uczennice 10—14 letnie, w wieku przedpokwitania i w początkowej fazie dojrzewania, o silnie rozwiniętym erotyźmie okazują skłonność do przeżywania stanów i wzruszeń natury seksualnej na jawie i we śnie. Pod wpływem marzeń sennych lub na jawie przypisują niekiedy osobom ze swego otoczenia czyny fikcyjne, wierząc w nie nieodparcie czy to na skutek działania autosugestii, czy też zbyt wybujałej fantazji czy wreszcie pod wpływem doznanych przeżyć erotycznych, często o charakterze patologicznym.

Dochodzenia i rozprawy sądowe w podobnych wypadkach kryją w sobie poważne niebezpieczeństwo natury etyczno-wychowawczej, zwłaszcza gdy prasa brukowo-sensacyjna umieszcza na ten temat obszerne sprawozdania we właściwy sobie sposób. Celem uniknięcia demoralizacji młodocianych ustawodawstwo karne wielu krajów zawiera osobne przepisy, dotyczące oskarżycieli i świadków małoletnich. Przepisy te ograniczają przesłuchanie dzieci do minimum, zabraniają przesłuchania małoletnich przez funkcjonariuszy policji, nie mających odpowiedniego poziomu wykształcenia i t. p.

W czasie rozprawy, w której dzieci świadczą lub oskarżają, należy zażądać opinii psychologa, względnie lekarza-psychiatry

oraz od kierownictwa szkoły pisemnego sprawozdania o uczniu. Przesłuchanie dziecka odbywać się winno w osobnej sali i w obecności opieki małoletniego, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości psychiki młodocianej, na którą sam sąd, specyficzna atmosfera tam panująca, uwięzienie znanej mu osoby działa przygnębiająco, budząc zazwyczaj strach i przerażenie, co niemały wywiera wpływ na jego zeznania.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Przygotować karton Binet'a (6 do 12 przedmiotów) i przeprowadzić w/g opisanej poprzednio metody eksperyment, dotyczący świadczenia dzieci od 10—14 lat. Wyniki opracować statystycznie.

2. Na podstawie sprawozdań po obserwacji odpowiedniego do wieku dzieci obrazka barwnego określić typy umysłowe wśród dzieci od lat 10 do 14.

3. Po upływie 1 do 2 tygodni niechaj te same dzieci napiszą sprawozdanie na podstawie przypomnień. Porównać sprawozdania po bezpośredniej obserwacji obrazka ze sprawozdaniami z pamięci po upływie danego czasu.

4. Zbadać przy pomocy inscenizacji zdarzenia zdolność świadczenia chłopców i dziewcząt. (Lektura. *Jan Zborowski.* Świadczenia dzieci i młodzieży w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. *Chowanna,* czasopismo pedagogiczne, rocznik 1935).

5. Sugestia jako czynnik w wychowaniu społeczno-moralnym. (Lektura *Wł. Witwicki.* Psychologia. T. I, str. 403—416).

6. Rola sądów koleżeńskich w związku ze skarżeniem młodzieży szkolnej.

Rozdział XXIII.

O kłamstwie dzieci i młodzieży.

1. KŁAMSTWO JAKO ZJAWISKO PSYCHO-SOCJALNE. W rozpatrywaniu i badaniu zeznań i skarg dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych stwierdziliśmy, że pomiędzy sprawozdaniem danego osobnika a danym faktem lub zdarzeniem zachodzi m/w niezgodność, z różnych wynikająca przyczyn. Źródłem fałszywych zeznań mogą być — jak wiadomo — niedokładna obserwacja, luki w przypomnieniach, wybujała fantazja, brak odpowiednich słów na wyrażenie pewnych treści psychicznych i t. d. W związku z badaniem skarg dzieci nasunęło nam się zagadnienie ich wiarogodności, która — jak wiemy — zależy i od umiejętności świadczenia i od prawdomówności zeznającego czy też skarżącego.

Codzienna obserwacja zachowania się ludzi w różnych sytuacjach wykazuje częste i znaczne wahania w prawdomówności zarówno dorosłych, jak dzieci i młodzieży. W ich wypowiedziach na temat różnych faktów i zdarzeń, które widzieli lub o których słyszeli, wykryć można m/w ilość elementów niezgodnych z rzeczywistością; są to różnego rodzaju błędy, fałsze lub kłamstwa. Podobnie jak świadczenie i skarżenie, tak i kłamstwo jest wytworem stosunków społecznych. Wynika ono z różnych sytuacji i styczno-

ści osób w grupie społecznej, jako swoista reakcja w zachowaniu się osobnika wywołana na skutek mniej lub więcej groźnej postawy otoczenia lub też na skutek tendencyj wewnętrznych danego osobnika. Kłamstwo jest więc zjawiskiem psycho-socjologicznym, z którym bardzo często spotykamy się także i w wychowaniu młodzieży zarówno w domu jak i w szkole. Stąd nasuwa się potrzeba dokładniejszego zbadania tego zjawiska i poznania psychologii kłamstwa.

Na podstawie analizy zachowania się osobnika kłamiącego w różnych sytuacjach oraz na podstawie zebranych materiałów poznamy bliżej treść kłamstw dziecięcych, ich źródła i przyczyny, ich naturę i istotę oraz cechy w poszczególnych fazach rozwojowych dziecka. Z kolei badać będziemy częstość kłamstw dzieci w szkole i w domu, ich rodzaje oraz motywy, które skłaniają je do kłamania czy to wobec dorosłych, czy też wobec rówieśników. W końcu zastanowimy się nad postawą wychowawczą wobec tak bardzo w życiu społecznym rozpowszechnionego zjawiska, jakim jest kłamstwo.

2. POJĘCIE KŁAMSTWA I JEGO POCHODZENIE. Z psychologii świadczenia wiemy, że nie zawsze wypowiedzi dziecka niezgodne z rzeczywistością określić można jako kłamstwo. Dziecko bowiem przeinacza niekiedy zupełnie nieświadomie fakty i zdarzenia lub też pochłonięte zabawą stwarza różne ułudy i fikcje. Zwłaszcza u dzieci poniżej lat ośmiu trudno by było oznaczyć granicę pomiędzy nieświadomym przeinaczeniem faktu a świadomym mówieniem nieprawdy. W początkowych fazach rozwojowych dziecko nie rozróżnia bowiem dość jasno rzeczy prawdziwych i fałszywych i stąd niewłaściwe było by posądzenie go o kłamstwo.

Atoli liczni badacze, którzy zajmują się tym problemem różnią się w swych poglądach na kłamliwość małych dzieci. Rozważając źródła kłamstwa, niektórzy z nich jak *Lombroso, Pérez i Paulhan* utrzymują, że w dziecku już od urodzenia tkwią zarodki kłamstwa, a więc że jest to d y s p o z y c j a o d z i e d z i c z o n a. Tendencja do kłamstwa ujawnia się, ich zdaniem, już w początkach wczesnego dzieciństwa, w 2-gim lub 3-cim r. ż., na co przytaczają różne przykłady. Oto dziecko, pragnąc zatrzymać zabawkę, pokazuje próżne rączki, gdy mu ją chcemy odebrać. Inny znów malec domagał się cukierków ślazowych, które dostawał zazwyczaj jako lekarstwo na kaszel. Z chwilą gdy kaszel ustawał, znikały cukierki. Wówczas udawał, że kaszle, a gdy to nie pomagało tak długo chrząkał, dopóki znowu naprawdę nie zaczął kaszleć i wtedy też zjawiały się upragnione słodycze. Niewłaściwe jednak było by, gdybyśmy podobne zachowanie się małych dzieci nazwali kłamstwem. W pierwszym wypadku jest to raczej p r z e k o m a r z a n i e s i ę i zabawa, bez świadomości fałszu, w drugim zaś na skutek podrażnienia błony śluzowej pojawił się faktyczny, a nie udany kaszel. Co najwyżej byłyby to k ł a m s t w a p o z o r n e i f a n t a z y j n e, które nie do-

wodzą jeszcze faktu dziedziczenia dyspozycyj i cech, ujawniających się w tendencji do kłamania.

Odmienne stanowisko zajmują *Rousseau*, *Sully*, *Stern* i inni. Zgodnie ze swym założeniem, że wszystko, co wychodzi z rąk Stwórcy jest dobre, twierdzi *Rousseau*, że przejawy kłamstwa wśród dzieci mają swe źródło w ujemnych wpływach dorosłego społeczeństwa. Również i *Sully* sądzi, że kłamstwo dzieci i młodzieży jest wytworem warunków danego otoczenia i środowiska społecznego. Dziecko wychowywane w atmosferze prawdy nie kłamie. Rozwiązanie problemu, który z obu wspomnianych poglądów — natywistyczny czy empiryczny — jest słuszny, ułatwi nam obserwacja zachowania się dzieci w różnych sytuacjach życiowych oraz poznanie wyników dotychczasowych badań, dotyczących kłamstwa dzieci i młodzieży. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia tych doświadczeń i osiągniętych rezultatów, ustalimy wpierw samo pojęcie kłamstwa, które będzie przedmiotem naszych rozważań. Kłamstwo według zwięzłego określenia św. Augustyna, jest to zeznanie, mające na celu świadome omamienie drugich osób. Kłamstwo polega więc na świadomej chęci wprowadzenia drugiej osoby w błąd przez świadome przeinaczenie i fałszowanie faktów oraz podawanie sądów niezgodnych z rzeczywistością, a mających pozory prawdziwości. Francuski psycholog *Duprat* określa kłamstwo jako fakt sugestii psychologicznej, zmierzającej do wytworzenia w świadomości drugiej osoby jakiejś wiary, pozbawionej harmonii z tym, co kłamiący sam poczytuje za prawdę.

3. WYNIKI BADAŃ KŁAMLIWOŚCI DZIECI I MŁODZIEŻY. W badaniach zmierzających do wykrycia źródeł kłamstwa, motywów kłamania oraz częstości tego zjawiska w życiu społecznym dzieci i dorosłych posługujemy się obserwacją, eksperymentem oraz metodą ankietową. Badania takie za pomocą metody ankietowej rozpoczął w roku 1890 psycholog amerykański *Stanley Hall* i zebrał około 300 odpowiedzi na temat kłamstwa dzieci szkolnych obojga płci w wieku od 12 do 14 lat. Zebrany wtedy materiał nasuwa atoli sporo wątpliwości, ponieważ ankietę tę przeprowadzały osoby nieprzygotowane do badań psychologicznych i sam *St. Hall* podaje jej wyniki z dużymi zastrzeżeniami.

Badania problemu kłamstwa podejmuje następnie Francuskie Towarzystwo badań psychologicznych, które przeprowadziło w r. 1912 ankietę przy pomocy nauczycieli. Na podstawie zebranych odpowiedzi w liczbie około 250 opracował *Duprat* monografię poświęconą analizie kłamstwa. W wywodach swych skłania się *Duprat* do poglądów *Pérez'a* i Paulhana, że popęd do kłamstwa jest wrodzony i że dzieci przypominają w tym względzie kłamiących histeryków. Autor przyjmuje jednak i inne przyczyny kłamstwa, jak niedoskonałość myślenia, uczuciowość dziecka i łatwość ulegania cudzej lub własnej sugestii. Na 250 odpowiedzi w sprawie kłamstwa dzieci szkolnych znalazł *Duprat* tylko niewiele wypadków patolo-

gicznych, w których ujawnił się nieprzezwyciężony pociąg do kłamania. Były to dzieci rodziców-epileptyków, alkoholików i neuropatów. Przeważna liczba obserwacyj dotyczyła dzieci normalnych, dość często posługujących się różnego rodzaju kłamstwami, wśród których autor wyróżnił: kłamstwa negatywne, pozytywne i mieszane. Do negatywnych zalicza n. p. zapieranie się, ukrywanie, zmniejszanie ważności faktów. Kłamstwa pozytywne to fałsze, udawanie, wypaczanie rzeczywistości, przesadne opowieści, różne wymysły. Kłamstwa mieszane zawierają elementy pozytywne i negatywne. Zachowanie się osobnika posługującego się kłamstwem mieszanym jest bardziej skomplikowane i wymaga szczegółowej analizy.

W zebranych przez *Duprata* odpowiedziach przeważały kłamstwa pozytywne (około 55%), następnie mieszane (około 30%) i wreszcie negatywne (około 15%). Stąd by wynikało, że wśród dzieci szkolnych daleko częściej zdarzają się kłamliwe wymysły i oszukiwanie, aniżeli n. p. zapieranie się i ukrywanie. Wnioski te wymagają w każdym razie sprawdzenia i udokumentowania twierdzeń na podstawie bogatszego materiału.

Z inicjatywy Instytutu Rousseau'a w Genewie urządzono w r. 1913 ankietę na temat kłamstwa, która dostarczyła około 750 odpowiedzi dzieci szkół szwajcarskich i belgijskich. Wyniki tej ankiety dowodzą, że dzieci przed 7—8 r. ż. nie mają jeszcze jasnego zrozumienia kłamstwa. W tym okresie występuje raczej kłamstwo pozorne. Dopiero w następnym okresie uświadamia sobie młodzież naturę kłamstwa, przeżywając je mniej lub więcej intensywnie. Z czasem zdaje sobie też sprawę z motywów, skłaniających ją do okłamywania drugich osób.

Duży krok naprzód w poznaniu psychologii kłamstwa stanowią badania *Franciszki Baumgarten* przeprowadzone w roku 1914 w polskich szkołach powszechnych i średnich w Łodzi. Na podstawie odpowiedniego kwestionariusza zebrała autorka 553 odpowiedzi uczniów (284) i uczennic 269) w wieku od 9 do 18 lat. Kwestionariusz zawierał pytania:

1. Czy kłamałeś(aś) kiedy w domu? — 2. Czy kłamałeś(aś) kiedy w szkole? — 3. Daj przykłady twego kłamstwa. — 4. Czy wstydziłeś(aś) się twego kłamstwa? — 5. Czy żałowałeś(aś) że kłamałeś(aś)? — 6. Czy przypominasz sobie swe pierwsze kłamstwo w życiu?

Przeprowadzając ankietę osobiście, starała się autorka o zdobycie zaufania uczniów(ennic), zachęcała ich do szczerych wypowiedzi i dzięki zapewnieniu, że ich odpowiedzi pisemne pozostaną tajemnicą dla wychowawców uzyskała wcale wartościowe wyniki, dotyczące częstości i motywów kłamstwa. Na przeszło 550 dzieci tylko 5-cioro zaledwie zapewniło, że nie kłamie, 4-ro zaś napisało, że nie pamiętają kłamstwa. Stąd wynika, że naogół wszystkie dzieci kłamią i to — jak same twierdzą — częściej w domu aniżeli w szkole, głównie pod wpływem obawy przed karą. Późniejsze badania *Bühlerowej*, *Marii Zillig* i innych psychologów potwierdzają na ogół te wnioski.

4. ANKIETA O KŁAMSTWIE DZIECI Z RÓŻNYCH ŚRODOWISK. Na podstawie wspomnianego wyżej kwestionariusza z pewnymi atoli zmianami, mającymi na celu usunięcie pytań sugestywnych, zwłaszcza 4-go i 5-go przeprowadziłem w r. 1937 przy współudziale studentów(ek) krakowskiego pedagogium ankietę na temat kłamstwa dzieci i młodzieży w szkołach powszechnych wiejskich (Chełmek, Bystre, Prokocim, Górna Sucha, Łąki nad Olszą) i miejskich (Kraków, Katowice, Zakopane, Wieluń i in.). Uczniowie (ennice) mieli odpowiedzieć na pytanie:

1. Czy kłamałeś(aś) kiedy w domu? — 2. Czy kłamałeś(aś) kiedy w szkole? — 3. Czy zdarzyło ci się, że kłamałeś(aś) gdzieindziej, wobec innych osób? — 4. Co cię skłaniało lub zmuszało do kłamania? — 5. Co odczuwałeś(aś), gdyś kłamał(a)? 6. Napisz o swoim pierwszym kłamstwie w życiu.

Na ankietę odpowiedziało ogółem 1071 dzieci, w tym 583 chłopców i 488 dziewcząt w wieku od lat 7 do 15. Ze środowisk wiejskich pochodziło 448, z miejskich 623 uczniów(ennic). Zestwienie według wieku i płci dzieci oraz ich środowiska zawiera podana niżej tabelka:

Wiek	Klasa	Liczba odpowiedzi		Razem	Liczba uczniów ze środowisk		Razem	Uwagi
rok życia	rocznik	chłopcy	dziewcz.		wiejsk.	miejsk.		
8-9	II	31	27	58	—	58	58	
9-10	III	82	59	121	42	84	126	
10-11	IV	124	117	241	155	86	241	
11-12	V	92	169	261	80	149	229	
12-13	VI	183	52	235	111	161	272	
13-14	VII	91	64	155	60	85	145	
Razem		583	488	1071	448	623	1071	

Tabl. VIII.

Wszyscy prawie odpowiadający zeznali, że kłamią, przy czym przytoczyli różne przykłady swych kłamstw. Zaledwie 5—6% dzieci twierdzi stanowczo, że nigdy i nigdzie nie kłamią, wielu znów zeznaje, że w domu kłamie często, w szkole zaś zdarza im się to rzadko lub też wcale nie, ale około 95% odpowiedzi świadczy o tym, że kłamstwo jest zjawiskiem powszechnym wśród dzieci w wieku szkolnym, zarówno wśród chłopców jak i dziewcząt, czy to ze środowiska miejskiego, czy wiejskiego. Badając treść kłamstw dzieci w domu i szkole, przekonywujemy się, że dotyczą one z jednej strony różnych potrzeb dzieci, zwłaszcza potrzeby jedzenia i obrony, z drugiej zaś, tendencji do unikania mniejszych czy większych przykrości. Dzieci, pragnąc uniknąć przykrości z powodu wyrządzonej szkody lub też uchylić się od przykrych obowiązków, jakie nakładają na nie dorośli, po-

sługują się kłamstwem. Przytoczymy tu niektóre przykłady, ilustrujące treść kłamstw dziecięcych:

„Gdy zjadłem pokryjomu, powiedziałem na brata" (chł. 8;2). — „Czasem biorę coś do zjedzenia i mówię, że to siostra" (dz. 9;6). — „Poszedłem do sklepu i powiedziałem, że mi mama kazała kupić bułkę lub inne rzeczy do jedzenia" (chł. 9;5). — „Często proszę mamusię o pieniądze, że mi na przybory szkolne potrzeba i idę do sklepu i kupuję ciastka i cukierki" (dz. 9;6). „Kłamałem nieraz, jak wylałem na obrus" (chł. 7;8). — „Jak rozbiłem coś, powiedziałem na brata" (chł. 9;3). — „W domu kłamię, ale bardzo rzadko. Gdy coś rozbiję, to zaraz złożę na brata, że to on rozbił" (dz. 9;10). — „Podlewając raz kwiatki, wylałam wodę na podłogę. Zganiłam to wszystko na pieska, że potrącił mnie. Często zepsuję jakąś rzecz i nie przyznaję się wcale. Zganiam na kogo tylko mogę" (dz. 9;3).

Odmienną zazwyczaj treść zawierają kłamstwa dzieci w szkole: „Okłamałem pana. Pan się spytał, czy nauczyłem się polskiego. Powiedziałem tak, a tymczasem nie nauczyłem się" (chł. 8;7). — „Kłamałem w szkole, że mam zadanie. Pani oglądała i zadania nie miałam" (dz. 9;11). — „Gdy była gimnastyka, powiedziałem, że mnie boli głowa, by uniknąć ćwiczeń" (chł. 10;8). — „Okłamałam panią, gdy się spóźniłam. Byłam na lodzie, a powiedziałam, że zegar się spóźnił" (dz. 9;11). — „Kłamałem w szkole, bo byłem na zawodach piłkarskich. Nie miałem odrobionej lekcji i powiedziałem, że mi zginął zeszyt. Pani mi uwierzyła" (chł. 11;7).

Wobec swych rówieśników zmyślają dzieci różne fakty i zdarzenia, opowiadając o swoich „bohaterskich" czynach:

„Okłamałem kolegę, że będę miał łyżwy i inne rzeczy" (chł. 9;10). — „...że jechałem okrętem" (chł. 9;2). — „...że byłem na filmie" (chł. 11;2). — „Okłamałam koleżankę, że na łyżwach jechałam z jednej wsi do drugiej. I jeszcze o innych opowiadałam swoich bohaterstwach" (dz. 9;1). — „Okłamywałam koleżanki w szkole, że mam dużo pieniędzy w kasie" (dz. 12;3). „Okłamałam koleżankę, że byłam w różnych miejscowościach Polski i za granicą. Opowiadałam, jakie przygody spotkały mnie w podróży i co widziałam tam" (dz. 9;3). — „Kłamać nie kłamałem, ale miałem bujną fantazję i opowiadałem w szkole niestworzone historie o samolotach" (chł. 12;7).

Porównując kłamstwa dzieci z różnych środowisk pod względem treści, przekonywujemy się, że dzieci biedne kłamią często w związku z potrzebą jedzenia, z pragnieniem łakoci, niekiedy znowu, by się uwolnić od trudów i różnych posług, od zbyt ciężkiej dla nich pracy fizycznej. Dzieci ze środowisk zamożnych kłamią niekiedy, że coś zjadły lub wypiły, by się znów uwolnić od zbytniej troskliwości rodziców. Kłamstwa są do siebie podobne treścią bez względu na środowisko dzieci. Z kolei zastanowimy się nad pobudkami kłamstwa dzieci i młodzieży.

5. MOTYWY KŁAMSTWA I ROZWÓJ TENDENCJI DO KŁAMANIA W POSZCZEGÓLNYCH OKRESACH ŻYCIA DZIECKA. Co skłania, a niekiedy i zmusza dzieci i młodzież do kłamania? Wyniki wspomnianych przedtem badań oraz wypowiedzi na naszą ankietę dowodzą, że najczęstszą pobudką kłamstwa jest obawa i strach przed karą w domu czy też w szkole.

„Skłaniało mnie do kłamania to, bo myślałem, że mnie tatuś zbije" (chł. 9;2). — „Ażebym nie dostał awantur i okładów gorących" (chł. 13;6). — „Do kłamania zmuszała mnie bojaźń przed karą" (chł. 11;9). — „Ażeby się wydobyć z opresji rodziców" (chł. 13;8). — „Aby nie dostać stopnia niedostatecznego" (dz. 13;2).

W wypowiedziach uczniów(ennic) na naszą ankietę prawie połowa dzieci twierdzi (od 41,5% do 52,5%), że bojaźń przed karą zmuszała je do kłamania. Obawa i strach przed karą ma swe źródło w instynkcie samozachowawczym, który ujawnia się wtedy jako tendencja do unikania przykrości i bólu. Zwłaszcza w warunkach, w których kary są często używane, dziecko żyje w ciągłej obawie i ona to pobudza je do wymyślania najrozmaitszych, nieraz wprost nieoczekiwanych wybiegów i podstępów, byleby uchronić swoje „ja" przed różnymi przykrościami. W szkole obawia się uczeń złych stopni, w domu kary z tego powodu i stąd powstaje cały łańcuch kłamstw dzieci, znanych powszechnie pod nazwą „kłamstw szkolnych".

W stosunkach koleżeńskich kłamstwa rodzą się niekiedy pod wpływem przechwałek i fanfaronady. Działa tu tendencja do wywyższenia się, do imponowania swemu otoczeniu i przedstawiania się w świetle jak najkorzystniejszym. *Duprat* przytacza fakt, że 7-letni malec roznosił fałszywe wieści, by się stać zajmującym i uchodzić za najlepiej poinformowanego. Na idącego drogą chłopca opowiada znów *Lampke* — napadł pies. Strwożony chłopak poczyna płakać i cofa się lękliwie. Pies zmęczony ujadaniem pobiegł wreszcie w inną stronę i zostawił chłopca w spokoju. Wkrótce potem chłopiec ów opowiada w gronie kolegów, jak to napadnięty przez ogromnego psa bronił się odważnie, jak go zdzielił tak mocno kijem, że pies zawinął ogon i uciekł szybko. Przytoczone przedtem przykłady kłamstwa na temat różnych przechwałek o odbytych podróżach i przygodach, o pieniądzach w kasie, o posiadaniu różnych skarbów jak łyżwy n. p. wypływają również z tendencji do wywyższenia się. Pobudką podobnych kłamstw jest więc samochwalstwo, próżność, chełpliwość, fałszywa ambicja, zazdrość, niekiedy wstyd i obawa przed ośmieszeniem się. Z wypowiedzi na naszą ankietę wynika, że chęć wywyższenia się pobudza do kłamstwa dzieci starsze, w wieku od 10/11 do 13/15 r. ż. (od 8,5% do 12,5%), podczas gdy u dzieci młodszych przed 10 r. ż. motyw ten ujawnia się nader rzadko. Dzieci ze środowisk kulturalnych w wieku od 7 do 9 lat dowodzą, że „kłamią w żarcie", starsi zaś, od 10 do 12 lat przyznają się do zmyślania różnych opowieści z fantazji, co im widoczną sprawia przyjemność. Stąd by wynikało, że kłamstwo dziecięce ma swe źródło m. in. w popędzie do zabawy. Przekomarzanie się, figle i żarty, opowieści fantastyczne bawią dziecko niezawodnie. W późniejszym okresie motywy kłamstwa w celu zaspokojenia popędu do zabawy mają już inny charakter.

U starszych chłopców i dziewcząt w wieku od 12 do 15 lat dość częstym motywem kłamstwa jest chęć zabawy, rozrywki i przyjemności. Pójście na mecz lub do kina, niedozwolony spacer, czytanie zakazanej książki i t. p., uniemożliwiające zazwyczaj odrobienie obowiązujących zadań i prac, staje się przyczyną konfliktów z wychowawcami. Młodzież, chcąc uniknąć przykrości, broni się za pomocą różnych kłamstw. W wypowiedziach naszych uczniów motyw ten występuje w okresie od 12 do 15 lat i to od 8,5%

do 10,5%. Dzieci młodsze w wieku od 8 do 10 lat przypisują stosunkowo często mocom piekielnym swe kłamstwa (od 30—32,5%), zdaje się pod wrażeniem świeżo zdobytych wiadomości z religii: „Kłamałem, bo diabeł mnie kusił" (chł. 8;1). — Szatan, zły duch, diabelska moc, wciąż — jak zapewniają ci malcy — kusi ich i zmusza do kłamstwa. Motyw ten nie pojawia się już u dzieci starszych, po 11/12 r. ż. Jako pobudkę do kłamstw podają też uczniowie(ennice) namowę kolegów(żanek) i rodzeństwa lub też osób dorosłych. Namowie ulegają starsze dzieci, najczęściej po 10 r. ż.

Nader rzadko występuje solidarność koleżeńska jako motyw kłamstwa i to z reguły wśród uczniów starszych od 12 do 15 lat. Motyw solidarności pobudza niekiedy całą grupę uczniów, do kłamstwa, albo też jednostki, które czując się na siłach lub też kierując się altruizmem, biorą winę na siebie celem ratowania kolegi przed grożącymi mu skutkami. Kłamstwa tego rodzaju mają wtedy charakter heroiczny. Oprócz wspomnianych motywów skłaniają dzieci i młodzież do kłamania różne inne pobudki jak „lenistwo, tchórzostwo, głupota, antypatia, chęć dokuczenia lub zemsty, łakomstwo lub głód". Ten ostatni motyw zdarza się oczywista u dzieci żyjących w niedostatku i nędzy. „Mnie zmuszał do kłamstwa głód" — zwierza się 12-letni chłopiec wiejski. Niektóre dzieci podają w swych wypowiedziach różne pobudki kłamstwa:

„Ja kłamałam czasem z żartów, czasem z trwogi i strachu przed karą, a czasem ażeby się pochwalić". (Dz. 9; 7) — „Kłamałam, bo się bałam kary, bo jestem łakoma na słodkie rzeczy i lubię opowiadać różne nieprawdziwe historie". (Dz. 10; 7).

Wyniki badań poprzednio wspomnianych, jak i wypowiedzi uczniów(ennic), na podstawie naszej ankiety dowodzą, że najczęstszą pobudką kłamstwa jest obawa i strach przed karą, po czym dopiero ujawniają się inne motywy, ale o wiele rzadziej, co wykazują poniższe zestawienia. Na podstawie ankiety francuskiego T-wa badań Psychologicznych wymienia *Duprat* jako motywy kłamstwa na 166 zaobserwowanych wypadków:

Strach i obawa	w 75 wypadkach		Dążności	umysłowe	w 14 wyp.
Samochwalstwo	„ 43	„	„	estetyczne i	
Duma i próżność	„ 11	„		społeczne	„ 4 „
Wstyd	„ 2	„	„	antyspołeczne	„ 5 „
Chciwość	„ 6	„	Głupota		„ 8 „

Tabl. IX.

Podobnie i wyniki ankiety Instytutu Rousseau'a stwierdzają, że obawa przed karą zajmuje pierwsze miejsce jako pobudka kłamstw dzieci i młodzieży, podczas gdy inne motywy pojawiają się stosunkowo rzadko:

Kłamstwo			Kłamstwo		
z obawy	w 72.9 proc. wyp.		z zamil. do fikcji	w 3.5 proc. wyp.	
z wyrachowania	„ 7.6 „	„	ze złośliwości	„ 2.6 „	„
z głupoty	„ 5.7 „	„	z altruizmu	„ 2.5 „	„
z lenistwa	„ 3.8 „	„	z innych pobudek	„ 1.4 „	„

Tabl. X.

Wyniki badań w szkołach łódzkich stwierdzają również, że najczęstszą pobudką kłamstwa dzieci jest obawa przed karą. W 505 wypadkach uczniowie(ennice) przyznają się do kłamania w szkole celem uniknięcia złego stopnia i w związku z tym zmyślają choroby, przynoszą fałszywe zaświadczenia rodziców i t. p. Do podobnych rezultatów doprowadziła i nasza ankieta. Na pytanie zawarte w naszym kwestionariuszu „co cię skłaniało lub zmuszało do kłamania?" odpowiedziało ok. 900 uczniów(ennic) w wieku od 8 — 15 lat, z których jako pobudkę kłamstwa podaje:

Strach i bojaźń	433 (48 %)	uczniów(ennic)
namowę drugich osób . . .	96 (10 %)	„
chęć imponowania . . .	85 (9 %)	„
pokusę uosobioną w postaci diabła	67 (7 %)	„
chęć zabawy	59 (6,5 %)	„
skłonność do żartów i figli . .	35 (4 %)	„
motyw altruistyczny . . .	21 (2,5 %)	„
różne inne, n. p. lenistwo, łakomstwo, antypatia, złośliwość itp.	105 (11 %)	„

Tabl. XI.

W poszukiwaniu genezy kłamstwa, stwierdziliśmy, że źródłem ich są procesy biopsychiczne oraz wpływy niektórych czynników środowiskowych. Kłamstwo rozwija się więc na skutek współdziałania dwu czynników: wewnętrznych i zewnętrznych, istniejących w otoczeniu dziecka. Te ostatnie — jak jeszcze później zobaczymy — stają się głównym motorem w rozpowszechnianiu się kłamstwa wśród dzieci i młodzieży. Z pośród czynników biopsychicznych przede wszystkim niezaspokojone potrzeby i instynkty pobudzają często osobnika do kłamania. Głód n. p. może mu w razie trudnych warunków istnienia podsunąć użycie podstępu i kłamstwa, jako jednego ze skutecznych środków zdobycia żywności. Dokonana kradzież jest też często pobudką kłamstwa.

W chwili grożącego niebezpieczeństwa ujawnia jednostka tendencję do wprowadzenia w błąd czyhającego na nią wroga i do wzbudzenia trwogi w prześladowcy. W świecie zwierzęcym — jak wiemy — istnieje zjawisko mimetyzmu, które umożliwia zwierzęciu ochronę przed prześladowcą. Jeżenie sierści czy pierza ma na celu wzbudzenie w nim trwogi. Te sposoby zachowania się zwierząt pobudzały już plemiona pierwotne do naśladownictwa, a obecnie stosują je n. p. armie nowoczesne celem podejścia nieprzyjaciela. Tak więc w sytuacjach, w których jeden osobnik lub cała grupa społeczna grozi istnieniu drugich, w grupach, które toczą wzajemne walki, rodzi się podejście, podstęp i kłamstwo.

Oprócz czynników biologicznych źródłem kłamstwa są niektóre cechy psychiczne osobnika w poszczególnych fazach rozwojowych. Można stwierdzić pewną zależność kłamstwa od wieku i płci osobnika, tudzież od poziomu jego rozwoju umysłowego. W okresie wczesnego dzieciństwa obserwujemy w zachowaniu dziecka zazwyczaj tylko t. zw. k ł a m s t w o p o z o r n e, fikcyjne i fantazyjne. Nie odróżnia ono bowiem wtedy dość jasno prawdy od fałszu, a w umyśle jego

stapia się rzeczywistość i ułuda w całość swoistą, właściwą myśleniu dziecka. Odróżnienie fałszu od prawdy wymaga uwagi czynnej i rozdzielczej, dużej aktywności inteligencji i pewnego silniejszego napięcia woli, do czego dziecko w tym okresie rozwojowym nie jest jeszcze zdolne. W miarę rozwoju umysłowego dziecka ujawniają się coraz częściej tendencje do kłamania, powstają k ł a m s t w a z a r o d k o w e, jak je nazywa *Stern*. Zbyt wybujała fantazja i słaba odporność na sugestię stają się również źródłem kłamstwa.

U dzieci w wieku szkolnym między 10 a 12 r. ż. silny wpływ na rozpowszechnianie się kłamstwa wywiera namowa rówieśników, a w wieku od 12 do 15 lat, w wieku przedpokwitania i w początkach okresu dojrzewania pragnienie zabaw i rozrywek staje się coraz częściej przyczyną kłamstwa. W okresie dojrzewania podłożem kłamstwa bywa więc budzący się instynkt płciowy i tendencja do ukrywania przejawów życia wewnętrznego.

Badając zależność kłamstwa od płci osobnika, dochodzą niektórzy psychologowie do wniosku, że nagół dziewczęta kłamią częściej niż chłopcy, inni znów osiągnęli wyniki wprost przeciwne. Najprawdopodobniej różnice pod tym względem są minimalne, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę podobne warunki społeczne, w jakich dziś wychowują się i chłopcy i dziewczęta. Wyniki naszej ankiety stwierdzają właśnie, że na ogół zarówno chłopcy jak i dziewczęta w wieku szkolnym przyznają się do kłamstwa, a tylko minimalny procent (ok. 5—6%) jednych i drugich utrzymuje, że nie kłamie wcale.

Obok czynników bio-psychicznych źródłem kłamstwa są warunki środowiskowe. Poziom etyczny środowiska rodzinnego i szkolnego, panująca tu atmosfera wytwarza nawyki o charakterze dodatnim lub też ujemnym, a więc w związku z naszym zagadnieniem otoczenie dziecka rozwija w nim albo zamiłowanie do prawdomówności lub też pociąg do kłamstwa. W wypadkach częstego i nałogowego kłamania ujawniającego się w zachowaniu się ucznia badać trzeba te objawy w każdym poszczególnym wypadku na tle środowiska.

6. ANALIZA ZACHOWANIA SIĘ MŁODOCIANEGO KŁAMCY. Celem wniknięcia w przeżycia dziecka kłamiącego tudzież dla poznania istoty i natury kłamstwa obieramy różne drogi. Obserwujemy n. p. reakcje dziecka w chwili, gdy kłamie lub też skłaniamy je do introspekcji i do możliwie dokładnego opisu doznań, gdy się pojawił zamiar użycia kłamstwa i co się następnie działo w świadomości osobnika. Pytanie piąte w kwestionariuszu „Co odczuwałeś(aś), gdyś kłamał(a)“ — miało właśnie na celu poznanie tych przeżyć. Odpowiadający tylko w nieznacznej ilości zdobyli się na bardziej dokładny opis swych stanów i doznań, czemu zresztą dziwić się nie można ze względu na wiek dzieci, w którym zdolność introspekcji jest słabo rozwinięta. Większość poprzestaje na wyrażeniu swych doznań jednym określeniem, czerpanym z reguły z zakresu wyobrażeń religijnych i moralnych, przyjętych w danym

środowisku. Młodociani kłamcy odczuwają więc — jak twierdzą — żal, skruchę, niepokój, wyrzuty sumienia, zawziętość, wstyd, a nawet wstręt do siebie. Atoli niektóre z dzieci opisują swe przeżycia bardziej dokładnie. Oto kilka wypowiedzi, odzwierciedlających reakcję i przebieg doznań młodocianych kłamców:

Jeden z malców twierdzi, że „odczuwał gorąc, ból w sercu i miał wyrzuty sumienia" (8;1), inny znów, że „odczuwał wstręt do siebie" (9;3). — „Gdy skłamałam — zwierza się dziewczynka (11;7) — odczułam ciężkość na sercu! inna znów (11;4) twierdzi, że była „bardzo czerwona na twarzy". „Gdy skłamałem, odczułem, że się czerwienię i że nie mogę patrzeć prosto w oczy temu, komu kłamię" (chł. 11;10). — „Odczuwałem, jak mi mrówki łażą po plecach, gdyż się bałem, aby się nie wykryło — po nitce do kłębka" (ch. 10;11). — „Przy kłamstwie odczuwałem drżenie łydek, bo się bałem, że się wyda" (chł. 11;4). — „Odczuwałem coś jakby niepokój — takie drżenie wewnętrzne" (chł. 11;5).

Obserwując zachowanie się młodocianego kłamcy, stwierdzamy podobne symptomy, o jakich wspominają dzieci w swych wypowiedziach. Niekiedy ujawniają się w związku z przeżyciem kłamstwa n. p. takie reakcje, jak niespokojne ruchy palców, drżenie rąk, ruchy warg, drżenie szczęki, unikanie wzroku lub też spojrzenie trwożliwe. W głosie i w mowie przejawia się niepewność i niepokój. Głos przytłumiony, drżący i cichy; nieraz kłamiący jąka się i zacina; niekiedy znów pojawia się sztuczny i wymuszony uśmiech jako oznaka zakłopotania. Dzieci młodsze, a niekiedy i starsze, zwłaszcza dziewczęta, chcąc wybrnąć z kłopotliwej sytuacji, pomagają sobie łzami i płaczem. Na skutek stanów wzruszeniowych wywołanych świadomym kłamstwem pojawia się zaczerwienienie skóry, zazwyczaj duże czerwone plamy na twarzy i szyi, czasami zaś bladość okrywa twarz kłamcy.

Bywają jednak i tacy, którzy kłamiąc, zachowują spokój, patrząc śmiało w oczy, okazują pewność siebie, zaprzeczają nawet i wtedy, gdysięim udowodni kłamstwo. Kłamiący ma jeden główny cel: stara się usilnie u k r y ć s w e k ł a m s t w o, by się nie narazić na przykrości, stara się omamić otoczenie, by uniknąć niemiłych dla siebie skutków. Ta tendencja do ukrycia kłamstwa wyraża się w słowach: „bałem się, aby się nie wykryło" — „bałem się, że się wyda". Całym swym zachowaniem się zmierza kłamca do tego, by się nie zdradzić i stąd duże nasuwają się niekiedy trudności w wykryciu kłamstwa. Ze względu na zachowanie się można wyróżnić pewne t y p y k ł a m c ó w: a) kłamca trwożliwy i „szczery", który przyłapany na fałszywych zeznaniach odrazu przyznaje się do winy; b) uporczywy kłamca wypiera się winy aż do ostatniej chwili i w wypadku „przygwożdżenia" go milczy uporczywie; c) kłamca nałogowy „bezczelny", znajduje po wykryciu jednego kłamstwa odrazu nowe i jest wprost niewyczerpany w tego rodzaju pomysłach.

7. RODZAJE KŁAMSTWA. Ze względu na treść i źródło kłamstwa oraz pobudki skłaniające osobnika do kłamania rozróżnić można d w a g ł ó w n e r o d z a j e k ł a m s t w: a) egoistyczne, b) altruistyczne. Pierwsze mają na celu ochronę jednostki przed różnego rodzaju przykrościami lub też przysporzenie jej pewnej su-

my przyjemności czy rozkoszy. Kłamstwem egoistycznym jest również samochwalstwo i zmyślanie wynikające z tendencji do przedstawienia się otoczeniu w świetle jak najbardziej korzystnym. Kłamstwa altruistyczne mają na celu obronę drugich osób przed ujemnymi skutkami. Niekiedy kłamca bierze winę na siebie, byle by drugiemu zaoszczędzić przykrości i sam ponosi konsekwencje czynów, jakich dopuścił się ktoś inny; są to t. zw. k ł a m s t w a h e r o i c z n e. Osobną grupę stanowią k ł a m s t w a s z k o l n e zbiorowe, wynikające z poczucia solidarności. Znane są w życiu szkolnym sytuacje, kiedy cała grupa uczniowska osłania kłamstwem wybryk lub wykroczenie jednego lub kilku kolegów.

Ze względu na źródła zniekształcenia faktów, tkwiące we właściwościach psychicznych osobnika rozróżniamy: k ł a m s t w a f a n t a z y j n e, s u g e s t y w n e i p a t o l o g i c z n e. Ilustracją dziecinnego kłamstwa fantazyjnego może być opowiadanie chłopczyka kl. I (6;5), który w czasie lekcji zapewniał wszystkich, że „przechodząc przez mostek nad potokiem, widział krokodyla — tak wielkiego — nie — tak ogromnego". Opowiadaniu chłopczyka, obdarzonego bujną fantazją i łatwością wysławiania się towarzyszyły odpowiednie gesty mimika. Niekiedy ujawnia się nieodparta skłonność do ustawicznego zmyślania i zniekształcania faktów; zjawisko to nazywamy m i t o m a n i ą. Istnieją różne formy mitomanii, jak n. p. złośliwość, przebiegłość, przewrotność. W przypadkach patologicznych rozwija się niekiedy przy współudziale zbyt wybujałej fantazji nawykowe zniekształcanie faktów, ujawniające się niemal w każdym zeznaniu czy sprawozdaniu dziecka. Jest to t. zw. p s e u d o l o g i a p h a n t a s t i c a, właściwa osobnikom histerycznym i neuropatycznym.

Oddziaływanie sugestywne dorosłych tudzież prawo naśladownictwa działające w każdej grupie społecznej pobudza też dzieci i młodzież do kłamania, zwłaszcza tam, gdzie kłamstwo zatruwa atmosferę środowiska. W społeczeństwie dorosłych rozpowszechnione są różnego rodzaju kłamstwa: konwencjonalne, zawodowe, polityczne, którymi posługują się jednostki lub całe grupy. Źródłem ich są wzajemne walki między różnymi grupami, najczęściej na tle gospodarczym, społecznym i politycznym. Rozpowszechniają się one na skutek wpływu sugestywnego wywieranego przez niektórych przywódców na tłum, na sekty i koterie bądź to bezpośrednio, bądź też za pośrednictwem prasy i innych druków, którymi karmią się masy bezkrytyczne i zdezorientowane. Jest to t. zw. zaraza moralna czyli i n f e k c j a p s y c h i c z n a. Zwłaszcza kłamstwa społeczne i polityczne zatruwają atmosferę i życie zbiorowe, co nie pozostaje bez ujemnego wpływu na młodzież, na jej poziom etyczny, na jej zachowanie się i postępowanie.

Najbujniej pleni się kłamstwo na podłożu anormalnych stosunków społecznych, kiedy różnego rodzaju represje rodzą udawanie, obłudę, podstęp, donosicielstwo, oszczerstwo i t. p., a w konsekwencji poniżenie godności osobistej i stopniowy zanik człowieczeństwa. Stosunki takie, nawet w razie zmiany na lepsze przez

zapanowanie wolności oraz poszanowanie praw przez wszystkich obywateli bez względu na zajmowane stanowisko w hierarchii społecznej, pozostawiają ślady zatrucia w zbiorowej psychice społeczeństwa. Wyplenienie tych miazmatów i usunięcie ich skutków wymaga długiej i uciążliwej pracy wychowawczej.

8. KŁAMSTWO JAKO ZAGADNIENIE WYCHOWAWCZE. Wobec istnienia licznych i potężnych czynników, urabiających psychikę wychowanka, jak środowisko rodzinne, rówieśnicy, ulica, stosunki gospodarcze, ustrój społeczno-polityczny, prasa i t. d., szkoła sama nie może wziąć odpowiedzialności za wychowanie młodzieży w duchu prawdy. Wychowanie człowieka zmierza do obudzenia i rozwinięcia w jego świadomości poczucia prawdomówności i uczciwości społecznej, ale brak harmonijnego współdziałania wspomnianych czynników niezmiernie utrudnia szkole spełnienie tego zadania wychowawczego. W obecnym ustroju społecznym istnieje ogromna rozpiętość w podziale dóbr materialnych i sprzeczność interesów poszczególnych grup i jednostek, która wywołuje ciągłe tarcia i walki — stąd płyną też podejścia i kłamstwa. Obecne formy gospodarki społecznej opierają się na zasadzie współzawodnictwa o charakterze brutalnej nieraz konkurencji, co również sprzyja ustawicznym zatargom i rozpowszechnianiu się kłamstwa. W obecnym ustroju społeczno-politycznym istnieją więc ciągłe walki, które w jednym okresie mają charakter więcej „pokojowy", „gospodarczy", w innym znów przybierają formy wojny orężnej między narodami, niszczącej dorobek kulturalny i grożącej pokonanemu narodowi utratą wolności.

Ustrój społeczno-polityczny jest jednym z najpotężniejszych czynników wychowania, które jest funkcją społeczno-kulturalną narodu. Oparcie wychowania na prawdomówności i uczciwości społecznej zależy od zapanowania w życiu społeczeństwa zasady współdziałania i kooperacji, jako wyższej formy życia zbiorowego. W społeczeństwie opartym na zasadzie kooperacji istnieje wspólność zadań i celów tudzież zorganizowana praca, produkcja dóbr materialnych i duchowych, z których korzysta ogół obywateli. Ustrój taki opiera się tedy na możliwie sprawiedliwym podziale dóbr kulturalnych i wobec tego podstęp, podejście, oszustwo, kłamstwo staje się w życiu zbiorowym zbyteczne a nawet szkodliwe. Nowe wychowanie wyklucza też współzawodnictwo o charakterze egoistycznym, a rozwija natomiast zmysł pracy i ideę współdziałania dla dobra ogółu.

Pomimo braku sprzyjających warunków w dobie obecnej szkoła nie może zrezygnować z zasady wychowania młodzieży w duchu prawdy. Jej postulatem musi być tępienie kłamstwa jako zjawiska destrukcyjnego w duchowym życiu jednostki i zbiorowości. Wychowawca może tępić kłamstwo przy pomocy różnych sposobów i środków, przede wszystkim o charakterze pozytywnym. Metoda pozytywna w wychowaniu polega na stosowaniu sposobów o wysokim stopniu skuteczności. Do nich należy przede wszystkim przy-

kład wychowawcy, który swym postępowaniem nacechowanym zgodnością i harmonią słowa i czynu wpływa na wychowanków i przyzwyczaja ich do prawdomówności. Szczerość i zaufanie w stosunku do wychowanków wytwarza w życiu szkolnym atmosferę prawdy. Unikanie kar w wychowaniu, a przynajmniej zmniejszenie ich do minimum usuwa jedno z najgłówniejszych źródeł kłamstwa. Szkoły, w których kary stosowane są wyjątkowo, kłamstwo jest zjawiskiem rzadkim. Apel do poczucia godności i honoru ucznia, zwłaszcza starszego jest również skutecznym środkiem w zwalczaniu kłamstwa. Uczeń rozumie, że odwaga przyznania się do niewłaściwego postępowania cechuje człowieka uczciwego, tchórzostwo wywołuje w nim uczucie wstrętu do siebie samego. Etyka nauka pomaga w zwalczaniu kłamstwa. Nauczyciel jako „sługa prawdy i światła" przestrzegać musi zasady obiektywności w nauce, przyzwyczajając uczniów do ścisłego i dokładnego zdawania sprawy z poznanych faktów przyrodniczych, historycznych, społecznych i t. p.

Środki negatywne i metody o charakterze moralizatorskim, polegające na zakazach, groźbach, na budzeniu obawy i strachu, na karach i represjach i t. p. nie tylko chybiają celu, ale jak wiemy z licznych doświadczeń, one to właśnie są rozsadnikami kłamstwa w życiu zbiorowym. Ciągła podejrzliwość i posądzanie dzieci o kłamstwo wytwarza w wychowaniu w szkole i w domu atmosferę duszną i niezdrową, przesyconą nieszczerością i obłudą, nieustanną chęcią podejścia i oszukania wychowawcy. Stosunek pełen wyrozumiałości skłania dziecko do mówienia prawdy. Srogie pytanie „czyś ty to a to zrobił?" wypowiedziane w tonie ostrym, wywołuje u dziecka reakcję przeczącą o charakterze samoobrony instynktowej. Słowo „nie" — jak podkreśla *Stern* — wynika częścią z obawy przed spodziewaną przykrością, częścią zaś jest wytworem pewnych utrwalonych skojarzeń. Pytanie spokojne, w którym drga nuta życzliwości, może dziecko skłonić do powiedzenia prawdy, o ile nie wytworzył się już przedtem nałóg kłamania i o ile nie mamy do czynienia z dzieckiem anormalnym. Ten nałóg rozwija się często na skutek zbyt srogiego i surowego wychowania. Wychowanie umiejętne, oparte na „miłości dusz" wychowanków może unicestwić kłamstwo zarodkowe i przyzwyczaić do prawdomówności. Wychowanie zmierza do tego, by wychowanek w wypadku skłamania sam potrafił w sobie wzbudzić poczucie winy tudzież potrzebę zadośćuczynienia. Cel ten osiągnąć można, gdy życie zbiorowe opiera się na zasadzie kooperacji, gdy w domu i szkole panuje atmosfera prawdy, szczerości i zaufania.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Poglądy J. Sully'ego, St. Karpowicza i in. psychologów na zjawisko kłamstwa. (Lektura: *J. Sully* — Dusza dziecka. Rozdział p. t. Kłamstwa dziecinne, str. 256—270; *Stan. Karpowicz.* Rozprawa o kłamstwie. Encyklopedia Wychowawcza Tom VI R. 1904 *Fr. Baumgarten* — Kłamstwo dzieci i młodzieży. — *Stefan Błachowski.* Kłamstwo. *(Chowanna* Rocznik 1932).

2. Kłamca jako typ dziecka trudnego w wychowaniu. (Na podstawie obserwacji).

3. Na podstawie ankiety (zob. str. 170) opracować statystycznie kłamstwa dzieci z uwzględnieniem wieku, płci i środowiska.

4. Ułożyć powiastkę o młodocianym kłamcy, ale niedokończoną. Po przeczytaniu jej dokończenie mają dzieci napisać samodzielnie i swobodnie. Na podstawie wypowiedzi dzieci rozpatrzyć ich sądy o kłamstwie.

Rozdział XXIV.

Sfera wzruszeniowo-afektywna i uczuciowa.

1. ŚWIADOMOŚĆ UCZUCIOWA. Przypomnijmy sobie naszą wycieczkę z dziećmi w pogodny dzień letni (I, 201). W drodze do lasu mali wycieczkowcy nie tylko zwracają uwagę na różne przedmioty i zjawiska, ale równocześnie przeżywają pewne stany, które wyrażają okrzykiem radości i uciechy. Radując się, niecierpliwie oczekują chwili, kiedy znajdą się w cienistym lesie. Jesteśmy wreszcie u kresu wycieczki. Na zmysły dzieci działają barwy i światła, szmery i tony, upragniony chłód i zapach żywicy. Przeżycie lasu bierze w posiadanie całą jaźń dziecka, przepełnia ją do głębi doznaniem, które na długo z przyjemnością wspominać będzie. Malcy, odpoczywając w cieniu drzew po trudach marszu w skwarnych promieniach słońca, r o z k o s z u j ą s i ę chłodem leśnym, niejedni z nich z a c h w y c a j ą s i ę zielenią i miękkością mchów, p o d z i w i a j ą wysokopienne drzewa, wsłuchują się z widocznym z a d o w o l e n i e m w poszum liści i gałęzi, c i e s z ą s i ę i r a d u j ą śpiewem ptasząt leśnych. Doznania te wyzwalają w duszach dzieci r a d o ś ć ż y c i a, co ujawnia się mimiką, gestem, zarumienieniem, okrzykiem, śmiechem. Dusze dzieci przepełnione są przyrodą leśną. Wkrótce rozbawiona gromadka i las stapiają się w jedną całość, której na imię: życie dzieci w przyrodzie.

Zachowanie się dzieci, ich reagowanie świadczy o tym, że przeżycia te i stany mają zabarwienie p r z y j e m n e. Podobnych stanów doznają, gdy w upalny dzień letni zażywają kąpieli w rzece lub w morzu, gdy się pławią w słońcu i piasku. Widać, że odczuwają wzmożoną energię życiową, że czują przyrost sił i zdrowia. Zupełnie zaś inne zabarwienie, inny ton mają przeżycia podczas chłodnego, pochmurnego i dżdżystego dnia jesieni. Przenikająca do szpiku kości wilgoć, zimno i szare światło, wyzwalają stany n i e p r z y j e m n e, p r z y k r e. Miasto radości ujawnia się s m u t e k. Mimika i gesty wyrażają pewne przygnębienie, które maluje się na twarzy, w oczach, w skulonej postawie. Nieprzyjemne doznania wywołują też takie podniety, jak zbyt jaskrawe światło, zgrzyt żelaza po szkle, odór zgnilizny, zepsuta potrawa, oparzenie i t. p.

Spróbujmy na podstawie introspekcji opisać możliwie szczegółowo, jakie zmiany zachodzą w naszym organiźmie i w naszej świadomości w chwili nadejścia jakiejś radosnej wiadomości. Zastanówmy się następnie nad doznaniami i zmianami wywołanymi wieścią

smutną. Jak na sytuacje podobne reagują różne osoby w naszym otoczeniu. Po czym poznajemy, że doszła je wieść radosna, czy też smutna, jakkolwiek nic o tym nie wspominają.

Zachowanie się dzieci i dorosłych w różnych sytuacjach wykazuje, że aktywności poznawczej — postrzeganiu, obserwacji, uczeniu się, fantazji, myśleniu — towarzyszą pewne stany już to przyjemne, już też przykre. Sad na wiosnę lub w jesieni, zachód słońca, noc księżycowa, krajobraz górski, burza, klęska gradowa, cierpienie człowieka wyzwala w naszej jaźni przeżycia i stany o charakterze subiektywnym, wybitnie osobistym. Są to wzruszenia i uczucia, które towarzyszą naszym dążeniom i naszej aktywności poznawczej. Postawa nasza w stosunku do otoczenia, do świata rzeczy i zjawisk rzadko jest obojętna, zazwyczaj bowiem zabarwiona jest różnymi stanami emocjonalnymi o m/w nasileniu. Przyjemność i przykrość są to stany, które w pewnym rytmie powtarzają się w życiu codziennym człowieka. Sytuacje życiowe, zmieniające się nieustannie, wyzwalają w naszej świadomości takie wzruszenia, jak radość, smutek, gniew, wściekłość, obawę, strach, przerażenie, grozę i t. p. Na skutek kontaktu z osobami w otoczeniu, z przyrodą, z dobrami kulturalnymi budzą się w naszej świadomości różnego rodzaju uczucia o zabarwieniu przyjemnym lub nieprzyjemnym, które silny wywierają wpływ na naszą postawę życiową, na dążenia i czyny nasze. Stąd wynika potrzeba poznania natury i istoty wzruszeń i uczuć. Zastanowimy się więc kolejno, jakie są ich źródła, jaki jest mechanizm kształtowania się i rozwijania wzruszeń, jak je sobie uświadamiamy, jakie są cechy i rodzaje uczuć, wreszcie jaka jest ich funkcja w wychowaniu i kształceniu, w procesie tworzenia się osobowości dziecka.

2. ŹRÓDŁA WZRUSZEŃ I UCZUĆ. W poglądach na pochodzenie wzruszeń i uczuć, na ich naturę i istotę zachodzą znaczne różnice. *Ribot* n. p. twierdzi, że źródłem uczuć są zmiany fizjologiczne w naszym organiźmie. Każdy z nas miewa takie doznania, na skutek których budzi się w nas świadomość ogólnego stanu, pewne samopoczucie, co określamy zazwyczaj wyrażeniem: „Czuję się dobrze, doskonale", lub też „czuję się niedobrze, fatalnie, źle, do niczego". Stany te mają swe źródło w procesach odnowy i zużycia. Na skutek tych funkcyj życiowych rodzą się w naszej świadomości czucia ustrojowe czyli cenestezyjne (I, 128). Są to wrażenia sytości, świeżości lub też głodu, pragnienia, duszności, nudności, ucisku, kłucia, mdłości, dreszczy i t. p. Zdaniem *Ribota* przeżycia tego rodzaju nie zawierają elementów poznawczych i stąd przyjmuje, że istnieć może czysta świadomość uczuciowa, będąca pierwotnym stanem psychiki. Przykładem takich stanów jest życie niemowlęcia, którego świadomość poznawcza jest jeszcze uśpiona, podczas gdy jego świadomość uczuciowa wyraża się często płaczem, krzykiem, ruchami, świadczącymi przede wszystkim o doznaniach przykrych, powstałych na skutek zmian ustrojowych. W rozwoju

wzruszeń i uczuć wyróżnia *Ribot* trzy fazy: Pierwotnie ma wzruszenie charakter ustrojowy i jest uzależnione od zmian fizjologicznych, następnie wyodrębnia się jako przeżycie subiektywne i wreszcie następuje jak gdyby intelektualizacja uczucia, które zespala się z jakimś postrzeżeniem czy wyobrażeniem. Wzruszenia w ujęciu Ribota mają więc swe źródło w reakcjach organicznych natury chemicznej i one to tworzą dyspozycje afektywne, z którymi w późniejszym rozwoju wiążą się elementy dążeniowe i poznawcze, składając się na złożone stany psychiczne.

Podobne poglądy na pochodzenie uczuć wyraża słynna teoria James'a i Langego. Psycholog amerykański *W. James* i duński *K. Lange*, doszli prawie równocześnie i niezależnie od siebie do podobnych wyników w badaniach dotyczących powstawania wzruszeń. Jaki jest mechanizm wzruszenia i w jaki sposób uświadamiamy je sobie — oto jest problem, jaki usiłuje rozwiązać *James*. Wyobraźmy sobie, że wędrowiec znalazł się w ciemnym borze w chwili, gdy coraz silniejszy zapada zmrok. Ogarnia go strach i obawa. Zwykle mniemamy, że wzruszenie strachu wywołane widokiem ciemnego boru, wyobrażeniem niebezpieczeństw, fantazją, upatrującą w każdym krzaku czy konarze dziwaczne postacie, powoduje różne zmiany fizjologiczne: drżenie w całym ciele, bicie serca, wzmożone wydzieliny gruczołów potnych, u dziecka łzy i płacz. Tymczasem *James* i *Lange* odwracają kolejność tych procesów. Objawy fizjologiczne nie są skutkiem wzruszenia, ale stanowią jego treść istotną. Zmiany organiczne następują bezpośrednio po podniecie, a zatem nagły huk, trzask powoduje drżenie, na widok n. p. ciemnego boru i zapadającego zmroku odrazu odczuwamy bicie serca, zimno potu i t. p. Uświadomienie sobie tych zmian fizjologicznych jest właśnie wzruszeniem, będącym wytworem różnych refleksów i czuć ustrojowych. Ten pogląd swój wyraża *James* formułą: „Nie płaczemy, ponieważ jesteśmy smutni, ale jesteśmy smutni, ponieważ płaczemy". Wrażenia ustrojowe poprzedzają zatem wzruszenie i z chwilą ich ustąpienia przemija też stan afektywny. W świadomości powstaje tylko intelektualne ujęcie minionego przeżycia oraz stan obojętny pod względem wzruszeniowym. Teoria Jamesa i Langego, podkreślając rolę czuć ustrojowych i zmian w organiźmie w powstawaniu wzruszeń, wywarła silny wpływ na dalszy rozwój psychologii uczuć.

Bihewioryści, jak *Thorndike* i *Mc Dougall* analizują przeżycia wzruszeniowe i uczuciowe z punktu widzenia możliwości przystosowania się osobnika do różnych sytuacji. Charakter wzruszeń wyrażający się jako przyjemność, względnie przykrość zależy od tego, czy podniety w otoczeniu sprzyjają, czy też szkodzą procesowi oddychania, trawienia, krążenia i innym procesom życiowym. Z doświadczenia własnego wiadomo, że takie n. p. sytuacje, jak pogodny dzień, czyste powietrze górskie, pobyt w lesie, kąpiel w rzece lub morzu, smaczny i zdrowy posiłek, spoczynek w sadzie lub ogrodzie kwiatowym wyzwalają w naszej świadomości wzruszenia przyjemne i one to sprzyjając życiu, pobudzają jego rozwój.

Natomiast takie sytuacje, jak przebywanie w zepsutym powietrzu, w otoczeniu pełnym brudu, w mieszkaniu zimnym i wilgotnym wyzwalają wzruszenia przykre, które tamują procesy życiowe, są groźne dla życia. To ujęcie biopsychiczne wykazuje ścisły związek między wzruszeniami i uczuciami a potrzebami i dążeniami instynktowymi osobnika. (Cz. I, str. 87). Przyjemność ułatwia nam przystosowanie się do otoczenia, przykrość zaś działa wprost przeciwnie. Sporo światła na powstawanie wzruszeń i uczuć rzuciły w ostatniej dobie badania gruczołów o wydzielaniu wewnętrznym. Wykazały one, że n. p. w czasie trudniejszych egzaminów, w razie zbliżającego się niebezpieczeństwa czy nieszczęścia, jakie grozi nam samym lub też bliskim nam osobom, ujawniają się w związku z silnymi wzruszeniami i stanami afektywnymi pewne zaburzenia w systemie hormonalnym (I,76). Pod wpływem wyników tych badań utrwala się pogląd na rolę gruczołów o wewnętrznej sekrecji, jako na trwałą podstawę życia wzruszeniowego i usposobienia osobnika.

W świetle teorii fizjologicznej czy bihewiorystycznej trudno by było wyjaśnić bardziej złożone przeżycia uczuciowe, jak n. p. doznania religijne, estetyczne lub moralne. Powstawanie uczuć ze stanowiska głównie psychologicznego, a nie fizjologicznego rozpatruje *Wł. Heinrich*, który stawia sobie zagadnienie, czy w ogóle jest możliwe „czyste przeżycie uczuciowe". Na podstawie analizy uczuć, wyrażonych w utworach poetyckich dochodzi *Heinrich* do wniosku, że uczucia powstają przez zespolenie nastrojów z wrażeniami i wyobrażeniami — słowem, że nasze stany emocjonalne nie dadzą się wyodrębnić od treści poznawczej. Pogląd ten, zbliżony do współczesnej psychologii uczuć wyraża, że doznania wzruszeniowe analizować można tylko na tle przeżycia jednostki, jako całości niepodzielnej i na tle jej stosunku do rzeczywistości. Takie stanowisko zajmuje m. i. *W. Stern*, zgodnie ze swą teorią personalistyczną.

Rozpatrując mechanizm wzruszeń i ich ujawnianie się w świadomości, przekonaliśmy się, że ich zawiązki tkwią w procesach organicznych, w reakcjach fizyko-chemicznych organizmu, w systemie wegetatywnym i hormonalnym. Początkowo przeżycia wzruszeniowe są nieświadome i ujawniają się jako doznania przykre o dużym nasileniu, na skutek działania przyczyn tamujących procesy życiowe. Niemowlę wyraża te doznania ruchem, mimiką, płaczem, krzykiem. Skoro przyczyna mija, dziecko powróciwszy do stanu równowagi, nie doznaje wzruszeń. Dopiero w późniejszej fazie następuje uświadomienie sobie treści wzruszeń i uczuć. Dziecko uświadamia sobie przyczynę radości (otrzymanie zabawki, słodyczy, spodziewana podróż), czy też różne przyczyny smutku i płaczu. W wieku dojrzewania młodzież zdolna jest do analizy swych przeżyć emocjonalnych, docieka ich przyczyn, śledzi niekiedy ich przebieg, dokonywując w pewnej mierze intelektualizacji uczucia. Z powyższych rozważań wynika, że w z r u s z e n i a i u c z u c i a są to doznania i stany subiektywne już to przyjemne, już też przykre, wywołane zmianami organicznymi na skutek działania różnych

podniet i sytuacji. Ze względu na trwałość doznania i na jego nasilenie wyróżnia *G. Dumas* wzruszenia, jako przeżycia krótkotrwałe o dużej intensywności oraz uczucia, które trwają przez czas dłuższy.

3. BADANIE WZRUSZEŃ I UCZUĆ. Celem poznania natury wzruszeń i uczuć, ich cech charakterystycznych tudzież ich rodzajów stosowano różne metody. Sfera życia uczuciowego zarówno dziecka jak i dorosłego nasuwa niepokonalne wprost trudności na drodze jej systematycznego poznania. Wyobraźmy sobie, że po dłuższej wędrówce w góry, stajemy na szczycie, na którym nagle odsłania się rozległy horyzont. Na widok wspaniałego krajobrazu ogarnia nas silne wzruszenie, które zazwyczaj wyrażamy okrzykiem, monosylabą, gestem czy słowem. Niekiedy znów stajemy wobec potęgi zjawiska w niemym zachwycie, bez ruchu, niekiedy groza i piękno przyrody łzy wyciska z oczu. Przypuśćmy, że w takiej chwili towarzysz wycieczki zapyta, co nam się tak podoba, co budzi w nas taki zachwyt. Zaczynamy się zastanawiać nad tym przeżyciem, poddajemy je „zimnej analizie", elementy poznawcze biorą górę nad stanem emocjonalnym i „pierwsze uczucie", tak potężne mija, pozostawiając tylko wspomnienie. Z chwilą więc, gdy przy pomocy introspekcji zaczynamy wnikać w nasze doznania, wzruszenie mija i pozostawia tylko przypomnienie, będące zazwyczaj bladym odbiciem pierwotnego przeżycia. Pomimo tych trudności metoda introspekcyjna jest nieodzowna w badaniach wzruszeń i uczuć.

W doświadczeniach laboratoryjnych mają zastosowanie m e t o d a e k s p r e s j i i m e t o d a i n t r o s p e k c j i. Pierwsza polega na obserwacji i rejestrowaniu zmian w reagowaniu, w oddychaniu i krążeniu krwi, które ujawniają się równocześnie z doznaniem wzruszenia. Druga zaś opierając się na usystematyzowanej introspekcji, zmierza do wywołania reakcji wzruszeniowej, z której badany zdaje sobie sprawę. Impresje osobiste badanego notujemy i następnie interpretujemy. Badając reakcje wzruszeniowe przyjemne, względnie przykre, jakie osobnik ujawnia n. p. pod wpływem podniety smakowej lub węchowej, posługiwać się można obiema metodami. Badaniami laboratoryjnymi wzruszeń i uczuć zajmowali się m. in. *Wundt, G. Dumas, Lehmann.* Za pomocą odpowiednich aparatów psychologicznych badali symptomy wzruszeń, a mianowicie: zmiany w oddychaniu i krążeniu, wzmożoną motorykę, ruchy ekspresyjne, wydzieliny gruczołów, odruchy psychogalwaniczne. W chwili działania różnych podniet n. p. kropel słodkich, następnie gorzkich na zmysł smaku, różnych zapachów na zmysł powonienia rejestrowano zmiany w oddechu, biciu serca, pulsu, w ciśnieniu i t. d. Zmiany w oddychaniu bada się przy pomocy p n e u m o g r a f u, do badania zmian pulsu służy s f i g m o g r a f, który kładzie się na przegubie ręki. Zmiany w uderzeniach serca bada się za pomocą k a r d i o g r a f u, zmiany w objętości ciała za pomocą p l e t y s m o g r a f u, zmiany w elektryczności ciała za pomocą p s y c h o g a l w a n o m e t r u. Krzywe oddechu, bicia pulsu lub serca rejestruje k i m o g r a f i o n (I, 227), połączony za pomocą dźwi-

gni z jednym z wymienionych aparatów, z pneumografem, sfigmografem, kardiografem. Opisy tych przyrządów znaleźć można w podręczniku fizjologii lub psychologii eksperymentalnej.

Na podstawie wyników tych badań spodziewano się otrzymać krzywe charakterystyczne dla wzruszeń przyjemnych, względnie przykrych. Przyjęto hipotezę, że w chwili doznawania wzruszeń przyjemnych oddech jest przyspieszony, puls bije raźniej, podobnie i serce, krew dopływa aż do samej powierzchni ciała. Uczucia przykre natomiast powodują zmiany wprost przeciwne, co powinny uwidocznić otrzymane krzywe. Tymczasem wyniki późniejszych badań nie potwierdziły tych założeń i dawniej uzyskanych rezultatów. Sprzeczności pochodzą stąd, że badani różnie reagują na jednakowe podniety i że zmiany organiczne zależą od wielu czynników. Już *Binet* wykazał bezpodstawność hipotezy, jakoby istniały przeciwne objawy w oddychaniu i krążeniu krwi w zależności od tego, czy doznajemy wzruszeń przyjemnych, czy przykrych. Dlatego też metody obiektywne uzupełnione być winny introspekcją, samoobserwacją badanych.

Celem poznania życia uczuciowego dzieci i młodzieży konieczna jest obserwacja ich zachowania się w naturalnych sytuacjach, obserwacja ich mimiki, gestów i różnych innych form ekspresji. Samorzutne wypowiedzi dzieci w związku z ich przeżyciami ułatwiają nam wniknięcie w ich sferę wzruszeniowo-uczuciową. Obserwujemy n. p. zachowanie się dzieci i ich samorzutne wypowiedzi w czasie, gdy oglądają obrazki treści wesołej lub smutnej lub gdy są zasłuchane podczas opowiadania bajki czy historyjki. Za pomocą aparatu fotograficznego lub filmowego można uchwycić zmiany w mimice oglądających względnie słuchających, będące symptomem ich wzruszeń i uczuć. Uczucia dzieci i młodzieży można też badać za pomocą metody ankietowej; również rysunki dzieci i ich wypracowania pisemne są wyrazem pewnych stanów emocjonalnych, o czym jeszcze później będzie mowa.

4. RODZAJE WZRUSZEŃ I ICH CECHY CHARAKTERYSTYCZNE. Na podstawie uważnej obserwacji zachowania się dzieci w różnych sytuacjach naturalnych możemy stwierdzić, że doznają różnego rodzaju wzruszeń i w różny je wyrażają sposób. W życiu codziennym i w psychologii najczęściej wyróżnia się tylko dwa rodzaje wzruszeń: przyjemne i przykre, które dzieci wyrażają — jak wiemy — mimiką, gestem, uśmiechem, płaczem, krzykiem. Podział ten wyraża zarazem jedną z istotnych cech sfery emocjonalnej, a mianowicie jej biegunowość. Przyjemność i przykrość, podobnie jak wesołość i smutek, miłość i nienawiść określają przeżycia wprost przeciwne. — Zdaniem *Titchenera i Lehmanna* wszystkie inne rodzaje wzruszeń, jakie przyjmują niektórzy psychologowie, różnią się tylko stopniem natężenia, czasem trwania, ale pod względem jakościowym nie ma istotnej różnicy. Atoli niektórzy z psychologów n. p. *Ribot*, wykazując nieskończone różnice jakościowe w doznaniach wzruszeniowych, uważa

podział ten za niewystarczający i obok przyjemności i przykrości wyróżnia nadto: podniecenie i depresję. W łączności z tym określa jedne doznania emocjonalne jako aktywne (dynamiczne), inne znów jako bierne (statyczne). Badając treść wzruszeń aktywnych, stwierdzamy w nich o wiele więcej elementów ruchowych, dążeniowych, instynktowych, aniżeli we wzruszeniach biernych. Z bardziej jeszcze skomplikowanym podziałem spotykamy się u *Wundta*, który przyjmuje trójwymiarową różnorodność wzruszeń: przyjemność — przykrość, podniecenie — depresję, napięcie — wytchnienie. Kombinacje tych wzruszeń tworzą liczne odcienie stanów emocjonalnych i stąd ich skala jest bardzo rozległa.

Ze względu na treść przeżycia rozróżniamy jeszcze uczucia pierwiastkowe (niższe), które wyzwalają się pod wpływem czuć ustrojowych oraz wrażeń i postrzeżeń smakowych, węchowych, wzrokowych i słuchowych tudzież uczucia złożone (wyższe), związane z naszymi wyobrażeniami i sądami wartościującymi. Tak więc psychologia, zwłaszcza dawniejsza, rozróżniała tylko ograniczoną liczbę różnych wzruszeń i uczuć. Ale w rzeczywistości świat uczuć jest niezmiernie bogaty i nieskończenie różnorodny. Podział ten ma jednak pewne znaczenie, ułatwia nam bowiem opisywanie wzruszeń, ich porównywanie i wtedy też przekonujemy się, że każde prawie doznanie emocjonalne jest odmienne, różną posiada treść i swoistymi odznacza się cechami.

Zastanawiając się nad głównymi cechami wzruszeń i uczuć, należy obok cechy biegunowości podkreślić ich charakter nawskróś subiektywny. Stany emocjonalne wpływają na naszą postawę i sposób ujmowania zjawisk świata otaczającego w związku z naszymi dążeniami i celami osobistymi. W radości świat zdaje nam się piękny, miły, interesujący, wszyscy ludzie wydają się dobrzy, sympatyczni, w smutku zaś wszystko szarzeje, przybiera ton i koloryt ponury. Okres dzieciństwa cechuje radość życia, ale tylko wtedy, jeśli dzieci żyją w normalnych warunkach, jeśli ich potrzeby mogą być zaspokajane. Dziecko cierpiące braki jest smutne i przygnębione. Doznania wzruszeniowe dziecka wiążą się bowiem zawsze z dążeniem do osiągnięcia czegoś, co mu się podoba, czego pragnie i co jest konieczne dla jego organizmu. Z tego punktu widzenia uczucia i wzruszenia mają charakter teleologiczny. Cechuje je też dynamika, co ujawnia się przede wszystkim jako dążenie do osiągnięcia maksimum przyjemności, dążenie do tego, co sprzyja życiu, co je potęguje i wzbogaca. Niekiedy wzruszenia i uczucia mają charakter nieświadomy, tkwią one w sferze nieświadomości, strącone tam niejako jeszcze w dzieciństwie. Poznanie genezy i istoty tych uczuć ułatwia metoda psychoanalityczna, przy pomocy której — jak wiemy — można je wydobyć na powierzchnię świadomości.

Przeżycia wzruszeniowe i uczuciowe różnią się pod względem natężenia i czasu trwania. Oto n. p. w pewnej sytuacji spostrzegamy w zachowaniu się dzieci i dorosłych najpierw niepewność, po-

tem zaniepokojenie, obawę, strach, przerażenie — widzimy, jak się potęguje przeżycie wzruszeniowe. Wzruszenia trwają zazwyczaj chwilę, natomiast uczucia trwać mogą bardzo długo, n. p. uczucie przyjaźni. Niektóre z cech sfery uczuciowej stanowią podłoże charakteru i osobowości. Do takich cech zalicza *Stern:* głębię, szczerość, prawdziwość i poziom uczuć, względnie ich przeciwieństwa. Z doświadczenia wiadomo ,że jedne doznania wzruszeniowe i uczuciowe są płytkie, powierzchowne i te zazwyczaj mijają szybko, inne zaś głębokie, pozostawiają trwałe i silne ślady w psychice osobnika. Dziecko, otrzymawszy zabawkę lub nowe ubranie, doznaje miłego wzruszenia, ale nie sięga ono zbyt głęboko, natomiast utrata lalki lub ulubionego psa jest dlań przeżyciem głębokim. W postawie osobnika do otoczenia maluje się jego szczerość, otwartość, prostolinijność i prawdziwość uczuć lub też nieszczerość, udawanie, fałsz i obłuda. Udawanie i nieszczerość uczuć w przeżywaniu piękna jest cechą snobizmu i kabotynizmu. Poziom uczuć zależy od ich treści. Najwyższe uczucia, posiadające bogatą treść to przeżycia estetyczne, religijne, moralne, patriotyczne i społeczne, których analizą zajmiemy się później.

5. AFEKTY, ICH GENEZA I POJĘCIE. Wiadomo nam już, że wzruszenia różnią się między sobą stopniem intensywności. Doznania wzruszeniowe o wysokim stopniu natężenia nazywamy afektami (*afficere* — dotykać, nabawiać, działać na coś). Powstają one, gdy świadomość naszą zaskoczy niespodziewana, nagła i silna podnieta. Uświadamiamy sobie mniej lub więcej, że nas coś wytrąciło z równowagi. Do najczęstszych afektów w życiu codziennym należą r a d o ś ć i s m u t e k. Dość często też przeżywamy g n i e w i o b a w ę. Z przejawami wzruszeń afektywnych dzieci spotykamy się wciąż w wychowaniu i stąd konieczne jest poznanie ich natury. Wnikliwą analizę afektów, ujętą w formę artystyczną znajdujemy często w literaturze pięknej. Oto n. p. przepiękny opis afektu w „spowiedzi ks. Robaka", w którym śledzimy jego narodziny, początkowe momenty, manifestacje i przebieg:

„Na koniec, jakby ślepym chciał uderzyć ciosem,
Zasłonił oczy ręką i rzekł mocnym głosem:
„Jam jest Jacek Soplica..."
Klucznik na to słowo
Pobladnął, pochylił się i, ciała połową
Wygięty naprzód, stanął, zwisł na jednej nodze,
Jak głaz,lecący zgóry, zatrzymany w drodze,
Oczy roztwierał, usta szeroko rozszerzał,
Grożąc białemi zęby, a wąsy najeżał;
Rapier, z rąk upuszczony, przy ziemi zatrzymał
Kolanami i głównię prawą ręką imał,
Cisnąc ją; rapier z tyłu za nim wyciągniony,
Długim, czarnym swym końcem chwiał się w różne strony.
I Klucznik był podobny rysiowi rannemu,
Który z drzewa ma skoczyć w oczy myśliwemu:
Wydyma się kłębuszkiem, mruczy, krwawe ślepie
Wyiskrza, wąsy rusza i ogonem trzepie.
. . . . . .
. . . . . .

...Klucznik cofnął się zdumiony,
Uderzył ręką w czoło i ruszył ramiony".
(Pan Tadeusz Ks. X).

Obraz świadomości poznawczej w chwili wzruszenia afektywnego znajdujemy w Grażynie:

Rymwid, niezwykłą rażony nowiną,
Stał pełen dziwu, nieprzytomny sobie;
Przegląda burze, myśli o sposobie,
Skłócone myśli jedne w drugie giną.

Zależnie od wrażliwości indywidualnej i od rodzaju i siły podniety, doznawane afekty powodują m/w zaburzenia w organiźmie i w świadomości osobnika. Wieść radosna np. o wygranym losie wywołuje u jednego oznaki umiarkowanej radości, u innego działać może jak grom, który zabija. Wiadomość o śmierci bliskiej osoby, wywołuje u jednych przygnębienie chwilowe, innych pogrąża w rozpacz i podkopuje ich zdrowie nieustannie. Podnieta w postaci wieści, zdarzenia, nagłej zmiany sytuacji wyzwala w pierwszej chwili z d z i w i e n i e, z d u m i e n i e, które się maluje w szeroko rozwartych oczach, w rozchylonych ustach, w unieruchomionej nagle postawie. W pierwszej chwili następuje jakby gwałtowne przerwanie prądu świadomości. Wyobrażenie i myśli są jakby przyćmione, myślenie logiczne zahamowane, uwaga i pamięć ujawniają pewne zaburzenia, a tylko jedna myśl początkowo również zamglona, jakby rażona blaskiem niespodziewanej wieści opanowuje psychikę człowieka.

Tym procesom psychicznym towarzyszą z m i a n y f i z j o l o g i c z n e, których symptomy są nam znane. Przerwa w normalnym funkcjonowaniu myślenia ujawnia się niekiedy w zaniemówieniu — (mówimy, że język kołczeje) — niekiedy znów w bezwładnym potoku słów gwałtownie wyrzucanych. Symptomem niektórych afektów — to błyski w oczach, marszczenie brwi, szczerzenie zębów, zaciskanie pięści, jeżenie się włosów, drżenie na ciele, gęsia skórka, gwałtowne wymachiwanie rękami i t. p. O zmianach w oddychaniu, w krążeniu krwi, w wydzielaniu gruczołów i narządów trawiennych była już mowa. Afekty o silnym napięciu trwają zazwyczaj krótko, przemijają z chwilą wyładowania się za pomocą gestów, mimiki, słów, płaczu, śmiechu, pozostawiając słabsze lub silniejsze ślady w psychice. Z powyższej analizy wynika, że a f e k t jest to przeżycie, wywołane silną i nagłą podnietą, ujawniające się spotęgowaniem lub zahamowaniem ruchów tudzież chwilowym zatamowaniem procesów myślowych. Psycholog duński *H. Höffding* określa afekt jako nagły wybuch uczucia, który na chwilę pokonuje umysł i tamuje swobodne i naturalne wiązanie się elementów poznawczych. To też osobnik, będący w stanie afektywnym nie zdaje sobie często sprawy ze swych słów i czynów i stąd mówimy, że „afekty są ślepe".

6. RODZAJE AFEKTÓW. Powiedzieliśmy, że afekty ujawniają się spotęgowaniem lub zahamowaniem ruchów. Stąd rozróżnić

możemy afekty pobudzające i ubezwładniające, czynne i bierne. Do pierwszych zaliczyć można: wesołość, radość, zapał, entuzjazm, gniew, do drugich: smutek, przygnębienie, zmartwienie, troskę, obawę, strach, przerażenie. *Titchener* rozróżnia afekty jakościowe i czasowe. Pierwsze, jak n. p. radość, gniew, złość, oburzenie, ujawniają się wówczas, gdy reakcja wzruszeniowa powstaje na skutek nieoczekiwanej sytuacji. Czasowe zaś afekty wywołują zdarzenia następujące po sobie lub sytuacje rozwijające się stopniowo. Wtedy budzi się i potęguje obawa, trwoga, nadzieja, ufność, tęsknota. Niektóre z afektów czasowych przekształcają się w nastroje, które mogą się stać trwałą cechą charakteru.

Jakkolwiek afekty, jak naprzykład radość, smutek, gniew, strach, zawierają wspólne elementy, to jednakowoż każdy osobnik, zależnie od swej struktury psychofizycznej, od temperamentu i charakteru odmiennie je przeżywa. Różne bowiem jest ustosunkowanie elementów, składających się na treść afektu i różny jest stopień intensywności. Stąd też istnieje wielka różnorodność w opisach przeżyć tych samych afektów, z jakimi się spotykamy i w literaturze pięknej i w nauce. Różnice te zależą od wieku i płci, od środowiska, wychowania i stopnia kultury danego osobnika. Odmienne objawy niż u dorosłych obserwujemy w przebiegu reakcji afektywnej u dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych.

7. RADOŚĆ I SMUTEK. Rozpatrzymy jeszcze nieco dokładniej naturę i charakterystyczne przejawy afektów, najczęstszych w życiu dzieci jak i dorosłych, którymi są: radość i smutek, gniew i obawa. W różnych sytuacjach życiowych i w związku z różnymi okolicznościami ujawnia się już to radość, już też smutek. Afekty te mają więc cechę powszechności. Radość, wesołość jest przede wszystkim przeżyciem właściwym dzieciństwu i młodości. Zewnętrzną manifestacją tego przeżycia jest uśmiech, który pojawia się — jak podkreśla *Dumas* — nie tylko na ustach, ale i w oczach, na policzkach, na czole, na całym w ogóle obliczu. O radości świadczy też zabarwienie skóry, blask oczu i swoisty układ muskułów twarzowych. Dziecko ujawnia swą radość i wesołość częściej śmiechem niż uśmiechem. Sam widok pięknej zabawki czy barwnego motyla wywołuje śmiech dziecka. Śmieje się ono często bez widocznej przyczyny, jakby z niczego. W miarę rozwoju umysłowego ujmuje dziecko coraz lepiej sytuacje śmieszne, zawierające pewne pierwiastki komiczne, np. w czytanej bajce, w oglądanych obrazkach, w karykaturze itp. Śmiech może być wywołany jakąś sytuacją komiczną, w zachowaniu się osób, zwierząt i t. p. Zdaniem *Bergsona*, śmiech ujawnia się zawsze wtedy, kiedy zamiast spodziewanej reakcji inteligentnej i przystosowanej do sytuacji widzimy, jak dana osoba reaguje w sposób automatyczny i niewłaściwy. Śmiech jest też wyrazem radości osobnika, która świadczy o jego powodzeniu życiowym.

Radość, wesołość, wyzwalająca doznania przyjemne jest objа-

wem wzmożonej energii i siły, pobudza też zazwyczaj funkcje psychiczne, wyobraźnię i aktywność osobnika. Przeciwne objawy wywołuje smutek, który ujawnia się w formie więcej biernej lub też więcej aktywnej. Często powtarzający się smutek, może się przekształcić w przygnębienie, depresję, apatię. Objawem patologicznym takich stanów jest melancholia. Badając objawy fizjologiczne smutku w formie spotęgowanej, stwierdził *Dumas* zwolnienie w oddychaniu i krążeniu krwi oraz w ruchach, zwiotczenie muskułów, bladość skóry. Obrazem smutku jest pochylona głowa, schylona postać, ściągnięte w dół muskuły twarzy. W smutku ogarnia osobnika jakby poczucie niemocy i niechęć do wysiłku czy to fizycznego, czy umysłowego. Przyczyną tych stanów bywają przykre wieści, cierpienia moralne, choroby trawiące organizm, niepowodzenia życiowe i t. p. Dziecko chore lub zbiedzone jest zazwyczaj smutne.

8. GNIEW I STRACH. Nie tak często, jak radość i smutek, przeżywamy takie afekty, jak gniew i strach. Wiadomo, że gniew pojawia się już w okresie wczesnego dzieciństwa, w fazie przekory i uporu. Źródłem gniewu jest instynkt walki i stąd ma on charakter agresywny. U zwierząt ujawnia się gniew w czasie atakowania przy pomocy kłów, szponów, rogów, jadu i t. p. W tej postaci ma charakter nieświadomy, ślepy. Ujawnia się jako forma aktywna nie tylko w różnego rodzaju sporach i bójkach, ale także jako tendencja do niszczenia różnych przedmiotów. Towarzyszą mu różne zmiany w organiźmie: szybsze oddychanie i krążenie, pobudliwość ruchowa, silne zazwyczaj zaczerwienienie twarzy. Gniew w formie więcej biernej wywołuje bladość na twarzy, drżenie rąk, zacinanie się w mowie. Często gniew w formie zaciętości ujawnia się w tendencji do upokorzenia, a nawet do zniszczenia drugiego osobnika. W gniewie zapomina człowiek o obowiązkach względem drugich, o przyjętych zwyczajach towarzyskich, górę bierze działanie impulsywne, tak że następuje rozluźnienie więzów społeczno-moralnych. Umiejętne wychowanie może wyzwolić pewne siły intelektualne i moralne, które umożliwiają człowiekowi opanowanie tego rodzaju afektów.

Podczas gdy gniew ma charakter agresywny, to obawa i strach, których źródło tkwi w instynkcie obrony, mają charakter defensywny. Objawy strachu opisuje m. i. *Darwin:* U osobnika przestraszonego występują zaburzenia w zmyśle wzroku i słuchu, rozwarcie oczu i ust, niekiedy marszczenie brwi. Opanowany strachem zamienia się jakby w posąg, bez ruchu i tchu, albo też kuli się, jak gdyby instynktownie odsunąć chciał od siebie uwagę. Serce bije szybko tak, że uderza o żebra, skóra blednie, jak przy zemdleniu. Silne podrażnienie skóry poznać też można po obfitym wydzielaniu się potu, przy czym powierzchnia jej jest zimna. Mówimy, że ze strachu oblał nas „zimny pot . Włosy jeżą się, a muskuły drżą. Zaburzenia funkcji serca powodują przyspieszenie oddechu. Gruczoły ślinowe działają niesprawnie, w ustach wysycha

i stąd chrypka dolega, a czasami i głosu dobyć nie można. W przerażeniu serce bije gwałtownie, oddech staje się ciężki, twarz okrywa śmiertelna bladość — mówimy o „bladym strachu". Następuje ogólne osłabienie. Niekiedy pojawiają się objawy zupełnego ubezwładnienia, ruchy są jakby sparaliżowane i dotknięty takim strachem nie jest zdolny ani do obrony, ani do ucieczki. Tę formę nazywa Dumas strachem biernym. Strach czynny ujawnia się znów jako nieodparta dążność do ucieczki, która działa sugestywnie i wtedy szerzy się popłoch, panika. Obie te formy strachu pojawiają się w sytuacjach niespodziewanych, grożących niebezpieczeństwem. Wszelkie wojny dostarczają niezliczonych i różnorodnych przykładów podobnych reakcyj afektywnych. Na podstawie tych objawów *Sully* określa strach jako reakcję wzruszeniową wywołaną żywym i nieodpartym wyobrażeniem spodziewanego bólu lub możliwego zła i nieszczęścia.

Obawa i strach opanowuje człowieka nie tylko w chwili grożącego niebezpieczeństwa, ale także w sytuacjach, kiedy ma wystąpić publicznie. Wówczas obawia się m/w świadomie poniżenia w opinii społecznej w razie niepowodzenia. W takiej sytuacji jest n. p. prelegent lub mowca przed wystąpieniem, aktor przed grą, uczeń przed egzaminem. Tę formę strachu nazywamy tremą. W pewnym związku z tremą, ale z innych płynącą źródeł jest nieśmiałość, która jest przejawem poczucia małej wartości i stanowi cechę temperamentu i charakteru. Jest ona wytworem dwu przeciwnych sobie tendencji: uległości i dążenia do znaczenia. Ujawnia się zazwyczaj w nowych, niezwykłych sytuacjach, albo wobec osób, u których przypuszczamy wyższość w danej dziedzinie. Nieśmiałość utrudnia niekiedy osobnikowi przystosowanie się do otoczenia i może się stać powodem mizantropii, objawiającej się w unikaniu towarzystwa różnych osób.

9. ROLA AFEKTÓW W WYCHOWANIU I W ŻYCIU. W psychologię afektów wniknąć winien każdy, kto z racji swego zawodu styka się z ludźmi, a więc lekarz, sędzia, ksiądz, działacz oświatowy, oficer, przywódca polityczny, a przede wszystkim nauczyciel, który chcąc oddziaływać wychowawczo na dzieci, poznać musi ich życie afektywne. Badaniem życia afektywnego dzieci zajmowali się między innymi *Preyer*, *St. Hall* i *Sully*. Dziecko jest istotą wzruszeniowo-afektywną. Wspomniano już, że radość i wesołość, to częste przeżycia właściwe dzieciństwu; o wiele rzadziej doznają dzieci stanów smutnych, które zazwyczaj szybko przemijają. Już we wczesnym dzieciństwie obserwujemy też obawę i strach; dziecko boi się obcych osób i rzeczy nieznanych, zwierząt, huku i ciemności. Obawę i strach wyraża krzykiem, chowaniem się, ucieczką lub też ubezwładnieniem, osłupieniem. Również dość wcześnie ujawnia dziecko gniew i złość. Afekt ten przybiera u dzieci swoistą formę. Często widzimy, jak 3-letni złośnik ciska się, tupie nogami, rzuca się na ziemię i kopie, krzyczy i zanosi się od płaczu, nie roniąc nieraz ani jednej łezki. W ten sposób oburza się, buntu-

je, symuluje agresywność, wyładowując niezmiernie dużo energii.

Dzieci na ogół nie potrafią się maskować, nie ukrywają swych uczuć i afektów. Afekty ich są krótkotrwałe, szybko wpadają z jednego wzruszenia lub nastroju w drugi, wprost przeciwny. Mówimy, że śmieją się przez łzy. Dzieci szkolne ujawniają takie afekty, jak obawę, strach, tremę, nieśmiałość, gniew, złość, radość, smutek, zmartwienie, zapał, entuzjazm i t. d. Szczególnie ujemnie działa na system nerwowy i sprawność umysłową obawa i strach, pod wpływem których następuje zatamowanie funkcji myślenia, zniżka jakości i wydajności pracy. Zwłaszcza w szkole typu tradycyjnego uczeń boi się nauczyciela, boi się egzaminów, gróźb i kar różnego rodzaju. Praca w atmosferze obawy i strachu daje wyniki liche. Wykonane w jednej ze szkół doświadczenie stwierdza ujemny wpływ obawy na jakość wypracowań pisemnych. Jednego dnia polecono uczniom opracować na dany temat zadanie i ostrzeżono ich, że wynik wpłynie na ich ogólny stopień na świadectwie końcowym. Następnego dnia ci sami uczniowie otrzymali inny temat, ale o podobnym stopniu trudności co poprzednio. Uprzedzono ich atoli, że mogą pisać swobodnie, bo wypracowania te żadnego nie będą miały wpływu na ocenę ich postępów. Wynik drugim razem był znacznie lepszy, aniżeli dnia poprzedniego.

Obawa przed egzaminem wywołuje niekiedy pewne zaburzenia w organiźmie i w świadomości dziecka. Podobnie ujemnie działa na psychikę dziecka gniew i złość. Afekty takie, jak smutek, troska, zmartwienie nie są obce dzieciom szkolnym, zwłaszcza ze środowisk gospodarczo upośledzonych. Ciężkie warunki życia w domu rodzinnym odbijają się ujemnie zarówno na zdrowiu dzieci, jak i na ich rozwoju duchowym. Cechuje je ogólne przygnębienie, stosunkowo wcześnie dojrzewają, bo życie twarde wiele im przysparza doświadczeń, których nie znają dzieci żyjące w pomyślnych warunkach. Dziecko biedne przestaje być dzieckiem, nie zaznawszy dziecięcej radości życia. Fakty te nasuwają wiele problemów natury wychowawczej.

Podczas gdy obawa, strach, gniew, złość, zmartwienie, wywierają wpływ ujemny na s a m o p o c z u c i e d z i e c k a, to znów takie przeżycia afektywne jak wesołość, radość, zapał, entuzjazm, potęgują jego samopoczucie. Afekty te o charakterze przyjemnym wyzwalają energie twórcze, które się ujawniają w pracy naukowej, artystycznej i społecznej młodzieży i tym samym są czynnikiem dynamicznym w rozwoju duchowym jednostki.

Uczucia — jak wiemy — różnią się od wzruszeń i afektów dłuższym stosunkowo trwaniem i bogatszą treścią. Budzą się one na skutek oddziaływania dóbr kulturalnych na naszą jaźń. Na tej podstawie opiera się przyjęty przez wielu psychologów m. i. przez *Titschenera i Sterna* podział t. zw. uczuć wyższych na: estetyczne, intelektualne, społeczno-moralne i religijne. Podział ten — jakkolwiek cechuje go pewna dowolność — oddaje duże usługi psychologii dziecka i psychologii pedagogicznej. Posługujemy się nim bowiem z punktu widzenia ewolucji uczuć w psychice dziecka, obser-

wując ich przejawy od zawiązków, od najprostszych przeżyć uczuciowych aż do coraz bardziej złożonych, do coraz wyższych w łączności z ujmowaniem świata wartości. Z kolei zajmiemy się analizą tych uczuć.

A. O UCZUCIACH ESTETYCZNYCH.

1. ANALIZA DOZNANIA ESTETYCZNEGO. Czemu to przypisać należy, że w każdej jednostce ludzkiej drzemie tęsknota za krainą Piękna? Czemu po trudach i troskach życia codziennego szuka człowiek wytchnienia w przyrodzie i napawa się urokiem pól, łąk i lasów? Czemu w skupieniu głębokim podziwia zachody słońca, wpatruje się w niebo gwiaździste nocy letniej? W czym tkwi potęga świątyni gotyckiej, czarowna moc rzeźby i obrazu, co przykuwa zmysły i więzi duszę człowieczą? Dlaczego słowo wieszcza bierze nas w posiadanie i władzę rozciąga nad myślą, uczuciem i pragnieniem naszym? Czemu zasłuchani w świat tonów, zapominamy o wszystkim, co nas otacza — o świecie, w którym żyjemy codziennie? Ta tęsknota za Pięknem, objawiającym się w świecie barw i kształtów, w świecie słowa, dźwięków i tonów, jest tak dawna, jak istnienie człowieka.

Spróbujmy zdać sobie sprawę i odtworzyć możliwie jak najdokładniej nasze własne doznania w chwili, gdyśmy podziwiali piękno lasu, krajobraz górski, zachód słońca lub noc gwiaździstą. Spróbujmy odtworzyć i opowiedzieć nasze doznania podczas oglądania dzieła sztuki w muzeum, w galerii obrazów, w czasie pobytu w teatrze lub na koncercie, podczas czytania zajmującej powieści. Z jakimi innymi przeżyciami porównać by można te doznania? Czy w dzieciństwie i wczesnej młodości przeżywaliśmy podobne stany i jak one się ujawniały?

Analizując doznania, jakie przeżywamy pod wpływem pięknej przyrody lub też dzieła sztuki, uświadamiamy sobie przede wszystkim fakt, że przeżycia te mają charakter odmienny, aniżeli np. doznania podczas dyskusji nad jakimś zagadnieniem naukowym, albo w działalności społeczno-politycznej lub też filantropijnej. Zdajemy sobie sprawę, że uczucia towarzyszące oglądaniu dzieła sztuki stanowią odrębną dziedzinę doznań naszej jaźni. Są to u c z u c i a e s t e t y c z n e (z grec. αἴσθησις aistesis — wyrażenie, postrzeżenie). Za pośrednictwem zmysłu wzroku działają na naszą psychikę: a) formy (krajobraz, architektura, rzeźba), b) światłocień i barwy (krajobraz, malarstwo, zdobnictwo), c) ruchy (taniec, gimnastyka, ruch w przyrodzie). Za pośrednictwem zmysłu słuchu działają na naszą jaźń słowo i formy muzyczne (poezja, melodia, rytm). Równocześnie zaś dzięki współdziałaniu obu tych zmysłów doznajemy uczuć estetycznych pod wpływem sztuki dramatycznej (dramat, opera). Sztuka poetycka działa głównie za pomocą przypomnień i wyobrażeń fantazyjnych, które podczas słuchania lub czytania utworu, wracają do świadomości. Uczucia estetyczne powstają więc w związku z procesem postrzegania, obser-

wacji, przypominania i fantazji. Zastanówmy się nad charakterystycznymi cechami przeżyć natury estetycznej.

Obserwując piękny krajobraz lub dzieło sztuki, czujemy, że przenikają one naszą jaźń, że wczuwamy się w nie i zapominamy wówczas o troskach życia codziennego, o otoczeniu, a nawet o sobie. Tracimy jakoby świadomość odrębnego istnienia i stapiamy się z wizją piękna w jedną całość. Cała nasza uwaga skupia się na zjawiskach świata, który uznajemy sami za odmienny od codziennego, za świat idealny. To oglądanie i wczuwanie się w świat piękna nazywamy kontemplacją (*contemplare* — spoglądać uważnie), która jest źródłem uczuć estetycznych. Przebywając w świecie piękna np. w teatrze, na koncercie, podczas czytania przykuwającej uwagę naszą powieści, doznajemy ułudy, że żyjemy w innej, aniżeli codzienna, rzeczywistości. Dzielimy losy postaci dramatu czy powieści, radujemy się i smucimy z nimi, jedne budzą w nas uczucia gniewu, złości, antypatii, inne żywe współczucie i miłość. Geniusz poety wyczarował te postaci w naszej świadomości, i odtąd żyjemy z nimi, stają się żywą treścią naszej jaźni. Owa ułuda, podobna do tej, jakiej dzieci doznają w zabawie, cechuje również uczucia estetyczne i jest źródłem rozkoszy estetycznej.

Z chwilą, kiedy podziwiamy zjawiska lub przedmioty nie ze stanowiska ich użyteczności, zaspokajania codziennych potrzeb życiowych, ale dlatego, że rzecz jest piękna, że nam się podoba, bez względu na pożytek — z tą chwilą budzi się właściwe uczucie estetyczne. W duszy człowieka pierwotnego ujawniła się w pewnej chwili dążność do zdobienia broni, czy naczynia lub narzędzia pracy. Dążność ta wypłynęła z nieświadomej tęsknoty za pięknem, która obudziła się może podczas oglądania jakiegoś liścia, ptaka czy motyla. Uczucie i wspomnienie to pobudza go do tworzenia, do zdobienia, które nie ma na celu udoskonalenia broni ze względu na jej skuteczność, ale jest objawem zaspokojenia tęsknoty duszy ludzkiej i jej dążenia ku pięknu.

Uczucia estetyczne, jakich doznajemy na widok pięknej przyrody, monumentalnej świątyni, pomnika, nie zawierają w sobie pierwiastków egoistycznych, pragnień i dążeń o charakterze utylitarnym. Na tę cechę uczuć estetycznych zwrócił uwagę filozof niemiecki *Kant*, według którego rzeczy i zjawiska piękne budzą w nas upodobanie bezpojęciowe i bezinteresowne. Nawet gdy pragniemy posiąść dzieło sztuki, np. piękny obraz, nie mamy na celu względów utylitarnych, ale pragniemy je mieć dlatego, że nam się podoba, że zaspokaja naszą tęsknotę za pięknem. Gdy nam się rzecz podoba, pragniemy też podzielić się „wrażeniami" z drugimi i bliskimi nam osobami, pragniemy, by przeżywały podobne wzruszenia. Uczucia estetyczne cechuje więc bezinteresowność w tym znaczeniu, że nie zawierają w sobie pierwiastków egoistycznych i utylitarnych. Myśliciel francuski *Guyau*, krytykując ten pogląd Kanta, widzi właśnie w interesowności, we wpływie piękna na potrzeby i pożądania człowieka istotę i treść zadowolenia estetycznego. W tym ujęciu jednak doznania natury

estetycznej pomieszane zostały z pożądaniami natury zmysłowej i, o ile te ostatnie mają przewagę, dane przeżycie traci właściwy charakter estetyczny. Gdy ujmujemy świat piękna, tworzy się między naszą jaźnią a zjawiskiem, lub rzeczą zupełnie nowy stosunek, stanowiący istotę doznania estetycznego.

Uczucie estetyczne jest zatem doznaniem subiektywnym o charakterze bezinteresownym, wywołanym kontemplacją rzeczy i zjawisk. Jest to miłość piękna, która wzbogaca naszą jaźń i potęguje życie człowiecze. Na doznanie estetyczne składają się dwa główne elementy, a mianowicie r e a k c j a u c z u c i o w a wywołana zjawiskiem lub rzeczą i s ą d w a r t o ś c i u j ą c y, wynikający z faktycznie doznanej rozkoszy estetycznej. Po doznanym przeżyciu przyjemnym, wydajemy sąd: „To jest piękne, śliczne, zachwycające, czarujące, wspaniałe, cudowne, boskie". — „To mi się podoba bardzo, niezwykle, nadzwyczajnie" i t. p. O ile rzecz wywołuje reakcję uczuciową negatywną, przykrą, sprzeciwia się naszym upodobaniom, razi nasz „smak estetyczny", wydajemy sąd estetyczny ujemny: „To jest brzydkie". — „To mi się nie podoba" i t. p. Sądy estetyczne ulegają zmianom zależnie od czasu i miejsca. Zmieniają się upodobania w dziedzinie malarstwa, poezji, powieści, w muzyce, w modzie i t. p., i stąd zmienia się też „smak" i sąd wartościujący.

2. ROZWÓJ UCZUĆ ESTETYCZNYCH. Nasuwa się z kolei zagadnienie, w jakiej fazie życia ujawniają się uczucia estetyczne w swej postaci zaczątkowej i jak się stopniowo rozwijają. Psycholog duński *Höffding*, twierdzi, że zarodek wrażliwości na piękno pojawia się już u zwierząt, które działają na siebie barwą, kształtem, śpiewem, ruchami rytmicznymi. Podniety te nie wywołują jednak doznania estetycznego, ale są środkami przynęty w związku z instynktem gatunkowym. Na niskim stopniu kultury ujawnia człowiek swe uczucia estetyczne w zdobieniu własnego ciała tatuowaniem, barwnymi piórami, muszelkami, różnymi świecidełkami, a także rogami i kośćmi zwierząt, które to ozdoby służą bądź to jako środki przynęty, bądź też jako środki budzące strach i grozę. Następnie ujawnia się dążność do zdobienia broni i narzędzi, która wypływa z przyjemności estetycznej, a nie ma — jak już wspomniałem — celów praktycznych.

Zdaniem *Ribota* źródłem uczuć estetycznych jest zabawa, a głównie taniec, który jest sztuką prymitywną, właściwą wszystkim ludom pierwotnym i stanowi przejście do twórczości artystycznej. Taniec ludów pierwotnych jest bezpośrednim, potężnym i doskonałym wyrazem pierwotnych uczuć estetycznych. Tańce bojowe i religijne połączone były pierwotnie z muzyką i poezją. Nadto taniec staje się źródłem sztuk plastycznych, ponieważ jako pantomina jest żywą plastyką. Pod wpływem doznań religijnych stawiano świątynie bogom i władcom. Początkowo architektura, rzeźba i malarstwo łączą się ściśle ze sobą, podobnie jak taniec, muzyka i poezja. Dopiero na wyższym stopniu kultury estetycznej następuje wy-

odrębnienie i zróżnicowanie tych sztuk. W rozwoju uczuć estetycznych rozróżnia *Ribot* trzy fazy. Zrazu uczucia te pozostają w związku z potrzebami życia codziennego, z pożytkiem indywidualnym lub społecznym, później człowiek patrzy na rzeczy nie tylko ze stanowiska korzyści, ale jako na ozdobę, nie mającą widocznego celu praktycznego. Wreszcie następuje spirytualizacja dążeń estetycznych, będących celem dla siebie, co ujawnia się w haśle „sztuka dla sztuki". Należy jednak podkreślić znaczenie społeczne twórczości artystycznej, która tkwiąc korzeniami w środowisku, podnosi i wzbogaca życie społeczności. Sztuka pełni więc funkcję społeczno-kulturalną i religijną. Wierzenia religijne, potęgując uczucia estetyczne, stają się potężnym źródłem twórczości w dziedzinie architektury, rzeźby, malarstwa religijnego, poezji i muzyki religijnej.

Stosunkowo dość późno zjawia się poczucie piękna przyrody. Fantazja człowieka pierwotnego zaludniała krajobraz morski i wysokogórski bóstwami i demonami, które budziły jeno uczucie strachu i grozy. Człowiek na niższym poziomie kultury utożsamia zazwyczaj piękno z pożytkiem. „Piękna" ziemia — to urodzajna, żyzna gleba, która go interesuje, bo zaspokaja jego potrzeby codzienne, natomiast brak zrozumienia i zainteresowania się choćby najwspanialszym krajobrazem, o ile stanowią go np. turnie pokryte wiecznym śniegiem. Dopiero pod wpływem twórczości artystycznej, opiewającej piękno przyrody alpejskiej (pierwszy Rousseau), człowiek poczyna się jej przyglądać i poddaje się jej urokowi. Obecnie jest ona źródłem silnych uczuć estetycznych, pozbawionych elementów utylitarnych.

3. UCZUCIA ESTETYCZNE DZIECKA. Czy dziecko doznaje uczuć estetycznych? W jakim okresie jego życia ujawniają się i jaki jest ich rozwój — oto zagadnienia, które nas szczególnie interesują ze stanowiska psychologii pedagogicznej. Na przejawy uczuć estetycznych dziecka i ich rozwój zwrócili uwagę liczni badacze, którzy ogłosili z tej dziedziny nader interesujące prace. Badaniem uczuć estetycznych i twórczości artystycznej dziecka zajmowali się Sully, Preyer, Luquet, Kerschensteiner, Szuman i inni.

Podobnie jak w rozwoju kultury estetycznej ludzkości, tak w życiu dziecka z a b a w a jest źródłem pierwszych doznań estetycznych. Wyzwalając uczucia przyjemne, tworzy ona świat ułudy, w którym spełniają się życzenia i marzenia dziecka. Pozbawiona celów praktycznych jest wyrazem uczuć i dążeń estetycznych, które ujawniają się w budowaniu, rysowaniu, zdobieniu, dramatyzowaniu. „Dzieła" tworzone ręką dziecka mają żywot krótki, są chwilowym źródłem jego zadowolenia. Dziecko buduje i po chwili burzy swe zamki i kościoły, rysuje i lepi, ale nie przywiązuje zbytniej wagi do swych rysunków, czy ulepianek. Atoli dla psychologii pedagogicznej stanowią owe wytwory cenny materiał, umożliwiający badanie rozwoju wrażliwości estetycznej dziecka w poszczególnych okresach życia.

Za pomocą metody ekspresji badano wrażliwość estetyczną dzieci na barwy, formy, tony i rytm tudzież ich spontanicznie ujawnione uczucia na widok dzieła sztuki. Jak dzieci reagują, gdy mają przed sobą obraz, przedstawiający scenę wesołą, komiczną, a jak wówczas, gdy oglądają obraz, malujący smutek i ból człowieczy. W chwili oglądania podobnych dzieł sztuki dokonano zdjęć fotograficznych, aby uchwycić wyraz twarzy, mimikę i ruch dzieci. Pod kierunkiem *Meumanna* badano uczniów w wieku od 7 do 18 lat, którym podano do oceny estetycznej dwa obrazy — jeden treści realistycznej, drugi nastrojowej (barwne, artystyczne reprodukcje). Chłopcy mieli napisać, który z nich im się podoba więcej i dlaczego. Dzieci młodsze dawały pierwszeństwo obrazowi realistycznemu, obraz nastrojowy nie znalazł wśród nich ani jednego amatora. Dopiero wśród starszych chłopców obraz nastrojowy budził uczucia estetyczne i pewne zrozumienie. Sądy estetyczne dzieci, dotyczące przeważnie treści obrazka, nie ujmują elementów formalnych twórczości artystycznej, co zresztą cechuje i dorosłych o niskiej kulturze estetycznej. Dziecko nie ujmuje istotnych cech piękna, nie zwraca uwagi na technikę, harmonię, symetrię, kontrasty, na kompozycję, wyraz, nastrój i t. p. Takie ujmowanie może dać tylko planowe i systematyczne kształcenie i wychowanie estetyczne.

Dzieci młodsze cechuje też słabo wyrobione poczucie piękna przyrody. Przyroda zajmuje dziecko o tyle, o ile można np. bawić się w lesie, zbierać poziomki, kąpać się w rzece czy stawie, wspinać po górach i t. p. Oczywista, zachodzą tu znaczne różnice indywidualne. Zdarzają się już wśród dzieci jednostki, żywo reagujące na piękno przyrody, do czego przyczynia się w dużej mierze otoczenie dziecka i wychowanie.

Do najmilszych zabaw dziecięcych należy niezawodnie rysowanie, którym dziecko wyraża swe uczucia estetyczne. Dlatego też szczególniejszą uwagę zwraca psychologia na tę dziedzinę sztuki dziecka. *Kerschensteiner* zgromadził około 500 tysięcy rysunków dzieci niemieckich i opracował ten materiał metodą statystyczną. We Francji psychologią rysunków dziecka zajmuje się *Luquet*, w Belgii *Rouma*, we Włoszech *L. Radice* i *Ricci*, który książką swą *L'arte dei bambini* (1887) zapoczątkował badania nad rysunkami dzieci, u nas przed wojną *A. Grudzińska*, a w ostatnich czasach *H. Policht* i *Stef. Szuman*, którego książka o twórczości rysunkowej dziecka daje subtelną analizę psychologiczną rozwoju dziecięcej zdolności rysunkowej i artystycznej. Dziecko wyraża rysunkami to, co postrzega, co istnieje w zakresie jego doświadczenia. Rysunki dziecka są więc uwarunkowane środowiskiem i pozostają w związku z jego wyobrażeniem świata rzeczy i zjawisk, są manifestacją jego postrzeżeń i wyobrażeń. Rysunki są przejawem motoryki dziecka, są jego mową, którą często uzupełnia objaśnieniem słownym i gestami. Sztuka dziecka ma więc charakter ekspresjonistyczny. Dziecko według *Szumana* jest dlatego ekspresjonistą, że jest ideoplastykiem, t. zn., że kształtuje rzeczywistość

na wzór wyobrażeń, idei, jakie sobie o niej wytworzyło, że ilustruje swój świat wewnętrzny, a nie naśladuje wiernie obrazu świata zewnętrznego. Nie model, lecz przeżycia i fantazja kierują rysującym dzieckiem. Dziecko nie rysuje tego, na co patrzy i co widzi bezpośrednio, ale to, co o rzeczy wie, co jest treścią jego świadomości.

Zwróćmy uwagę na r o z w ó j f o r m y, w jakiej dziecko wyraża swe wyobrażenia, swe przeżycia. Kto obserwuje rysunki dziecięce, wie, że przedstawiają początkowo zwój kresek, poplątanych w różnych kierunkach, potem chaos kółek, kreślonych pod wpływem popędu do ruchu i rytmu. Nadaje ono też pewną treść swoim bazgrotom twierdząc, że np. narysowało mamusię czy tatusia. Jest to f a z a b a z g r o t y w rozwoju rysunków dziecięcych, trwająca zazwyczaj od końca 2-go do początku 4-go r. ż. Pomału z „chaosu" kresek i kółek, a właściwie form eliptycznych poczynają się wyłaniać bardziej określone kształty o charakterze synkretycznym, przypominające postaci ludzkie. W tej f a z i e r y s u n k u s c h e m a t y c z n e g o ujawniają dzieci 5-cio, 6-cioletnie dążność do uporządkowania schematu, po czym widzimy usiłowania około doskonalenia schematu i wreszcie w fazie czwartej pojawia się ilustracja rysunkowa. Oczywista, między tymi fazami rozwoju zdolności rysunkowej dziecka nie ma wyraźnych granic; jedna forma wyrazu graficznego dziecka przechodzi stopniowo w następną, zależnie od wieku i rozwoju umysłowego. Nader interesujące jest, że schematyczne rysunki dzieci wykazują wyraźne podobieństwo do schematycznych (ideoplastycznych) rysunków ludów pierwotnych z okresu diluwialnego i neolitycznego, w czym potwierdza się również zasada biogenetyczna.

Obserwując „repertuar graficzny" małego artysty widzimy, że początkowo oddaje się z zapałem „portretowi", rysuje najczęściej „ludziki" w formie bardzo prymitywnej. Dziecko 5-cio, 6-cioletnie przedstawia jeszcze postać ludzką, rysując tylko głowę i nogi, albo głowę, tułów i nogi, a wreszcie głowę, tułów, nogi i ramiona w formie elips i kresek. Ale wnet zakres jego zainteresowań rozszerza się bardzo, zależnie od środowiska i wpływu otoczenia. Oprócz postaci ludzkich rysują dzieci zwierzęta, rośliny, martwą naturę, krajobrazy, historyjki, sceny bitew, okręty, auta, samoloty i t. p. Zbiory samorzutnych wolnych rysunków dzieci pozwalają nam poznać nie tylko rozwój ich uczuć estetycznych i zdolności rysunkowej, ale także sferę ich zainteresowań, ich życzenia i pragnienia.

4. KSZTAŁCENIE WRAŻLIWOŚCI ESTETYCZNEJ. Rozwój wrażliwości estetycznej zależy w znacznej mierze od otoczenia, środowiska, w jakim dziecko żyje. Dom i szkoła dbające o wygląd estetyczny, o czystość, zieleń, kwiaty, o dobre reprodukcje mistrzów, stwarzają atmosferę piękna, którą dziecko oddycha i wchłania nieświadomie. Pierwszym krokiem na drodze kształcenia estetycznego jest przyzwyczajenie dzieci do utrzymania porządku i schludności ciała, ubrania, książek i różnych pomocy naukowych. Brud

i niechlujstwo rażą poczucie estetyczne i świadczą o niskiej kulturze. Otoczenie dziecka w szkole i w domu powinno być wzorem schludności. Budzą zadowolenie estetyczne zabawy i różne gry, które znajdują coraz szersze uwzględnienie w nowej szkole. Niewyczerpanym wprost źródłem uczuć estetycznych jest przyroda; pobudza ona dziecko do wyrażania swych myśli i uczuć za pomocą ulepianek, rysunku, słowa i t. p.

Szczególniejsze znaczenie w wychowaniu estetycznym mają rysunki. Zmiana w poglądach na nauczanie rysunków była z początkiem XX wieku pierwszym krokiem do reformy wychowania w ogóle. Pod wpływem estety angielskiego *Ruskina* i niemieckiego *Lichtwarka* budzi się coraz większe zainteresowanie sprawą nauczania rysunków, czego objawem są kongresy wychowania estetycznego, urządzane w początkach XX stulecia w Dreźnie, Hamburgu, Monachium i innych miastach. Naukę rysunku oparto na psychologii dziecka, uwzględniając samorzutne rysunki dziecięce.

Problem kształcenia zdolności rysunkowej oraz rozwijania poczucia estetycznego pogłębiły badania *E. R. Jaenscha*, dotyczące właściwości ejdetycznych dzieci. (I, 140). Wyobrażenia ejdetyczne stają się niejako podnietą do wyrażania myśli rysunkiem, który nie jest — jak już wspomniano — reprodukcją rzeczywistości, ale „obrazem" przedstawiającym zjawisko przedmiotu widzianego (fenomen). Dziecko, obdarzone pamięcią ruchową, rysuje z pamięci i rysunkiem wyraża swe myśli. Jest to jakby mowa ruchowa, mowa gestów związana z rozwojem ideoplastyki. Dziecko, bawiąc się rysowaniem, przyswaja sobie zarazem pewną technikę w posługiwaniu się barwami i w ujmowaniu formy. Podstawą kształcenia estetycznego jest zatem rozwijanie zdolności wyrażania stanów psychicznych, rozwój motoryki ożywionej myślą, na co tak silny kładzie nacisk wychowanie w szkole twórczej.

W pierwszych latach nauki dziecko rysuje zgodnie ze swoją naturą, a więc rysunki jego mają charakter ekspresjonistyczny, ideoplastyczny. Z czasem dopiero drogą obserwacji i dokładniejszej analizy przedmiotów rozwija się i doskonali jego technika, budzi się zmysł krytyczny w stosunku do własnych „dzieł sztuki". Podkreślić atoli należy, że dziecko potrafi tylko to narysować, co dobrze zna, podobnie jak i o tym pisać potrafi, co przeżyło. Rysunki, ulepianki, wypracowania dziecka mają o tyle wartość, o ile są wyrazem jego przeżyć. O ile dziecko posiada wrodzone zdolności, przejawia z czasem właściwą twórczość artystyczną. Reforma wychowania estetycznego objęła nie tylko naukę rysunku, ale i inne przedmioty, w szczególności język ojczysty. Dzieci czytają utwory literatury pięknej w całości zamiast urywków i wyimków, jak w szkole tradycyjnej. Wolne wypracowania pisemne są podobnie jak rysunki wyrazem doznań i uczuć dziecka. Obserwacja i interpretacja dzieł sztuki, nauka śpiewu i muzyki, ulepianka i wycinanka, gimnastyka rytmiczna, zwiedzanie galerii obrazów, muzeów, zabytków sztuki, dramat szkolny, tworzenie kółek artystycznych —

oto główne środki wychowania estetycznego, którymi rozporządza szkoła. Oczywista, duży wpływ na tworzenie się życia estetycznego dzieci wywiera nauczyciel, który kocha piękno i sam odznacza się głębszą kulturą estetyczną.

B. UCZUCIA INTELEKTUALNE.

1. ŹRÓDŁA UCZUĆ INTELEKTUALNYCH. Zjawiska w przyrodzie, życie codzienne, praca zawodowa, nauka, stosunki społeczno-polityczne, gospodarcze i t. p. nasuwają wciąż nowe zagadnienia, wobec których człowiek z reguły zajmuje pewne stanowisko. Z chwilą, gdy wyłania się przed nami jakieś nowe zjawisko przyrodnicze, dotąd nam obce, lub nowy, nieznany nam problem, doznajemy u c z u c i a z d z i w i e n i a, uczucia pewnego niepokoju. Czasami budzi się uczucie przykrości i lęku, jakiego doznajemy zawsze, ilekroć stajemy wobec Nieznanego. Źródłem tego niepokoju jest instynkt samozachowawczy. To, co nieznane, może grozić życiu jednostki i stąd powstaje już u człowieka pierwotnego dążność do poznania środowiska. Nieznane mu zjawiska i istoty starał się poznać wedle możności, aby zdobyć nad nimi władzę i zapewnić sobie istnienie. Dopiero w późniejszej fazie rozwoju zaczyna się człowiek zajmować badaniem zjawisk, które nie mają bezpośredniego związku z celami praktycznymi jego życia codziennego, które przedstawiają dlań interes teoretyczny.

Zastanówmy się nad własnymi przeżyciami w chwili, gdy stajemy wobec nieznanego nam zjawiska, wobec nowego problemu lub zadania. Jakie doznania towarzyszą naszej pracy nad rozwiązaniem danego zagadnienia, np. matematycznego lub też, gdy piszemy wypracowanie na zadany temat?

Z chwilą postawienia sobie zagadnienia doznajemy niewątpliwie u c z u c i a z a c i e k a w i e n i a, nieraz silnego wzruszenia, które wyzwala potrzebę działania. W toku rozwiązywania tematu doznajemy bądź to wzruszeń przyjemnych, o ile zbliżamy się do celu bez większych trudności, bądź też przykrych, gdy wobec zbyt wielkich stajemy przeszkód. Opanowuje nas wówczas uczucie niezadowolenia, czasami bezsilności i bezradności, a nawet pewnego upokorzenia własnego „ja". Uczucia te mogą się jednak stać pobudką do dalszego wysiłku i dalszych prób, nieraz zdaje nam się, że znaleźliśmy rozwiązanie zbliżone do prawdy, mamy uczucie prawdopodobieństwa, co podtrzymuje nasze dążenia do celu. Jeśli cel zostanie osiągnięty, jeśli zdobyliśmy pewną prawdę, doznajemy uczucia zadowolenia, a nawet radości. Czasami owe wzruszenia z powodu odkrytej prawdy są tak silne, że badacz daje wyraz zewnętrzny swej radości. Znane jest opowiadanie o Archimedesie, który po odkryciu prawa o ciałach zanurzonych w wodzie pobiegł na ulice Syrakuz i z okrzykiem radości oznajmił wszystkim o doniosłym odkryciu naukowym. Pitagoras złożył bogom hekatombę na pamiątkę swego odkrycia geometrycznego.

2. POJĘCIE I POSTACI UCZUĆ INTELEKTUALNYCH. Tak więc naszemu rozumowaniu, sądzeniu, badaniu, i myśleniu towarzyszą uczucia intelektualne, w skład których wchodzi reakcja uczuciowa i sąd poznawczy. Uczucia intelektualne, pozostające podobnie jak inne uczucia w związku z rozwojem społecznym, są czynnikiem dynamicznym. Początkowo mają charakter praktyczny i znaczenie biologiczne, pobudzają człowieka do poznania środowiska, co mu ułatwia walkę o byt. Z czasem przyjmują cechę bezinteresowności, czego objawem są dociekania naukowe, badania teoretyczne, spekulacje filozoficzne, „czysta" nauka. Człowiek doznaje uczuć intelektualnych, kiedy odkrywa nowe ziemie, bada dalekie kraje, ustala nowe prawa, tworzy nowe teorie. Pod wpływem uczucia zadowolenia w pracy poznawczej, wydajemy sąd: „To jest prawdopodobne, prawdziwe, pewne". W przeciwnym razie mówimy: „To jest wątpliwe, nieprawdopodobne, błędne, fałszywe". Świadomość niewiedzy staje się również dla niejednego pobudką do szukania prawdy, aby usunąć przykre uczucia niepokoju. W związku z tym wartościowaniem rozróżniamy uczucia intelektualne bądź to pozytywne, bądź też negatywne.

Pierwotną postacią uczuć intelektualnych jest c i e k a w o ś ć, która jest właściwością każdego normalnie rozwiniętego dziecka. Ujawniając swą ciekawość, pyta o różne rzeczy i zjawiska, o ich pochodzenie i przyczynę. Każda nowa rzecz, nieznane zjawisko wywołują zdziwienie, którego następstwem jest ciekawość i chęć poznania. W późniejszej fazie, zwłaszcza w okresie dojrzewania, budzi się w związku z tendencją do poznania prawdy u c z u c i e w ą t p i e n i a. Te uczucia pozostają cechą człowieka przez całe życie. Atoli u ludzi nie mających zainteresowań intelektualnych słabną, co powoduje apatię i tępotę umysłową. W miarę poznawania doznajemy uczucia przeświadczenia, przekonania. Uświadomiwszy sobie, że dany sposób rozwiązania jest właściwy, doznajemy uczucia jasności rzeczy, zgodności i harmonii. Jeśli osiągnięte wyniki okażą się przy porównaniu zgodne z faktami, doznajemy uczucia pewności. W przeciwnym razie mamy uczucie wątpliwości, niejasności i niezgodności, odczuwamy brak harmonii, dręczy nas niepewność.

3. KSZTAŁCENIE UCZUĆ INTELEKTUALNYCH. Uczucia intelektualne pobudzają proces myślenia i stanowią istotną treść zainteresowań teoretycznych. Gdy nas ktoś przekonywa, działa nie tylko na procesy poznawcze, ale i na uczucia intelektualne. O treści wzruszeniowej, towarzyszącej dociekaniu, badaniu, poznawaniu, świadczą „gorące" dyskusje, zapał w argumentowaniu, obrona idei naukowej, radość w chwili jej triumfu, oddziaływanie idei. Uczucia intelektualne mają, jak wspomniałem, charakter dynamiczny, pobudzają nas do działania, do szerzenia idei umiłowanych, o prawdziwości których jesteśmy przekonani. Widzimy więc, że uczucia te mają charakter społeczny. Umiłowanie prawdy łączy jednostki w zorganizowaną zbiorowość, i pobudza do wspólnych

wysiłków i współdziałania w dążeniu do zdobywania nowych wartości naukowych. Uczeń pracuje bądź to indywidualnie, bądź też w grupie, o ile zadanie wymaga zbiorowego wysiłku i podziału pracy. Zagadnienia z matematyki, przyrody, geografii i t. p., które wymagają podziału pracy i przy opracowaniu których zorganizowany zespół uczniów dąży świadomie do wspólnego celu, wyzwalają zbiorowe uczucie obowiązkowości i odpowiedzialności w stosunku do postawionego celu. W ten sposób dokonywa się socjalizacja uczuć intelektualnych, co w późniejszym życiu społecznym ucznia będzie miało nader doniosłe znaczenie.

Trudno sobie wyobrazić człowieka kulturalnego, który by nie miał zainteresowań intelektualnych. Stąd zadanie szkoły polega na tworzeniu takich warunków, w których by zainteresowania intelektualne mogły się wyzwalać w duszy uczniów tak, by miały odtąd cechę trwałości, tudzież zdolność rozwoju. Warunkami tymi, to odpowiedni program naukowy, a przede wszystkim właściwa metoda pracy w szkole. Wszystkie prawie przedmioty nauki szkolnej, a głównie matematyka, fizyka, przyroda i nauka języka mogą wyzwolić w duszy ucznia uczucia intelektualne i trwałe zainteresowanie, o ile stosowana jest metoda pobudzająca uczniów do samodzielnego szukania prawdy.

Wprost zabójcze dla rozwoju uczuć intelektualnych było by podawanie gotowych wyjaśnień, reguł i prawideł. Zbytnie ułatwianie stawianych uczniowi zagadnień i zadawanych tematów jest również niepożądane. Nawet małe dzieci odczuwają przykrość, gdy im się zbytnio pomaga w zadaniach szkolnych i często słyszeć można protest dziecka: „ja sam to zrobię"! Im większy wysiłek duchowy w rozwiązywaniu zagadnień, tym silniejszego uczeń doznaje uczucia zadowolenia w chwili osiągnięcia celu. Jednakże zachowanie miary jest konieczne i należy uważać, by stawiane zagadnienia nie przerastały możności intelektualnej ucznia. W takim wypadku dziecko, nie mogąc sobie poradzić, doznaje przykrych uczuć intelektualnych, traci ufność we własne siły i poddaje się zniechęceniu i zwątpieniu. Rozumny wychowawca potrafi dobrać zagadnienia zastosowane do ogólnego rozwoju dziecka i w ten sposób przygotować grunt pod samokształcenie.

W pracy swej, zmierzającej do znalezienia prawdy, uczeń doznaje podobnych uczuć, jak badacz, który odkrył dane prawo. Prawdziwe zadowolenie maluje się na twarzy dziecka i w blasku jego oczu w chwili rozwiązania problemu, w chwili odkrycia nowej dlań prawdy. Jest to chwila pomnożenia i wzbogacenia jaźni w nowe wartości — chwila jej opromienienia światłem ducha człowieczego. Nauczyciel tak długo nie ma spokoju, dopóki uczniowie jego nie poznają prawdy, którą ukochał i której jest sługą. Może jedną z największych dlań rozkoszy jest wędrówka w krainę nauki, gdzie wspólnie z uczniami swymi szuka prawdy i gdzie przeżywa z nimi chwile pełne głębokich uczuć, gdy dziecku po raz pierwszy, a jemu samemu niewiadomo po raz który, objawia się geniusz ludzkości. Takich uczuć doznawał Sokrates, gdy w warsztatach, na ulicach

i placach ateńskich oświecał lud, tak czuł Plato, gdy z uczniami swymi odkrywał świat idei nieśmiertelnych, takich uczuć doznawał Arystoteles, gdy z uczniami swymi przechadzał się po cienistych alejach gaju Apollina światłodajnego i tworzył panteon wiedzy starożytnej — a po nich wszyscy myśliciele i nauczyciele ludzkości, którzy bezustannie przy ołtarzu Prawdy straż pełnią, by nie wygasł ogień święty w duszach ludzkich.

C. O UCZUCIACH SPOŁECZNO-MORALNYCH.

1. POJĘCIE UCZUĆ SPOŁECZNO-MORALNYCH. Wychowanie w nowej szkole ma na celu uspołecznienie jednostki i uzdolnienie jej do ciągłego doskonalenia się wewnętrznego. Realizacja tego celu zależy od warunków, które by sprzyjały wyzwalaniu się, rozwojowi i doskonaleniu uczuć i tendencji społeczno-moralnych w duszy wychowanka. Stąd wynika potrzeba głębszego wniknięcia w istotę tych uczuć, potrzeba ich umiejętnej obserwacji. Jeśli idzie o poznanie uczuć społeczno-moralnych uczniów, znakomitym wprost terenem obserwacyjnym jest klasa szkolna lub też inna forma organizacyjna grup dzieci i młodzieży. Tu ujawniają się i rozwijają te uczucia w naturalnych sytuacjach, wynikają bowiem z wzajemnych stosunków jednostki i społeczności, jaką jest grupa uczniów w klasie. Zachowanie się dziecka w grupie, jego samorzutne reagowanie na różne sytuacje w związku z życiem w szkole, wspólne rozważania konkretnych wypadków w życiu szkolnym, lub też sytuacji i postępowania osób na podstawie lektury, ustosunkowanie się ucznia do zagadnień o charakterze społecznym i moralnym — oto bogate pole obserwacyj i doświadczeń, umożliwiających nauczycielowi wgląd w świadomość moralną dziecka. Na tej podstawie może sobie wyrobić sąd o stopniu uspołecznienia i o poziomie moralnym uczniów. Zanim zwrócimy uwagę naszą na uczucia społeczno-moralne dziecka, zastanowimy się wpierw w ogóle nad istotą tych uczuć, ich cechami, nad ich pochodzeniem i rozwojem.

Współżycie z innymi ludźmi pobudza nas do zwracania uwagi na ich zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach, jakie zachodzą w stosunkach rodzinnych, koleżeńskich, towarzyskich, zawodowych i t. p. Na podstawie tych obserwacyj uświadamiamy sobie, czy postępowanie ich jest dobre, słuszne, sprawiedliwe, szlachetne, czy też przeciwnie, złe, niesprawiedliwe, naganne i wtedy wyzwalają się w naszej jaźni uczucia bądź to przyjemne, bądź też przykre. Dzięki współżyciu z bliźnimi mamy też sposobność porównywania własnego zachowania się i postępowania w stosunku do drugich. Przestajemy ujmować swoją osobę wyłącznie ze stanowiska własnych potrzeb i pragnień, ale siłą faktu odczuwamy i rozumiemy potrzeby drugich. Porównując siebie z drugimi, zdajemy sobie sprawę z wartości naszego postępowania i oceniamy siebie samych. Jeśli możemy o własnym zachowaniu się i postępowaniu względem drugich wydać sąd dodatni, doznajemy zadowo-

lenia, w przeciwnym zaś razie budzą się w nas uczucia nieprzyjemne. Widzimy więc, że w związku ze współżyciem z bliźnimi doznajemy pewnych uczuć, określających nasz stosunek do drugich i stąd nazywamy je uczuciami społecznymi i moralnymi. Między obu tymi uczuciami istnieje ścisły związek tak, że właściwie zbyteczne było by ich rozróżnianie. Jedne i drugie ujawniają się tylko w zależności od stosunków społecznych i rodzą się — jak to jeszcze później zobaczymy — na podłożu życia społecznego. Możemy więc uczucia społeczno-moralne określić jako doznania przyjemne lub przykre, które wyzwalają się w naszej jaźni pod wpływem współżycia z ludźmi i które pobudzają nas do oceny postępowania własnego lub drugich.

Uczucia te są przeżyciem nader skomplikowanym; składają się bowiem na nie — jak to wynika z podanego określenia — zarówno reakcje uczuciowe, jak i elementy poznawcze. Oceniając dany fakt, wyrażający działanie i czyny człowieka, uświadamiamy sobie pojęcie dobra i zła, wydajemy sądy, które uczuciom naszym nadają charakter konkretny i skrystalizowaną formę. Istotnym więc czynnikiem uczuć moralnych jest ocenianie faktów i wartościowanie, polegające na przyznawaniu czynnościom pewnych cech czyli wartości o charakterze dodatnim lub ujemnym. Oceniając postępowanie ludzi, wydajemy sądy wartościujące: „To jest dobre, słuszne, sprawiedliwe, szlachetne, wzniosłe“ lub „to jest złe, niesłuszne, niesprawiedliwe, naganne, podłe, potępienia godne“ i t. d. Sądy te stanowią jak gdyby ośrodek krystalizacyjny naszych doznań społeczno-moralnych.

Analizując uczucia społeczno - moralne, wprowadziliśmy pojęcie wartości, które do etyki przeszło z dziedziny ekonomii gospodarczej, gdzie pojęcie to ujmowane było ze stanowiska użyteczności danej rzeczy czy funkcji w związku z zaspokajaniem potrzeb i pragnień ludzi. W dziedzinę estetyki i etyki wprowadzone zostało przez *Taine'a*, *Guyau*, a spopularyzowane głównie przez *Nietzsche'go*. Wartość polega — zdaniem psychologa francuskiego *Tarde'a* — na zgodności sądów zbiorowych, które wydajemy, mówiąc o rzeczach, że większa lub mniejsza ilość ludzi może w nie mniej lub więcej wierzyć, pożądać ich albo też mieć w nich upodobanie. Stąd wyróżnia *Tarde* trojakiego rodzaju wartości: wartość — prawdę, wartość — pożytek i wartość — piękno. Pojęcie wartości — mówi *Ribot* — zawiera dwa pierwiastki: jeden wyobrażeniowy, drugi wzruszeniowy, zmienny, o charakterze dynamicznym, będący źródłem pragnień i dążeń w różnych dziedzinach życia ludzkiego.

W myśleniu i działaniu odczuwamy potrzebę harmonii, zgody z uznanymi przez nas kierowniczymi zasadami i ideałami czyli normami postępowania. Często pytamy siebie samych, czy dany zamiar lub czyn jest dobry czy też zły i wtedy odzywa się w naszej jaźni sumienie, wartościujące zamiary, działanie, zachowanie, postępowanie i czyny. Odczuwamy sumienie i słyszymy je, gdy się w świadomości rodzi zamiar, w chwili poprzedzającej działanie,

jako głos zachęty lub przestrogi i w ciągu działania jako głos doradczy, a wreszcie po dokonaniu czynu ujawnia się jako sędzia, jako głos oceniający wartość postępowania, któremu towarzyszy uczucie zadowolenia lub też niezadowolenia w stosunku do własnej osobowości. Sumienie stoi więc poniekąd na straży jaźni człowieczej i można je określić jako autonomiczny sprawdzian moralny, którego treścią są powszechnie uznane normy postępowania tudzież uczucia moralne.

W życiu zbiorowym ujawniają się uczucia moralne w różnej postaci, a najważniejsze wśród nich to uczucie obowiązkowości i odpowiedzialności. Jest ono obok subtelnego i czujnego sumienia, istotnym warunkiem moralnego istnienia człowieka i jego rozwoju społecznego. Zdaniem francuskiego socjologa *Durkheima*, uczucie obowiązkowości uświadamiamy sobie tylko w związku z naszym stosunkiem względem innych istot świadomych. Stąd możemy określić o b o w i ą z e k jako świadomość zasad postępowania, wytworzonych przez społeczeństwo. *Guyau* pojmuje obowiązek, jako wykonywanie wszystkiego, do czego człowiek jest zdolny według swoich sił i umiejętności. Społeczność stoi też na straży przestrzegania obowiązków, przy czym posługuje się wytworzonym przez siebie systemem sankcji, kar i nagród. Z uczucia obowiązku wypływają inne uczucia społeczno-moralne, stanowiące przedmiot nie tylko badań psychologicznych, ale także etyki, religii i nauki moralnej, jak poszanowanie pracy i cudzej własności, poszanowanie prawa, miłość prawdy, poszanowanie godności i dostojeństwa człowieka, uczucie sprawiedliwości, uczucie wdzięczności i t. p.

Uczucie wdzięczności u dzieci i młodzieży szwajcarskiej badała metodą ankietową *Franciszka Baumgarten*. Badani mieli odpowiedzieć na pytania: „Jakie jest twoje największe życzenie? — W jaki sposób okażesz wdzięczność osobie, która by twe życzenie spełniła?“ Wyniki badań stwierdzają, że w d z i ę c z n o ś ć zdaje się być w dużej mierze uczuciem wrodzonym, gdyż spotyka się ją w różnej postaci już u małych dzieci. Jest to uczucie złożone, na które składa się radość związana z wyświadczoną przysługą czy też z powodu otrzymanego daru, uznanie dla osoby zaspokajającej życzenie, tendencja do wzajemnych usług. Uczucie zobowiązania dziecka wobec osób, które je czymś obdarowały, stwierdziła badaczka już w 8 r. ż. (7;4). Wdzięczność swą wyrażają dzieci w formie słownej, jakimś przedmiotem, zobowiązaniem, przysługą. Forma zobowiązania, rewanż ujawnia się w późniejszym okresie. Wdzięczność, jako funkcja uczuć społecznych, np. poczucia sprawiedliwości i godności, może być kształcona za pomocą odpowiednich metod wychowawczych.

Najwyższe wśród uczuć społeczno-moralnych to u c z u c i e m i ł o ś c i b l i ź n i e g o, stanowiące istotną cechę człowieczeństwa, wyrażoną w idei Chrystusowej.

2. POCHODZENIE UCZUĆ MORALNYCH I ICH ROZWÓJ.

Z kolei nasuwa się zagadnienie, jakie jest pochodzenie uczuć spo-

łeczno-moralnych i jak się one rozwijały w świadomości człowieka. Na tę kwestię istnieją dwa wręcz przeciwne sobie poglądy. Jedni myśliciele, jak Sokrates, Kant, Fichte przyjmują, że uczucia te są wrodzonymi właściwościami duszy, że z góry, *a priori*, dana jest człowiekowi zdolność rozróżniania między dobrym a złym, zdolność wartościowania. Człowiek ma wrodzone poczucie obowiązku i sumienie, niezależne od doświadczenia i czasu. Ostatecznej podstawy norm moralnych należy szukać we własnym rozumie. Pogląd ten nazywamy *aprioryzmem*. Dzięki badaniom psycho-socjologicznym okazało się, że stanowisko apriorystyczne nie da się utrzymać. Nader interesujące badania socjologów, dotyczące pochodzenia i rozwoju pojęć moralnych, stwierdzają, że świadomość moralna wytwarzała się stopniowo na podłożu życia społecznego. Pierwsze sądy moralne — jak wykazuje *E. Westermarck* na podstawie swych badań obyczajów społeczeństw pierwotnych — nie były wyrazem uczuć odosobnionych jednostek, ale całej gromady. Obyczaj plemienny był pierwszym prawidłem obowiązku. Uczucia, pojęcia i sądy moralne są więc wytworem współżycia ludzi. Będąc wynikiem doświadczenia licznych pokoleń, ulegają zmianie w miarę doskonalenia się kultury i mogą się rozwijać tylko w społeczeństwie. To stanowisko wobec pochodzenia uczuć moralnych nazywamy empiryzmem albo ewolucjonizmem. W związku z tą teorią rozważyć też należy, czy uczucia społeczno-moralne mają swe źródło w instynkcie rodzinnym, czy też są wytworem współżycia większych grup społecznych.

Zdaniem twórcy socjologii *Augusta Comte'a*, pierwotne uczucia społeczne rozwinęły się w związku z życiem rodzinnym, natomiast *Ribot* twierdzi, że źródłem ich jest instynkt sympatii, mający charakter bardziej ogólny, aniżeli instynkt rodzinny, który ujawnia tendencję do pewnego zacieśnienia się i odrywania od większej grupy społecznej. Stąd między tymi obu instynktami istnieje w pewnym stopniu antagonizm. Instynkt sympatii polega na odczuwaniu łączności z drugimi członkami grupy, co wynika z całokształtu wspólnych doświadczeń w życiu zbiorowym, z uczestniczenia we wspólnych dobrach, we wspólnej niedoli. To życie zbiorowe zależne od środowiska fizycznego i socjalnego, podlegające tym samym warunkom bytu, wytwarza zrazu nawpół świadome o charakterze amoralnym uczucie przynależności do danej grupy, potem bardziej określone i świadome uczucie solidarności.

Zbiorowość wywiera nieodparty wpływ na jednostkę różnymi środkami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Drogą przymusu, pod wpływem panującej opinii, drogą przykładu i wskutek naśladownictwa zapadają głęboko w świadomości całej grupy społecznej i poszczególnych jej członków uczucia i pojęcia moralne. Poza życiem zbiorowym społeczeństwa uczucia te i pojęcia nie mogłyby się w ogóle wytworzyć, podobnie jak i prawidła postępowania przekazywane z pokolenia w pokolenie. Poczucie obowiązku rozwija się pierwotnie drogą przymusu i przyzwyczajenia, ma zrazu charakter nawyku, co widzimy u dzieci i dorosłych, stojących na niższym

poziomie kultury etycznej. Obowiązki zostają narzucone z zewnątrz, przez wolę obcą, mają więc charakter heteronomiczny. Dopiero z czasem, głównie na skutek wychowania refleksyjnego, jednostka uświadamia sobie swe obowiązki. Rozwój ten dokonuje się w kierunku autonomii moralnej, t. zn., że człowiek sam sobie stawia cele, nakłada sobie i wykonywa swe obowiązki dobrowolnie, ma poczucie odpowiedzialności za swe czyny. Takiemu pojmowaniu obowiązku towarzyszy też u c z u c i e w o l n o ś c i.

W miarę rozwoju umysłowego i dzięki wychowaniu, poczyna więc jednostka rozumieć swoje doznania moralne, uświadamia sobie jasno swoje postępowanie i zdaje sobie sprawę z powszechnie obowiązujących prawideł, z istniejących norm moralnych. Własne sumienie staje się źródłem siły moralnej i autorytetem, nakazującym spełnianie obowiązków. W takim pojmowaniu obowiązku tkwi godność i dostojeństwo człowieka. W ten sposób pełniąc swe obowiązki człowiek stwarza najwyższe wartości, doskonali się wciąż i zbliża do celu swego przeznaczenia, którym według określenia naszego filozofa *Hoene-Wrońskiego* jest „stwarzanie się własne człowieka".

3. METODY BADANIA UCZUĆ MORALNYCH. Taki sam cel najwyższy czyli ideał pedagogiczny stawia sobie też i wychowanie. *Hoene-Wroński*, wskazując ludzkości całej i każdej jednostce ideał stwarzania się własnego, czyli ciągłego doskonalenia się wewnętrznego, ujął zagadnienie wychowania moralnego zgodnie z faktami psychicznymi i socjologicznymi. Rozwój duchowy jednostki i społeczeństwa opiera się na tym najbardziej istotnym prawie stwarzania się, które panuje we wszystkich objawach i dziedzinach życia. Wiemy już, że urzeczywistnienie tego celu zależy od odpowiednich warunków wychowania, tudzież od poznania świadomości moralnej dziecka, na którą składają się pojęcia i sądy moralne tudzież rozumienie motywów wartościowania. Musimy więc z kolei zaznajomić się z ważniejszymi metodami badania, za pomocą których można będzie określić poziom moralny dziecka w poszczególnych okresach jego rozwoju, podobnie jak np. za pomocą metrycznej skali Binet'a można określić poziom jego inteligencji.

Badaniem uczuć społeczno-moralnych zajmowało się wielu psychologów, posługując się różnymi metodami. Dużą wartość posiada metoda systematycznej i umiejętnej obserwacji. Obserwujemy dzieci w czasie ich zabaw i wycieczek, podczas pracy i nauki, w ich poczynaniach organizacyjnych, w życiu szkolnym i t. p. Zgromadzone w ten sposób materiały w formie zapisków mogą dostarczyć wielu faktów, oświetlających poziom moralny dziecka. W badaniach tych ma też szerokie zastosowanie metoda testów i metoda ankietowa. Badając uczucia społeczno-moralne dziecka, musimy wpierw poznać, w jakim stopniu rozumie ono w ogóle pojęcia moralne. W tym celu stosujemy próbę definicji, rozróżniania i porządkowania. Na podstawie przygotowanego szeregu wyrazów, oznaczających pojęcia, cechy i czynności etyczne w związku z codziennym życiem dziecka, zadajemy mu odpowiednie pytania: np. „Czy

znane ci słowo „litość“ (sprawiedliwość, miłosierdzie, cnota, skąpstwo, chciwość, kradzież i t. p.)? — Czy znane ci słowo „wdzięczny“ (posłuszny, wierny, uprzejmy, dozwolony, zakazany, mściwy, współczuć, szkodzić, dokuczać, dręczyć...)? — Wyjaśnij, co oznacza ten wyraz. — Wyjaśnij na przykładzie“. Z odpowiedzi wnioskujemy, czy dziecko rozumie dane pojęcie i jego znaczenie dodatnie, czy też ujemne.

Do tego celu służy też próba rozróżniania dwu pojęć moralnych, (jaka jest różnica między wiernością a przywiązaniem — chciwością a skąpstwem — kradzieżą a rabunkiem i t. p.) tudzież próba porządkowania pojęć moralnych ze względu na stopień ich wartości dodatniej lub cechy ujemnej. Próba ta, ułożona przez autorkę angielską *Fernald*, polega na tym, że badanej jednostce podajemy pewną liczbę wyrazów, oznaczających czynności chwalebne oraz pewną liczbę słów, określających czynności naganne i polecamy jej uporządkować te wyrazy w szereg według stopnia wartości moralnej. Najpierw ma podać wyrazy, oznaczające zwyczajne dobre uczynki, potem coraz bardziej wartościowe aż do najlepszych. Podobnie najpierw wymienić ma wyrazy oznaczające uczynki w nieznacznej tylko mierze naganne i stopniowo aż do najbardziej potępienia godnych. Próba rozróżniania i porządkowania ma wykazać, w jakim stopniu badany zdolny jest do subtelniejszego ujmowania pojęć moralnych. Należy atoli przy tych próbach mieć na względzie wiek dziecka i zachować ze względów wychowawczych wskazaną ostrożność, szczególniej w posługiwaniu się słowami, określającymi ujemne pojęcia moralne.

Chcąc zbadać zakres znanych dziecku i uznawanych przez nie obowiązków, posługujemy się metodą ankietową. Zadajemy badanemu pytanie: „Jakie masz obowiązki?“ (Co powinieneś robić — co ci jest dozwolone, a co jest zakazane, czego ci nie wolno czynić?) Skoro badany wymieni w sposób samorzutny obowiązki, które mu przyjdą na myśl w danej chwili, dajemy mu następne pytanie, dotyczące szczegółowych obowiązków dziecka: „Jakie masz obowiązki w domu — w szkole — względem ojczyzny — obowiązki religijne — względem zwierząt — rzeczy“ i t. p. W końcu chcąc poznać motywy wartościowania, pytamy: „Dlaczego uważasz to a to za swój obowiązek?“

Za pomocą metody ankietowej i statystycznej starano się też poznać ideały dzieci i młodzieży, t. j. jakie wyższe cele i wartości etyczne uważa młodzież za najbardziej pożądane i jakie by w przyszłości urzeczywistnić pragnęła. Chcąc poznać te dążenia, dajemy pytanie: „Jakie są twoje największe życzenia i dlaczego uważasz je za najbardziej pożądane?“ Jeśli chcemy poznać, jakie wartości etyczne, uosobione w danej postaci, dziecko ceni najbardziej, kto jest jego ideałem, pytamy: „Do jakiej ze znanych ci osób chciałbyś być najbardziej podobny i dlaczego?“ Odpowiedź ucznia powinna być ujęta w formę wypracowania wolnego. Wartość tych odpowiedzi i w ogóle badanie uczuć moralnych zależy oczywista od stosunku nauczyciela (badającego) do dzieci. Tylko wtedy wyniki

podobnych badań odpowiadają m/w rzeczywistości, jeśli ten stosunek oparty jest na wzajemnym zaufaniu, na szczerości i przywiązaniu. Badane jednostki muszą mieć też pewność — choćby to były i dzieci niższych klas szkoły powszechnej — że przestrzegana będzie dyskrecja i zachowany stosunek poważny do ich wypowiedzi.

Badanie świadomości moralnej odbywa się też przy pomocy przedstawienia w formie historyjki konkretnych wypadków postępowania w życiu. Oczywista, historyjka, w której określony jest rodzaj czynu i motywy postępowania, musi być zastosowana do wieku dziecka. Po skończonym opowiadaniu pytamy: „Czy dana osoba postąpiła dobrze, czy źle? — Dlaczego jej postępek był dobry? — Jak powinna była w tym wypadku postąpić?" Oto przykłady takich historyjek:

I. „Siedmioletni Jerzyk wyjechał z rodzicami na wakacje. W czasie podróży cieszył się bardzo, że wkrótce będzie na wsi, gdzie się będzie można bawić doskonale, gonić, kąpać, łódkować i ryby łowić. Był tak wesół, że w przedziale kolejowym, w którym oprócz rodziców Jerzyka było jeszcze kilku podróżnych, gwizdał, wykrzykiwał, co chwila wychodził i drzwi zamykał z trzaskiem, w bucikach wskakiwał na ławkę, stawał przy oknie tak, że innym podróżnym zasłaniał piękne widoki". — „Co sądzisz o zachowaniu się Jerzyka?"

II. 14-letni Władek poszedł po ukończeniu szkoły powszechnej na naukę do pracowni stolarskiej. Sumiennie wykonywał swe obowiązki, był bardzo pojętny i uczciwy tak, że zyskał sobie zupełne zaufanie majstra, który mu często powierzał pewne kwoty na zakup różnych materiałów i narzędzi. W czasie terminowania Władkowi zachorowała matka. W domu panował niedostatek i nie było za co kupić lekarstwa. Władek, idąc rano do pracowni, wstąpił do swego stryja i prosił o pomoc. Stryj nie odmówił pomocy, ale powiedział, że pieniądze będzie miał dopiero po południu. Zdarzyło się, że tego samego dnia zaraz z rana majster posłał Władka na zakup materiałów. Za powierzone sobie pieniądze Władek zakupił lekarstwo dla matki, majstrowi zaś powiedział, że w sklepie nie było potrzebnych materiałów i że dopiero nadejdą po południu. Władek postanowił zakupić materiały za pieniądze, które miał otrzymać od stryja po południu". — „Jak sądzisz, czy Władek postąpił dobrze? Jak należy ocenić jego postępek?"

W tym opowiadaniu — jak widzimy — zachodzi konflikt: Z jednej strony obowiązek syna względem chorej matki, z drugiej obowiązek człowieka uczciwego. W badaniach uczuć moralnych bywają też stosowane niedokończone opowiadania o tendencji etycznej, np.:

„W czasie nieobecności matki mały Piotruś bawił się w domu i przez nieuwagę stłukł filiżankę. Płakał bardzo, bo filiżanka była ładna, a bał się też kary, gdy matka powróci i zobaczy stłuczoną filiżankę. W tem nadchodzi kolega jego Ludwiś, a dowiedziawszy się, dlaczego Piotruś płacze poradził mu, by mamie powiedział, że to kot stłukł filiżankę"... Historyjkę tę czytają dzieci z tablicy, a następnie mają napisać dokończenie. Można też przedstawić pewne zdarzenia w ten sposób, że badany sam jest aktorem i znajduje się w danej sytuacji: „Wyobraź sobie, że znalazłeś na ulicy 10 zł. — Co uczynisz w tym wypadku?" „Wyobraź sobie, że w klasie zginęło koledze pudełko z farbami. — Wiesz, kto je wziął. — Jak winieneś postąpić?" i t. p. Chcąc zbadać poszanowanie cudzej własności można dać ankietę na temat: „Dlaczego kradzież jest wzbroniona?" przy czym poznamy, jakimi motywami kierują się tu dzieci różnego wieku.

4. CECHY UCZUĆ MORALNYCH DZIECI. Przeprowadzone w różnych krajach badania za pomocą wspomnianych wyżej me-

tod — w Stanach Zjedn. A. Pn., w Niemczech, w Belgii, w Szwajcarii, w Norwegii, w Polsce i t. d. — dały nader interesujące wyniki, oświetlające życie uczuciowe dzieci i młodzieży. Na podstawie tych badań stwierdzono pewne fazy w rozwoju uczuć społeczno-moralnych. Pierwsze lata życia dziecka można określić jako f a z ę a m o r a l n ą, jako okres objawów życiowych, obojętnych pod względem moralnym, po czym następuje f a z a n a i w n o - m o r a l n a, w której czynniki egoistyczne o charakterze materialnym stanowią główne pobudki pragnień i dążeń dziecka. W okresie przedszkolnym dziecko ujmuje prawidła moralne (obowiązki, zakazy) z punktu widzenia egocentrycznego. Uważa np., że zakazy rodziców dotyczą tylko jego osóbki, a nie odnoszą się do innych dzieci, a już wcale nie dotyczą osób starszych.

Wskutek sugestywnego oddziaływania środowiska i otoczenia w domu i w szkole, pod wpływem przykładu i nauki następuje stopniowe ograniczenie i opanowanie tendencyj natury egoistycznej. Jest to p o c z ą t k o w a f a z a ś w i a d o m o ś c i m o r a l n e j. Dziecko nie uświadamia sobie jeszcze takich pojęć, jak dobre i złe, słuszne i niesłuszne, ale wie już co jest dozwolone, a co zakazane, czego czynić nie wolno i pojęcia te utożsamia z dobrym i złym. Zdaje sobie też sprawę, że wydane prawidła (obowiązki, rozkazy) odnoszą się do wszystkich dzieci w danej grupie. Przed okresem szkolnym dzieci nie ujawniają też uczuć społecznych, nie są zdolne do działania w grupie, do podporządkowania się dobru i celom zbiorowości. Dziecko w tym wieku — jak to wykazały badania *Piaget'a* — cechuje pod względem społeczno-moralnym egocentryzm. Dopiero w okresie wychowania szkolnego od 6 do 7 r. ż. dokonuje się w jego świadomości stopniowa s o c j a l i z a c j a u c z u ć; obok uczuć i tendencyj egoistycznych ujawniają się i u c z u c i a a l t r u i s t y c z n e, najpierw w stosunku do najbliższego otoczenia — do rodziców, krewnych, rówieśników, do znajomych, a z czasem i w stosunku do obcych.

W miarę dojrzewania i coraz silniejszego wpływu środowiska wychowawczego rozwija się f a z a p e ł n e j ś w i a d o m o ś c i m o r a l n e j. Jednostka uświadamia sobie powszechnie obowiązujące normy postępowania, zdolna jest do uogólniania i obiektywizacji uczuć społeczno - moralnych, dochodząc stopniowo do autonomii moralnej, co możliwe jest dopiero w okresie dojrzałości duchowej. W życiu społecznym kieruje się osobnik na tym stopniu rozwoju zasadą solidarności, która opiera się na wzajemności uczuć i usług jednostek, działających w zorganizowanej grupie dla osiągnięcia wspólnych celów. Ta z a s a d a w z a j e m n o ś c i jest syntezą uczuć i dążeń egoistycznych i altruistycznych, albowiem pragnąc dobra drugich i dążąc do wspólnego celu, pomnaża jednostka zarazem dobro własne. Jest to zasada, wypowiedziana w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej, według której jednostkę należy tak wychowywać, aby jej zapewnić szczęście osobiste i ażeby z nią społeczeństwu było dobrze.

Wyniki, uzyskane na podstawie badania ideałów dzieci i młodzieży, pozwalają nam również wniknąć głębiej w świadomość moralną ucznia. W rozwoju ideałów ze względu na wartości obiektywne, dotyczące pragnień dziecka okazało się wszędzie prawie, że dzieci młodsze wyrażają pragnienia natury materialnej (pragną majątku, kariery, wygodnego życia), a dopiero w okresie dojrzewania ujawniają się pragnienia o charakterze altruistycznym i ideowym.

Na pragnienia i dążenia młodzieży wywierają wpływ: szkoła, dom i stosunki polityczne narodu. Ankieta przeprowadzona w jednej ze szkół powszechnych w Krakowie przed wojną światową w r. 1912 wykazała, że największym pragnieniem i ideałem uczącej się młodzieży (byli to uczniowie w wieku od 12 do 15 lat) było odzyskanie wolności i niepodległości ojczyzny. W wyborze osób jako ideałów, wzorów godnych naśladowania dają dzieci młodsze pierwszeństwo rodzicom, krewnym i najbliższym znajomym. W szczególności dziewczęta widzą swoje ideały w rodzicach, krewnych, nauczycielkach i koleżankach, które by chciały naśladować w życiu. W miarę dojrzewania i pod wpływem szkoły wymienia młodzież jako swe ideały postaci historyczne, z dziedziny literatury, sztuki, nauki lub też wybitne osobistości w życiu społecznym. Badając ideały dzieci i młodzieży, poznajemy też motywy wyboru, dowiadujemy się, jakim wartościom dają uczniowie pierwszeństwo w różnych okresach życia. W początkach, mniej więcej do 10—11 r. ż. przeważają motywy egoistyczne i materialistyczne, następnie coraz częściej ujawniają się motywy etyczne, patriotyczne, religijne, intelektualne.

5. KSZTAŁCENIE UCZUĆ MORALNO – SPOŁECZNYCH. Badania, dotyczące pragnień i ideałów młodzieży mają nie tylko znaczenie psychologiczne, ale i pedagogiczne. Dając uczniom tego rodzaju pytania, pobudzamy ich świadomość moralną. Młodzież zaczyna sobie zdawać sprawę ze swych uczuć, pragnień i dążeń. To, co może było utajone w nieświadomości, staje się jasne — widzi teraz wyraźniej cel życia. Wychowawca zaś wnika w życie uczuciowe uczniów, poznaje kierunek ich zainteresowań i woli, a zarazem zdobywa pewne kryterium, według którego osądzić może poziom moralny uczniów, wartość wychowawczą swej pracy, a nawet wartość systemu wychowawczego, jaki panuje w szkolnictwie danego kraju. Wyniki takich ankiet dostarczają więc pewnych wskazań, dotyczących stanu aktualnego i mogą wpłynąć na korzystne zmiany i kierunek dalszej pracy wychowawczej. Okres wychowania w szkole powszechnej i średniej — to okres budzenia ideałów. Kto w młodości nie miał wyższych celów i pragnień, ten i w życiu późniejszym nie będzie zdolny do podejmowania zadań o charakterze idealnym. Ideały ulegają wprawdzie zmianom i w życiu jednostki i w zbiorowym życiu społeczeństwa, z chwilą urzeczywistnienia przestają być ideałami, ale na ich miejsce tworzy duch ludzki nowe cele i buduje nowe życie. Ta trwała dążność do doskonalenia swego ja jest istotną cechą człowieczeństwa, a rozbudzenie tej dążności w

duszy młodzieży jest największym dobrem, jakie szkoła dać jej może.

Na tworzenie się świadomości moralnej dziecka składają się różne czynniki, a przede wszystkim środowisko socjalne, w którym się dziecko wychowuje. Obserwacje wykazują, że na poziom moralny dziecka wywierają bardzo silny wpływ stosunki materialne rodziców i poziom kulturalny domu. Nędza fizyczna, niemożność zaspokojenia codziennych potrzeb, nędza mieszkaniowa sprzyjają najbardziej nędzy moralnej. Stąd też pierwszym krokiem ku reformie edukacji moralnej jest ustawowa organizacja opieki nad uczącym się dzieckiem, która by faktycznie zaspokajała jego potrzeby życiowe. Dopiero spełnienie tego postulatu umożliwi szkole pracę nad uspołecznieniem i umoralnieniem młodzieży.

Szkoła zmierza różnymi środkami do budzenia i rozwijania uczuć społeczno-moralnych. Jeśli ujmiemy najpierw to zagadnienie ze stanowiska negatywnego należy podkreślić, że moralizowanie, zakazy, groźby i kary nie są środkami odpowiednimi. Można nawet stwierdzić ujemne skutki tego rodzaju środków. Czytanie i opowiadanie t. zw. umoralniających powiastek, w szczególności przedstawiających występne czyny dzieci (małoletnich kłamców, oszustów, dręczycieli zwierząt, złodziei i t. p.) nie tylko nie działa odstraszająco, ale wręcz przeciwnie, skierowuje świadomość małych czytelników na te ujemne strony życia i niejednego zachęci do podobnych prób. W czytance treści „moralnej" złoczyńca ponosi wprawdzie zawsze karę, ale niejeden uczeń w klasie pomyśli sobie, że on to lepiej potrafi urządzić tak, że go nie złapią na gorącym uczynku. W wychowaniu należy w ogóle unikać o ile możności przykładów ujemnych, a natomiast uwzględniać jak najwięcej jaśniejsze strony życia ludzkiego.

Środkami pozytywnymi i najbardziej skutecznymi — to przykład, przyzwyczajenie i ćwiczenie, zmierzające do kształcenia uczuć altruistycznych zarówno w stosunku do ludzi jak i do zwierząt, oraz rozwijanie pożytecznych nawyków jako objawów uspołecznienia i umoralnienia jednostki. Postępowanie wobec dzieci i młodzieży powinno być nacechowane poszanowaniem godności ucznia, subtelnością i taktem pedagogicznym. Do rozwoju uczuć społecznych i świadomości moralnej przyczynia się nauka historii, w szczególności dzieje kultury, nauka religii i lektury dzieł z zakresu literatury pięknej. W szkołach Komisji Edukacyjnej istniała w programie obok religii także nauka moralna, która miała na celu pouczenie młodzieży o różnych powinnościach czyli obowiązkach. Bezpośrednim środkiem rozwijającym uczucia społeczne i przygotowującym do życia obywatelskiego jest instytucja samorządu uczniowskiego i sądów koleżeńskich.

6. O UCZUCIACH PATRIOTYCZNYCH. Życie zbiorowe uczniów w ramach samorządu przygotowuje do życia społecznego w państwie demokratycznym i republikańskim, budzi i rozwija na mocy zasady aktywności najbardziej istotne uczucia społeczne, t. j.

uczucie miłości ojczyzny czyli uczucia patriotyczne i ducha obywatelskiego. Uczucia te wynikają ze stosunku jednostki do ziemi ojczystej, do własnego narodu i do kultury narodowej. Jednostka jest ściśle związana ze środowiskiem fizycznym i socjalnym, w którym się urodziła, gdzie wzrasta i rozwija się. Na skutek wpływów środowiskowych tworzą się przyzwyczajenia, które głęboko tkwią w naturze ludzkiej. One też podsycają uczucia patriotyczne i one powodują, że tak ciężkie jest życie na obczyźnie. Tęsknota emigranta za ojczyzną jest przeżyciem zupełnie realnym.

Dzięki oddziaływaniu zbiorowości za pośrednictwem wytworów ducha narodu t. j. wspólnego języka, wspólnych wierzeń i idei, zwyczajów i obyczajów, na skutek wspólnych doświadczeń w przeszłości i wspólnych pragnień i dążeń na przyszłość kształtuje się silna więź, która spaja wszystkich członków narodu w harmonijny organizm duchowy wyższego rzędu — we wspólną ojczyznę i własne państwo.

Państwo zapewnia każdej jednostce bezpieczeństwo, tworzy warunki jej rozwoju fizycznego i duchowego, czuwa nad utrzymaniem wspólnych dóbr kulturalnych narodu, tworzonych w ciągu wieków przez obywateli, dąży do ich pomnożenia. Państwo nie jest więc fikcją czy abstrakcją, nie jest absolutem w pojęciu *Hegla*, ale realnością i żywym organizmem, złożonym ze świadomych celu obywateli i istnieje — jak mówi *Trentowski* — dla dobra każdej jednostki. Ze względu na własne dobro musi też każdy obywatel ze wszystkich swych sił starać się o rozwój duchowy i materialny własnego państwa.

Uczucia patriotyczne i duch obywatelski opierają się na zasadzie wzajemności, na uświadomieniu sobie i umiłowaniu wspólnych celów i ideałów. Atoli w chwilach wyjątkowych w życiu zbiorowym, kiedy istnieniu państwa i wolności obywatelskiej grozi niebezpieczeństwo, uczucia patriotyczne przybierają na sile i wówczas jednostka zapomina o sobie, dobro ogólne bierze górę nad tendencjami osobistymi, budzi się duch poświęcenia i samoofiary. Podobnie i w chwilach triumfu narodowego, np. w dziedzinie politycznej i gospodarczej, na polu nauki, techniki i sztuki budzi się entuzjazm w duszy obywatela, który uświadamia sobie, że pomnożone zostało wspólne dobro narodu. Uczucia patriotyczne i obywatelskie wywierają więc silny wpływ na uspołecznienie jednostki, na socjalizację indywidualnych pragnień i dążeń, które odpowiednio organizowane tworzą prawdziwe wartości. Uczucia te ujawniają się w dążeniu do przysporzenia ojczyźnie potęgi duchowej i materialnej i polegają na pracy produkcyjnej i twórczej, bądź na polu kultury materialnej bądź też duchowej w okresie normalnego życia narodu, a w chwilach niebezpieczeństwa na zdolności do poświęceń i ofiar. Tylko czynna miłość ojczyzny kryje w sobie istotne wartości, które wyzwalają siły moralne jednostki, potęgują jej ducha i moc życiową.

Cechą prawdziwych uczuć patriotycznych i obywatelskich jest szlachetność w myśleniu i działaniu. Stąd też nie mogą się one

ujawniać w postaci pogardy lub nienawiści w stosunku do innych narodów i do innych kultur, ani też w postaci bezkrytycznego uwielbiania własnego. Taka spaczona forma patriotyzmu zwana szowinizmem (wyraz ten pochodzi od nazwiska bohatera w komedii Scribe'go, w której występuje bezkrytyczny chwalca Napoleona Chauvin), cechuje umysły ciasne i ograniczone i jest oznaką słabości, a nie siły i istotnego poczucia narodowego. Szczere, głębokie i rozumne uczucie miłości ojczyzny nie stoi w sprzeczności z uczuciem szacunku i uznania dla innych narodów, dla innych kultur. Każdy człowiek rozumny uświadamia sobie bowiem, że różnorodne kultury składają się na harmonijną całość, której wyrazem jest kultura ogólnoludzka. Uczucie miłości ojczyzny polega też na współdziałaniu w dążeniach ludzkości do wyższych celów, do doskonalenia życia człowieka. Najwięcej chwały swej ojczyźnie przysparza ten naród, który wnosi trwałe wartości duchowe w dziedzinie nauki, religii, sztuki, techniki i t. d. do wspólnej skarbnicy całej ludzkości. Świątynią, która budzić winna i rozwijać te najwyższe uczucia społeczne i moralne, uczucia miłości bliźniego, objawione w boskiej nauce Chrystusa, jest szkoła, która wychowuje dzieci wszystkich obywateli bez względu na pochodzenie, wyznanie i stosunki socjalne rodziców. Nauka języka polskiego, literatura ojczysta, historia, gedgrafia, historia kultury, nauka śpiewu, a przede wszystkim duch wychowania w szkole są tymi czynnikami, które kształtują przyszłego obywatela, miłującego swoją ojczyznę, a zarazem zdolnego do zrozumienia celów i dążeń ludzkości, do stania się cząstką tej wielkiej wspólnoty duchowej, jaką stanowi cała ludzkość.

D. UCZUCIA RELIGIJNE.

1. ANALIZA DOŚWIADCZEŃ RELIGIJNYCH. W związku z uczuciami moralnymi pozostają uczucia religijne, które składając się wraz z wyobrażeniami religijnymi na pewną swoistą treść jaźni, wywierają wpływ na kierunek działania i w ogóle na życie jednostki i społeczeństwa. Pod wpływem środowiska wychowawczego rozwija się świadomość religijna dziecka, która, podobnie jak inne treści psychiczne, różni się od wyobrażeń i uczuć religijnych dorosłego. Ta strona psychiki dziecięcej budzi zanteresowanie nie tylko ze względów teoretycznych, ale i wychowawczych, albowiem od poznania i zrozumienia świadomości religijnej dziecka zależy w znacznej mierze kierunek pracy nad ugruntowaniem podstaw charakteru, nad tworzeniem trwałych wartości etycznych. Zanim przejdziemy do analizy świadomości religijnej dziecka, zwróćmy uwagę naszą na poglądy psychologów, dotyczące istoty uczuć religijnych, ich pochodzenia i rozwoju.

Zagadnienia te pozostają w związku z rozważaniami początków świata i człowieka, celu i sensu istnienia, a więc ze sprawami, które najbardziej poruszają duszę ludzką. Toteż są one od dawna

przedmiotem dociekań i badań. Obok filozofii religii rozwija się osobna gałąź psychologii, t. j. p s y c h o l o g i a r e l i g i i. Naukowe traktowanie religii — mówi *Dawid* — jest zdaniem jednych profanacją, inni zaś twierdzą, że religia jest czymś, z czym nauka już skończyła i czym się więcej zajmować nie powinna. Ci ostatni mylą się zasadniczo i dla nich najbardziej może potrzebne jest naukowe wniknięcie w problemy życia religijnego. Psychologia religii zajmuje się analizą doznań, pewnych poruszeń jaźni o charakterze odrębnym i swoistym, które jednostka przeżywa w chwili zwrócenia świadomości ku temu, co sama uznaje za potęgę najwyższą i najdoskonalszą, za bóstwo. Analizując uczucia religijne, jako fakty doświadczenia wewnętrznego, bada psychologia ich treść, ich zmiany i przekształcenia, nie kusząc się atoli o dyskutowanie ich wartości obiektywnej i bezwzględnej słuszności.

Na tory badania przeżyć religijnych skierowali psychologię myśliciele amerykańscy *W. James,* autor nader interesującego dzieła z tej dziedziny p. t. „Doświadczenia religijne", *Edwin Starbuck* i *J. H. Leuba,* u nas *Wł. Dawid,* którzy posługiwali się głównie metodą ankietową i statystyczną, oraz dokumentami i autobiografiami, jakie pozostawili święci i ludzie głęboko religijni. Za pomocą kwestionariuszy, skierowanych do osób różnych sfer, różnego wieku i różnej płci, zgromadzono obfity materiał, oświetlający przejawy świadomości religijnej. Wyniki tych badań stwierdzają przede wszystkim, że istnieje niezmierne bogactwo i różnorodność form doświadczeń religijnych, które dotyczą całej istoty człowieka, nie tylko jego uczuć, ale także jego inteligencji i woli. Treścią doznań religijnych są więc elementy poznawcze i woluntarne, ujawniające się w postaci symbolów, praktyk magicznych, obrzędów, kultu, tudzież odpowiadające im przeżycia subiektywne, pewne swoiste uczucia i wzruszenia, które według *James'a* stanowią istotę świadomości religijnej. Formy psychiczne owych doznań nie są czymś stałym i niezmiennym, owszem, doświadczenia stwierdzają ich ewolucję. Podobnie jak i inne treści świadomości, uczucia religijne żyją, rozwijają się, przekształcają, ujawniają się w różnym stopniu nasilenia, czasami zanikają pozornie i tleją w nieświadomości, ażeby się znowu odrodzić w nowej postaci i zapłonąć żywym, silniejszym ogniem.

Główną treścią przeżyć religijnych są tedy uczucia, wzruszenia, życzenia. Człowiek pierwotny doznawał uczucia obawy i lęku wobec nieznanych i groźnych zjawisk w przyrodzie, które przedstawiały mu się już to jako moce budujące i tworzące, już też jako niszczące i niebezpieczne (ogień, słońce, burza, woda). Czując się wobec nich słaby i bezsilny, doznawał uczucia zależności. Powodowany uczuciem obawy i lęku lub zależności i wdzięczności oddawał potęgom tym cześć religijną. Stopniowo uczucie religijne przekształca się w pewien specjalny rodzaj czci, przeniknięty grozą w stosunku do tego, co jednostka uznaje za nieznaną i niezbadaną potęgę, za bóstwo. W religiach wyższych rozwija się uczucie uwielbienia, a wreszcie uczucie tkliwej miłości. Ta zmiana uczuć doko-

nywa się w związku z ogólnym rozwojem duchowym, tudzież pod wpływem wychowania. Z powyższej analizy wynika, że uczucia religijne, według określenia *James'a* są to doświadczenia wewnętrzne, w których człowiek ujmuje siebie jako istotę, pozostającą w pewnym określonym stosunku do tego, co sam uznaje za boskie. Uświadamia sobie, że jego myśli, postępowanie i uczynki są dobre lub złe wobec bóstwa, podobają się lub nie istocie, którą uważa za doskonałą. Wszystkie doznania i doświadczenia, w których człowiek szuka wyjaśnień i znajduje zadowalające rozwiązanie zagadnień, dotyczących celu istnienia mają również charakter przeżyć religijnych. Z nich wynikają normy postępowania i tu spotyka się świadomość religijna ze świadomością moralną; w obu przeżyciach czujne też jest sumienie.

Zewnętrznym wyrazem tego stosunku jest modlitwa w formie słowa, pieśni, westchnienia, ruchu, za pośrednictwem której jednostka wierząca wyraża swoje życzenia, prośby, uczucie wdzięczności, poddania się, uwielbienia i miłości. Ta wewnętrzna potrzeba rozmowy z bóstwem jest objawem wspólnym wszystkim ludziom wierzącym. W związku z uczuciami religijnymi wyzwalają się w świadomości wierzącego pewne wyobrażenia, idee i sądy, jako bezwzględnie prawdziwe i mające dlań wartość życiową.

2. ŹRÓDŁA ŚWIADOMOŚCI RELIGIJNEJ. Z kolei nasuwa się zagadnienie, jakie są źródła świadomości religijnej. Pod tym względem istnieją wśród filozofów i psychologów różne poglądy i stąd też istnieją różne teorie pochodzenia uczuć religijnych i samej religii. Przedstawiciele teorii autonomii przyjmują, że uczucie religijne jest wrodzone człowiekowi, jest faktem bezpośredniego doznania każdej świadomości jednostkowej i polega na uczuciu zależności absolutnej i obowiązku moralnego. Teoria pozytywistyczna głosi, że uczucie religijne wynika z pierwotnych prób wyjaśnienia wszechświata i z tendencji człowieka pierwotnego do personifikacji zjawisk przyrody. Według teorii *Leuby* istnieją liczne i różnorodne źródła, które dały początek uczuciom religijnym i wyobrażeniom bóstwa. Sny i halucynacje, w czasie których zjawiają się człowiekowi istoty żywe lub umarłe, zarówno zwierzęta jak i ludzie, prowadzą do wiary w fantomy i duchy, podobnie jak zjawiska śmierci pozornej i powrotu do życia budzą wiarę w nieśmiertelność duszy. Zjawiska przyrody jak grzmoty, błyskawice, burze, powódź, ogień prowadzą do wiary w istoty niewidzialne, które są ich sprawcami i stąd tworzą się samorzutne personifikacje. Wreszcie z zastanawiania się nad przyczyną stworzenia wynika konieczność istnienia Stwórcy. Wszystkie te doświadczenia prowadzą do koncepcji bóstwa, które człowiek pierwotny pojmuje w sposób antropomorficzny, przypisując mu zalety i wady ludzkie, tylko w stopniu znacznie większym. Z czasem nastąpiła spirytualizacja bóstwa, gdy człowiek począł oddawać cześć wartościom etycznym, n. p. w religii staroperskiej Ormuzdowi i Arymanowi, a wreszcie wznosi się człowiek na najwyższy stopień pojmo-

wania Boga, jako Absolutu, jako istoty doskonałej, nieograniczonej w czasie i przestrzeni.

Ze stanowiska psycho-socjologicznego badają początki religii *Wundt*, *Durkheim*, *Duprat* i inni. Według *Durkheima* życie społeczne wytworzyło już w samym zaraniu pewne formy religijne, które obowiązywały bezwzględnie wszystkich członków danej gromady (klanu). Ważniejsze funkcje życia społecznego łączyły się ściśle z ceremoniami religijnymi. Szczególniejszej czci w społeczeństwie pierwotnym doznawały „totemy" wyobrażone przez pewne przedmioty, np. rzeczy martwe, rośliny i zwierzęta. Człowiek pierwotny uznawał „totem" za istotę, pozostającą z nim w pewnym osobliwym związku. Członkowie grupy i ich totem posiadali wspólną moc o charakterze bezosobowym, pewnego rodzaju siłę boską. Zdaniem *Durkheima* totemizm jest jednym z pierwszych przejawów wyobrażeń religijnych i źródłem życia religijnego. Uczucia religijne, mające pierwotnie charakter społeczny, stały się z czasem przeżyciami czysto subiektywnymi i najbardziej osobistymi. W duchu czysto osobistym ujmuje przeżycia religijne *J. Wł. Dawid*, który bada je drogą analizy psychologicznej. Doświadczenie religijne możliwe jest tylko jako bezpośrednie poznawanie wszelkiej treści religijnej.

3. UCZUCIA I WYOBRAŻENIA RELIGIJNE DZIECKA. Pod wpływem środowiska, w którym dziecko żyje, głównie domu, tworzy się jego świadomość religijna. Jak wspomnieliśmy wyżej, jest ona inna, aniżeli człowieka dorosłego. Jakie są wyobrażenia religijne dziecka, jakim zmianom ulegają w poszczególnych okresach jego życia, jakie są cechy charakterystyczne jego uczuć religijnych, jak wpływa środowisko, w szczególności poglądy rodziców na jego życie religijne, — oto szereg zagadnień, jakie sobie stawia psychologia. Badanie świadomości religijnej dziecka nasuwa ogromne trudności i wymaga wiele czasu. Konieczne jest subtelne zrozumienie przejawów jego duszy i pozyskanie jego zaufania. Najwięcej danych dostarczyć może ciągła obserwacja, tudzież pytania na temat doznań religijnych w formie swobodnej rozmowy. Wówczas dziecko w sposób naiwny i samorzutny ujawnia swoje wyobrażenia i uczucia religijne. Nadto metoda ankietowa, którą posługiwali się pierwsi *Stanley* i *Starbuck*, przyczyniła się do oświetlenia właściwości życia religijnego dzieci i młodzieży, wykazując jaką treść zawierają takie wyobrażenia religijne dziecka, jak Bóg, niebo, anioł, dusza, modlić się, wierzyć i t. d.

W swojej książce p. t. „Rozwój pojęciowy dziecka" zajmuje się tym zagadnieniem *Aniela Szycówna* i na podstawie zgromadzonych materiałów przytacza bardzo ciekawe wypowiedzi dzieci zarówno tych, które się jeszcze katechizmu nie uczyły jak i tych, które się już zaczęły uczyć religii.

Wiele dzieci utrzymuje, że Pan Bóg siedzi w niebie i pisze. „Wyobrażam sobie Boga — mówi 7-letnia dziewczynka z Podola — jako bardzo starego wyglądającego, taki siwy staruszek, tak widywałam na obrazku". Dziew-

czynka 5-letnia twierdzi, że „Pan Bóg w niebie odpoczywa, bo był bardzo zmęczony, gdy ludzi wyrobił". Jej rówieśniczka sądzi znów, że Pan Bóg robi wieńce z kwiatów, które świętym wkłada na głowy i święci dziękują mu". 6-letni malec jest zdania, że „w niebie jest wszystko, co kto chce; nikt nie przynosi, ale wszystko jest i każdy może brać, bo to jest wszystkich. Tam jest dużo zabawek: trąby, skrzypce, bębny, fuzje, armaty. Nikt nie widzi, co tam jest, ale tam jest wesoło". — O aniołach mówią dzieci, że śpiewają i grają na różnych instrumentach, najczęściej na trąbach i harfach lub też zbierają kwiatki. Chłopczyk 6-letni twierdzi, że dzieci nie widzą aniołków, bo aniołki są z powetrza, a inny tę zawiłą kwestię teologiczną wyjaśnia w ten sposób, że „dzieci nie widzą aniołków, bo są z tyłu, a jak się dziecko obróci, to i aniołek się obróci". Dziewczynka 5-letnia wyobraża sobie „aniołów z długimi, jasnymi włosami, ze skrzydłami w białych szatach". „Dusza — mówi 7-letnia dziewczynka — to musi być podobna do obłoczka, lekka, szara, okrągła i dlatego unosi się do nieba".

Podobne są wyobrażenia religijne dzieci niemieckich, amerykańskich, angielskich, jak to stwierdzają badania *Stanley Halla*, *Sully'ego*, *Kändlera*, *Vossa* i innych. *Kändler* przytacza następujący obrazek lekcji religii z dziećmi 6-letnimi, skreślony przez autora niemieckiego Roseggera.

„Podczas ciepłych dni prowadzę lekcję religii nie w izbie szkolnej, ale na powietrzu, pod lipą. Kosy i zięby nam wtórują. Dziś mówiliśmy o czterech rzeczach ostatecznych. Śmierć i sąd nie wywołały właściwego nastroju, ale gdyśmy doszli do piekła, koło dzieci się zaciesniło, a Marysia L. zachichotała: „Prawda, że tam są diabełki z rogami?" Dla dzieci długie zatrzymanie się w piekle nie jest zdrowe, postanowiłem więc nieco dłużej rozmyślać nad niebem. Kiedy im przedstawiłem niebo, jako mieszkanie świętych i błogosławionych, których wszystkie życzenia zostały spełnione, zacząłem pytać, jak one sobie niebo wyobrażają. Więc Rózia R. rzekła: „W niebie jest bardzo wesoło, tam aniołki grają i tańczą". — „W niebie są codzień pierniczki i miód, można jeść, ile kto zechce" — twierdzi Agatka R., a Janek A. cieszy się, że tam są „ptaszki z czerwonymi piórkami i złote klatki, do których można je wsadzać". — „W niebie moja mamusia będzie na mnie czekała" — mówi Julcia S. „Panie pastorze, czy w niebie grają w kręgle?" — pyta Alojzy S. — „W niebie jest wszystko niebieskie" — wyobraża sobie mała Kunegunda R. — Ludzie chodzą w białych sukniach i noszą zapalone świece w ręku". — „A o Panu Bogu nic nie powiecie?" — „Jego tam nie ma w górze — zawołał głośno Janek — Pan Bóg mieszka przecież w kościele". A mały Stefan mówi na stronie do sąsiada: „Jeżeli Pan Bóg jest zawsze w niebie, to tam wcale nie jest wesoło, trzeba się ciągle modlić". — „Myślę, że ta lekcja religii była dla mnie bardziej pouczającą, niż dla dzieci".

Dzieci amerykańskie, według *Stanley Halla*, wyobrażają sobie Boga, jako postać ludzką nadnaturalnej wielkości; mieszka On w niebie, po odwrotnej stronie błękitnego sklepienia, które stanowi podłogę mieszkania bożego. Niektóre dzieci sądzą, że Bóg mieszka na jednej z gwiazd lub też na księżycu. W swobodnej rozmowie z dziećmi ujawniają się ich zainteresowania religijne, nieraz wdają się w „dyskusje teologiczne i metafizyczne", jakich przykłady znajdujemy u *Sully'ego* i innych psychologów.

„Czy Bóg się urodził? — Bóg stworzył wszystkich ludzi, to i sam też musiał się urodzić", zaczyna dyskutować 6-letni malec. — „Bóg się nie urodził i nie umiera; jak to jest, opowiem ci, gdy będziesz duży" — mówi matka. „Jeśli Bóg nie umiera, to i ludzie nie umierają" — dowodzi mały metafizyk. Dzieci zastanawiają się nad wszechmocą Bożą i wzywają we właściwy sobie sposób pomocy boskiej. — „Chłopczyk w wieku 4 i pół lat,

opowiada *Sully*, bawił się w kuchni nożem. Matka ostrzega go: „Ludwisiu, obetniesz sobie palce i już ci nie odrosną". Malec zamyślił się, a po chwili powiada tonem głębokiego przekonania: „Bóg sprawi, że odrosną. On mnie zrobił, więc może i moje palce naprawić. Gdybym sobie odciął palec, powiedziałbym: „Boże! Boże! przyjdź do roboty, a On by odpowiedział: I owszem". Kiedy pewna matka w domu protestanckim zbyt długo wygłaszała kazanie niedzielne w obecności 4-letniego chłopczyka, ten znudzony zapytał wreszcie: „Mamo, czy Pan Bóg wie, kiedy ty skończysz mówić?"

Przykłady podobne świadczą o stosunku do Boga iście patriarchalnym i pełnym naiwnej poufałości. Czasami dzieci wpadają na pomysły, przypominające tematy dysput teologicznych w średniowieczu: „Gdy wejdę na schody, czy Bóg może zrobić, żebym nie był wszedł?"

4. ROZWÓJ UCZUĆ RELIGIJNYCH. Rozwój wyobrażeń i uczuć religijnych był przedmiotem badań wielu psychologów. Dzieci w okresie szkoły powszechnej badał pod tym względem psycholog niemiecki *Th. Voss*, wdając się z nimi w swobodną rozmowę i osiągnął nader interesujące wyniki. Chodziło mu o poznanie, jak sobie dzieci różnego wieku tłumaczą np. takie wyobrażenia, jak Bóg, modlitwa, wierzyć i t. p. Po pytaniu głównym następowały dodatkowe np.:

Jak wygląda Bóg? Gdzie przebywa? Co robi? Skąd wiemy, że Bóg istnieje? — Czemu się modlimy? Kiedy się modlisz? Czyś się modlił kiedy w czasie burzy? Pomyśl, coś czuł wtedy przed i po modlitwie. — Czemu wierzymy w Boga? Dlaczego niektórzy ludzie nie wierzą? Dzieci 6-letnie, zapytane o Boga, odpowiadają innym słowem, oznaczającym również pojęcie Boga: To jest Pan Jezus, Zbawiciel, Dzieciątko Jezus. Na pytanie, jak wygląda, mówią przeważnie, że jest to starzec z długą brodą w powłóczystej sukni. Przebywa w niebie i patrzy, czy ludzie są dobrzy, opowiada historie, sprawia, że deszcz pada. Że Bóg istnieje, powiedziała mi mamusia. Pod wpływem nauki katechizmu i historii biblijnej wyobrażenia religijne dzieci ulegają zmianie. Dzieci starsze, 10—11-letnie mówią, że Bóg jest ojcem wszystkich ludzi, że Go nie widzimy, bo jest Duchem, że przebywa wszędzie, że mieszka w duszach ludzkich i kieruje ich myślami i losami. Starsze dzieci, jako dowód istnienia Boga podają, że stworzył świat, że panuje w świecie porządek, że sumienie nam mówi o tym, że Bóg objawił się prorokom, którzy nam to przekazali.

Z wyobrażeniem modlitwy dzieci 6-letnie kojarzą głównie formy zewnętrzne, że się przy modlitwie składa ręce. Starsze dzieci zdają sobie sprawę, że modlitwa — to rozmowa z Bogiem, ale łączą z nią względy utylitarne. Dziecko 5—6-letnie, zapytane, co sobie wyobraża, gdy mówimy, że wierzymy w Boga, nie rozumie w ogóle tego pojęcia. Dopiero pod wpływem nauki uświadamiają sobie pojęcie „wierzyć". Dzieci wierzą już dość wcześnie w cudowną moc Sakramentów i niektórych modlitw.

Podobnie jak inne strony życia duchowego, tak i świadomość religijną dziecka cechuje początkowo egocentryzm. W stosunku swym do Boga, w modlitwie szuka spełnienia własnych życzeń i pragnień. Jego wyobrażenia religijne mają charakter antropomorficzny. Siły świata przedstawiają mu się w postaci ludzkiej, a na wytworzenie się tych wyobrażeń ma duży wpływ ojciec, w którym dziecko widzi istotę wszechmocną i wszechwiedzącą. Zjawiska świata w związku z wyobrażeniem bóstwa tłumaczy w sposób magiczny. Cudowność jest dla dziecka czymś zupełnie jasnym i natu-

ralnym. W związku z uczuciami religijnymi rozwija się też prymitywna moralność dziecka. Rozwój uczuć religijnych zależy w znacznej mierze od środowiska. Inaczej kształtują się te uczucia w domu, w którym panuje atmosfera religijna, głębsze życie religijne, inaczej zaś tam, gdzie istnieje indyferentyzm, albo stosunek nieprzyjazny wobec religii.

Początek spirytualizacji wyobrażeń religijnych i głębsze odczucie doznań religijnych ujawnia się dopiero około 10—11 r. ż. i proces ten trwa do końca okresu szkoły powszechnej. Jednak w okresie dojrzewania następuje zazwyczaj k r y z y s w ż y c i u r e l i g i j n y m m ł o d z i e ż y. *Stanley Hall* i *Starbuck* widzą stąd pewien związek między tymi objawami życia religijnego a rozwojem fizjologicznym. Jest to faza odsuwania się młodzieży od tradycji i uznanych dotąd autorytetów, faza wątpienia, negacji i walk wewnętrznych. Na stan taki składają się różne przyczyny; jednostka pod wpływem doznanych zawodów przestaje wierzyć w skuteczność praktyk magicznych, zastanawiając się nad zagadnieniami etycznymi stwierdza sprzeczność między sprawiedliwością a złem panującym w świecie, na stan ten wpływa też rozwijanie się poglądu przyrodniczego na świat i życie i t. p. Wynik tych zmagań wewnętrznych może być rozmaity, nieraz prowadzi do odrodzenia duchowego i tworzenia własnego życia religijnego. Dokonuje się n a w r ó c e n i e, które według *Davida* polega na tym, że „uczucia, popędy i motywy, które do pewnego wieku rządziły postępowaniem jednostki, tracą siłę swą, ustępując miejsca innym. Jedne przedmioty tracą wartość, nie budzą pożądania, inne dotąd obojętne, stają się celem dążenia".

Na to przeżycie religijne zwrócił szczególniejszą uwagę *Starbuck*. Chcąc zbadać wiek, na który najczęściej przypada nawrócenie, rozesłał kwestionariusz, na który otrzymał przeszło 1250 odpowiedzi, w tym 192 osób (120 kobiet i 72 mężczyzn) podało, że się nawrócili. Na pytanie, dotyczące wieku nawrócenia, najwięcej odpowiedzi wykazało, że fakt ten ma miejsce najczęściej między 13 a 18 r. ż. Ciekawe są też odpowiedzi, dotyczące motywów nawrócenia i okoliczności, towarzyszących temu przeżyciu. Znajdują się tu motywy egoistyczne, jak obawa przed śmiercią i przed piekłem, następnie altruistyczne poczucie wiary i wyrzuty sumienia, dążność do ideału etycznego, przykład życia religijnego innych, który podziałał sugestywnie, przymus towarzyski, nauki religijne i t. p. W odpowiedziach podkreślają nawróceni, że po tym doznaniu mieli uczucie, jakby się na nowo urodzili i nowe rozpoczęli życie, że jaźń ich wzbogaciła się w nowe, wyższe wartości.

5. UWAGI W SPRAWIE KSZTAŁCENIA UCZUĆ RELIGIJNYCH. Poznanie świadomości religijnej dziecka nasuwa liczne problemy natury pedagogicznej, programowej i metodycznej. Nauka religii w myśl naszej Konstytucji jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach polskich, do których uczęszcza młodzież do 18 r. ż. W wychowaniu religijnym i w nauce religii trzeba się liczyć z wła-

ściwościami psychicznymi dziecka, z rozwojem uczuć i wyobrażeń religijnych. Trzeba więc uwzględnić takie fakty, jak konkretyzm i antropomorfizm w ujmowaniu pojęć religijnych, z czego wynika konieczność zaniechania abstrakcyj. Należy też uwzględnić późniejsze fazy rozwoju świadomości religijnej, fazę wahań, wątpień, walk, sceptycyzmu i zająć do tych zmagań i konfliktów duchowych młodzieży stosunek pełen wyrozumiałości i umiejętnej opieki.

Naiwna wiara dziecka powinna mieć odpowiedni pokarm duchowy. Należy unikać tych momentów, które mogą wywrzeć wpływ ujemny na życie psychiczne i system nerwowy dzieci. Zbyt częste i długie zatrzymywanie ich świadomości na różnych grzechach, szerokie rozwodzenie się na ten temat nie osiąga skutku, jak to wie i rozumie każdy wychowawca, posiadający jaki taki zmysł psychologiczny. Podobnie jak w wychowaniu moralnym, tak i religijnym przykłady ujemne zwracają świadomość dziecka w niepożądanym kierunku i działają wprost zgubnie na jego psychikę. Należy więc podkreślać głównie te momenty, które mogą zbliżyć duszę dziecięcą do Boga i przepełnić ją tkliwością i uczuciem pogodnej radości życia. Niechaj w tej duszy utworzy się wyobrażenie Boga, nie jako istoty groźnej i mściwej, ale jako istoty miłującej dzieci i ludzi, pełnej dobroci i przebaczenia.

Budzenie obawy, strachu, grozy wpływa nie tylko ujemnie na system nerwowy dziecka, ale może w przyszłości zachwiać podstawami życia etycznego. Fundament taki jest bowiem nader kruchy i zawodny w okresie przełomowym, w fazie wahań i wątpień religijnych. Wówczas strach przestaje działać, zwłaszcza, gdy górę bierze sceptycyzm i potrzebne są trwalsze podstawy życia duchowego. Nader ciekawe uwagi podaje na temat wychowania religijnego *Stanisław Witkiewicz* w swym studium „Chrześcijaństwo i katechizm", które by należało głęboko przemyśleć. Z zasady miłości bliźniego wynika z a s a d a t o l e r a n c j i r e l i g i j n e j. Zjawiskiem przeciwnym tolerencji jest f a n a t y z m r e l i g i j n y, który jest spaczoną formą uczuć i objawem zboczenia religijnego. Podobnie jak szowinizm narodowy, tak i fanatyzm religijny cechuje umysły ciasne i ograniczone, niezdolne do głębszego życia religijnego.

E. NAMIĘTNOŚCI.

W rozważaniach naszych, dotyczących sfery afektywno-uczuciowej, zwrócimy w końcu uwagę na przeżycia nader skomplikowane, o wysokim stopniu intensywności, opanowujące niekiedy całkowicie psychikę człowieka. Są to n a m i ę t n o ś c i l u d z k i e, które od czasów najdawniejszych stanowią przedmiot dociekań filozofów, zwłaszcza etyków, moralistów i psychologów. Jako zjawisko tragizmu istnienia człowieczego są one też niewyczerpanym źródłem natchnienia poetyckiego, źródłem twórczości dramatycznej i artystycznej. Filozofowie greccy, jak *Plato* i stoik *Zenon* określają namiętność jako chorobę duszy, podobnie i *Spinoza*, jako zaburzenie psychiczne. Analizę tych przeżyć znajdujemy u *Kartezju-*

sza i *Kanta*, a w czasach nowszych psychologią namiętności, która ma charakter czysto opisujący, zajmują się *Stendhal*, *Ribot*, *Dugas* i inni. Najbardziej wnikliwą analizę namiętności ludzkich, ujętą w formę artystyczną znajdujemy w nieśmiertelnych tragediach greckich, następnie w dziełach Szekspira, Molière'a, Calderona, Goethego, Mickiewicza, Słowackiego i wielu innych. Badanie naukowe tych przeżyć jest niezmiernie trudne, a nawet niemożliwe; jedyną drogą ich poznania jest tylko doświadczenie wewnętrzne i obserwacja zewnętrzna tudzież intuicyjne ujęcie namiętności uosobionych w nieśmiertelnych i żywych postaciach genialnych twórców. W oparciu o te źródła zastanowimy się nad naturą namiętności, ich genezą i rozwojem, nad ich stosunkiem do uczuć i afektów tudzież nad ich funkcją i rolą w życiu człowieka. Przypomnijmy sobie chwilę, kiedy w duszy Konrada rodzi się i rozwija namiętna miłość ojczyzny a zarazem żądza zemsty nad jej gnębicielami. Wajdelota — wspomina Konrad:

„Rozpowiadał o Litwie, duszę stęsknioną otrzeźwiał
Pieszczotami i dźwiękiem mowy ojczystej i pieśnią.
On mnie często ku brzegom Niemna sinego prowadził —
Stamtąd lubiłem na miłe góry ojczyste poglądać.
Gdyśmy do zamku wracali, starzec łzy mi ocierał,
Aby nie wzbudzić podejrzeń; łzy mi ocierał, a zemstę
Przeciw Niemcom podniecał".

Starzec budzi w duszy chłopięcej myśl o ojczyźnie, wznieca niegasnące odtąd uczucie tęsknoty za ziemią rodzinną, uczucie miłości ku jej pięknu, ku mowie i pieśni ojczystej. Myśl i uczucie potęgują się, dojrzewają, stają się źródłem dążeń i pragnień, przekształcają się w namiętność, stanowiącą główną i jedyną treść życia bohatera. Ona to bezustannie trawi jego ciało i duszę. Konrad

....„choć jeszcze młody,
Już włos miał siwy i zwiędłe jagody,
Napiętnowane starością cierpienia — ".

Połączone z bólem fizycznym duchowe cierpienie płynęło z ciągłych rozmyślań Konrada o ciosach, jakie spadały na kraj ojczysty.

„I wkrótce lada słówko obojętne,
Które dla drugich nie miało znaczenia,
W nim obudzało wzruszenie namiętne;
Słowa: Ojczyzna, powinność, kochanka,
O krucjatach i o Litwie wzmianka,
Nagle wesołość Wallenroda truły;
Słysząc je, znowu odwracał oblicze,
Znowu na wszystko stawał się nieczuły
I pogrążał się w dumy tajemnicze.

Jedna, jedyna myśl uporczywa opanowuje w zupełności świadomość Konrada, żłobiąc w jego psychice głębokie bruzdy, gdzie w gorącym żarze kiełkowało ziarno zemsty, gdzie rozwijał się pęd płomienny, który miał wzniecić pożar niszczący potęgę Zakonu. Myśl to była jasna i cel świadomy, podobnie jak i środki zmierzające do urzeczywistnienia celu. Ona to utrzymuje ciągłe napięcie mięśni, nerwów, bezustanny żar uczucia, wybuchający od czasu do czasu na zewnątrz, ale pod zimnym i przenikliwym okiem czujnego

wajdeloty tamowany, ukrywany i maskowany do chwili, kiedy namiętna miłość ojczyzny i żądza zemsty przemieni się w czyn Konradowy. Podczas gdy ślepy afekt kieruje ręką Jacka Soplicy, kiedy nagle, bez namysłu wypalił w stronę balkonu zamkowego, jaźń Konrada opanowuje świadoma myśl i świadome dążenie, trwając przez długie lata przygotowań do porachunku ze zdradzieckim Zakonem.

Z przykładów powyższych wynika, że afekty i namiętności są to przeżycia różne, że odmienna jest ich natura. Trafne jest porównanie Kanta, gdy mówi, że afekt działa jak woda, kiedy przerywa groblę, namiętność zaś jak prąd, który żłobi coraz głębsze łożysko. Afekt jest jakby upojeniem, po którym rychło następuje otrzeźwienie, namiętność ujawnia się niekiedy jako choroba spowodowana wadliwością organizmu lub zażywaniem trucizny. Afekt jest przeżyciem chwilowym, namiętność trwa długo, niekiedy latami, ujawniając się w różnych formach — to w postaci obawy i niepokoju — to znów jako nadzieja i radość, jako smutek i złość, jako miłość i nienawiść, atoli pomimo zmienności wzruszeń i uczuć zawsze dominuje jedna myśl uporczywa *(idée - fixe)* i świadoma celu. Należy więc odróżnić takie przeżycia, jak afekt i uczucie od namiętności. Zdaniem *Dwelshauvers'a* uczucia mają w swej istocie charakter społeczny, podczas gdy namiętności głównie indywidualny, osobisty, są związane z tendencjami i skłonnościami jednostki, skierowane na dany przedmiot lub dane wyobrażenie.

Jaźń opanowana namiętnością ma właściwą sobie logikę. Skąpiec n. p. sądzi o sobie, że jest rozumny i oszczędny, odmawiając sobie i drugim wszystkiego. Inteligencja i myślenie człowieka opanowanego namiętnością są wprawdzie zaostrzone, ale tylko w jednym kierunku. Różne pomysły, niezwykłe środki, świadczące o bystrości i zdolności przewidywania, mają tylko jeden cel — uczynienie zadość namiętności. Inteligencja jest wtedy ograniczona, pozbawiona autokrytycyzmu, skłonna do usprawiedliwiania wszelkich zamierzeń i czynów w służbie namiętności. Tak więc namiętność jest przeżyciem nader skomplikowanym, na które składają się pierwiastki refleksyjne i wyrachowanie, w którym myśl pozostaje na usługach dominującej tendencji przepojonej nawskróś uczuciem.

Jak się rozwija i kształtuje namiętność? W strukturze osobnika tkwią nader liczne tendencje, ale w pierwszych fazach rozwojowych żadna nie góruje zbytnio nad innymi. Istnieje jakgdyby równowaga psychiczna, która w późniejszym okresie, zazwyczaj w fazie dojrzewania doznaje pewnego zachwiania. Na skutek procesów w sferze podświadomości tudzież na skutek wpływów środowiska jedna z tendencji, przepojona elementami wzruszeniowymi ujawniać się poczyna z coraz większym nasileniem. Tendencje, życzenia i skłonności o takim charakterze są — jak mówi *Ribot* — glebą, na której namiętność kiełkuje, dokonywując intelektualizacji afektu. Jeden zespół wyobrażeniowy lub jedna myśl uporczywa staje się jakby ośrodkiem krystalizacyjnym namiętności,

która bierze w posiadanie i niewolę jaźń człowieka, staje się jej tyranem. Następuje gwałtowne naruszenie równowagi uczuć i różnych tendencji; jedna przygłusza wszystkie inne lub też je sobie podporządkowuje. Następuje utrwalenie, jej skonkretyzowanie i jej intelektualizacja. Na kształtowanie się namiętności zarówno dodatnich jak i ujemnych wpływają i czynniki geniczne i środowiskowe. Wrodzone dyspozycje, nieopanowane instynkty, temperament, zwłaszcza choleryczny i melancholiczny, zbyt wybujała fantazja podsycają namiętność. W rozwoju namiętności współdziała też niekiedy środowisko socjalne, przykład otoczenia, literatura, sztuka, teatr, sport i t. p.

Klasyfikacja namiętności nasuwa wobec ich bogatej różnorodności sporo trudności. Wartościując je ze stanowiska społeczno-moralnego, dzielimy je na negatywne i pozytywne. Pierwsze zawierają w sobie pierwiastki destruktywne, drugie organizujące i twórcze w życiu indywidualnym i społecznym. Ze względu na przedmiot pożądania można je podzielić na zmysłowe i duchowe. Każda z tych grup posiada liczne odmiany, wśród których są i namiętności mieszane, zawierające zarówno pierwiastki fizyczne jak i duchowe. W jednych przewagę mają elementy natury zmysłowej, w innych zaś elementy natury duchowej.

Do namiętności zmysłowych zaliczamy te wszystkie, które odpowiadają t. zw. potrzebom i tendencjom niższym. I tak n .p. potrzeba jedzenia i picia przekształcić się może w łakomstwo i pijaństwo, potrzeba ruchu, aktywności fizycznej w brutalność i żądzę walki, potrzeba odpoczynku w próżniactwo. Instynkt gromadzenia przeobrazić się może w skąpstwo, instynkt samozachowawczy w tchórzostwo, instynkt płciowy w rozwiązłość seksualną, tendencja do współzawodnictwa i posiadania w zazdrość i pieniactwo, nienawiść w zemstę, instynkt zabawy w zawodnictwo i hazard, dążenie do władzy w tyranię i t. d. Ogromna różnorodność namiętności „niskich", o charakterze destruktywnym i negatywnym wpłynęła na ujemne wartościowanie namiętności w ogóle. Atoli istnieje również — jak już wspomniano — duża różnorodność namiętności dodatnich, szlachetnych, zawierających elementy twórcze, n. p. namiętność czytania, kolekcjonerska, namiętne umiłowanie pracy społecznej, ofiarność charytatywna, miłość nauki, sztuki, miłość ojczyzny, miłość macierzyńska i t. p. Niekiedy następuje przeobrażenie namiętności niskiej na skutek procesu sublimacji w sferze uczuć i tendencji. Miłość jest źródłem najwspanialszych tworów ducha ludzkiego. W sonecie „Ajudah" kreśli Mickiewicz wspaniały obraz procesu sublimacji, w którym przedstawia, jak spienione bałwany, uderzając o brzeg morza,

„Miecą za sobą muszle, perły i korale,
Podobnie na twe serce, o poeto młody,
Namiętność często groźne wzbudza niepogody;
Lecz, gdy podniesiesz bardon, ona bez twej szkody,
Ucieka w zapomnienia pogrążyć się toni —
I nieśmiertelne pieśni za sobą uroni,
Z których wieki uplotą ozdobę twych skroni".

W życiu jednostki i społeczeństwa namiętności, będąc już to siłą niszczycielską, już też twórczą, mogą się stać źródłem zła i ogromu nieszczęść lub też dobra i postępu kulturalnego. W związku z tym nasuwają się różne zagadnienia wychowawcze i etyczne. Wiadomo nam, że w socjalizacji instynktów sublimacja spełnia ważną rolę (1, 101). Podobnie może być sublimowaną i energia psychiczna, ujawniająca się w namiętnościach „niskich . Stać się to może tylko na skutek wysiłków samego człowieka, który zmaga się ze swymi namiętnościami i do walki z nimi jest duchowo uzbrojony. Nie zawsze namiętności „niskie" ujawniają się na zewnątrz w postępowaniu, hamują bowiem osobnika obowiązujące normy religijne, etyczne, prawne i t. p., ale zawsze trawią one i niszczą organizm, wywołując zaburzenia psychiczne, a niekiedy i rozpad osobowości. W walce tej, opisywanej w całej swej grozie przez wielkich tragików starożytnych i chrześcijańskich, nieraz człowiek ulega, ulegali w niej nawet bogowie greccy. Z walki tej dzięki zdolności sublimowania wychodzi też człowiek niekiedy zwycięsko. Możliwość sublimacji stanowić tedy może oparcie w działalności wychowawczej, ale głównie dotyczy ona problemu samowychowania.

Namiętności — jak wiemy — ujawniają się dopiero w fazie późniejszej, ku końcowi okresu dojrzewania, kiedy osobnik jest już na tyle umysłowo rozwinięty, że może podjąć walkę z namiętnością niską i dążyć do jej sublimacji. Dodatni wpływ środowiska wychowawczego, praca wyzwalająca głębokie zainteresowanie innymi przedmiotami, odpowiednia lektura i t. p. tworzą warunki, w których namiętności o charakterze ujemnym i destruktywnym słabną, ustępując miejsca tendencjom twórczym, które mogą się stać źródłem wzbogacającym kulturę w niespożyte dzieła filantropii, sztuki i nauki.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Na podstawie zachowania się dzieci w danej sytuacji opisać przejawy ich wzruszeń i afektów. Zastanowić się nad postawą wychowawcy wobec dziecka: a) lękliwego lub przestraszonego; b) złośliwca; c) nieśmiałego. Jakie mogą być przyczyny tych doznań afektywnych?

2. Charakterystyka obawy i strachu u dzieci. (Lektura: *J. Sully* — Dusza dziecka, str. 199 — 233).

3. Opisać własne przeżycia afektywne takie, jak złość, gniew, strach, nieśmiałość, tudzież doznania po ich przeminięciu.

4. Zastanowić się nad wpływem wzruszeń i stanów afektywnych na funkcje inteligencji. (Lektura: *St. Szuman* — Badania nad wzruszeniem egzaminowym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. *Pol. Arch. Psych.* T. V. Warszawa 1933).

5. Po obserwacji kilku barwnych reprodukcji (pejzaż, obraz rodzajowy, historyczny, nastrojowy), mają dzieci od kl. IV. — VII. wybrać jeden z obrazów i napisać na ten temat wypracowanie. Jakim obrazom dają dzieci pierwszeństwo w poszczególnych okresach rozwojowych? Analiza wypracowań ze względu na rozwój uczuć estetycznych. (Praca zbiorowa). (Lektura: *St. Szuman* — Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży).

6. Rozwój uczuć estetycznych dzieci. (Lektura: *J. Sully* — Dusza dziecka — str. 300 — 332; *St. Szuman* — Sztuka dziecka — str. 110 — 141; *W. Zienkowski* — Psychologia dziecięctwa — str. 260 — 303, r. X.).

7. Psychologiczne składniki procesu twórczego. (Lektura: *Władysław Heinrich* — Psychologia uczuć — R. XVIII. str. 225 — 251; *M. Sobeski* — Filozofia sztuki — str. 216 — 275).

8. Swobodne wypowiadanie się dzieci rysunkiem a ich zainteresowania w poszczególnych fazach rozwojowych. Polecić dzieciom narysować coś, co je najbardziej interesuje. Analiza rysunków ze względu na wiek, płeć i środowisko. (Praca zbiorowa).

9. Czy istnieje korelacja między zdolnością do rysunków a inteligencją dzieci?

10. Jakie czynniki składają się na wychowanie estetyczne dzieci w okresie szkoły powszechnej?

11. Rozwój uczuć społeczno-moralnych w świetle współczesnej psychologii. (Lektura: *J. Sully* — Dusza dziecka — str. 233 — 300; *J. Dewey* — Szkoła i dziecko — str. 125 — 165; *Z. Ziembiński* — Organizacja uczuć — czasopismo. *Szkoła Powszechna* rocznik 1924; *W. Zienkowski* — Psychologia dziecka — R. IX. str. 219 — 259).

12. Przeprowadzić na różnych stopniach nauki ankietę w formie wypracowania na temat: „Dlaczego kradzież jest wzbroniona?" Na podstawie wypowiedzi uczniów(ennic) podać, jakimi motywami kierują się dzieci w swym stosunku do zjawiska kradzieży. (Motywy egoistyczne, konwencjonalne, altruistyczne, religijne, etyczne). Rozwój świadomości cudzej własności u dzieci różnego wieku. (Praca grupowa).

13. Uczucia społeczno-moralne dzieci, a ich środowisko. Czy istnieje korelacja między rozwojem moralnym dzieci a ich inteligencją? (Praca grupowa).

14. Rola ambicji w życiu zbiorowym opartym a) na zasadzie współzawodnictwa (emulacji), b) na zasadzie współdziałania (kooperacji). Lektura. *Władysław Witwicki* — Analiza psychologiczna ambicji.

15. Dzieci różnych klas mają odpowiedzieć w formie wypracowania na następujące pytania: 1. Jakie jest twoje najgorętsze życzenie? 2. W jaki sposób okazałbyś swą wdzięczność osobie, która by spełniła to życzenie? Na podstawie wypowiedzi dzieci zająć się analizą wdzięczności. (Praca grupowa).

16. Charakterystyka typów religijnych i zjawisko nawrócenia. (Lektura: *J. W. Dawid* — Psychologia religii — str. 67 — 135).

17. Kształcenie uczuć religijnych (Lektura: *Stan. Witkiewicz* — Chrześcijaństwo i katechizm; *W. Zienkowski* — Psychologia dziecka R. XI. str. 304 — 317).

Rozdział XXV.

Wola i zdolność do działania

1. AKT WOLI I ŚWIADOME DZIAŁANIE. Ciągła aktywność dziecka i niewyczerpana jego energia wyzwala się — jak wiemy — w różnych postaciach i rodzajach zachowania, jak w uczeniu się, myśleniu i mówieniu, zabawach i pracy. Na zewnątrz ujawnia się owa aktywność w postaci impulsów, odruchów naturalnych i warunkowych, gestów, mimiki, naśladownictwa, przyzwyczajeń oraz w różnych wytworach i innych formach działania, o których poprzednio była mowa. Motorem wszelkiej aktywności są popędy i dążenia instynktowe jako praźródło energii życiowej (I, 89). W miarę rozwoju i dojrzewania dziecko zdolne jest do coraz bar-

dziej złożonych i coraz wyższych form aktywności, które z kolei będą przedmiotem naszych rozważań. Zobaczymy, że wyższa forma aktywności naszej jaźni wiąże się z reguły z czynnikiem, któremu podporządkowujemy nasze ruchy i dążenia. Czynnikiem tym jest w o l a, jako świadomy akt naszej jaźni.

W różnych sytuacjach życia codziennego obserwujemy akty woli świadomej zarówno w doświadczeniu wewnętrznym jak i w postępowaniu drugich osób. Zastanówmy się nad przebiegiem i głównymi etapami w rozwoju aktu woli przy pomocy introspekcji. Przypuśćmy, że ktoś ze znajomych czy bliskich osób mieszkających na wsi, powierzył nam ważną sprawę do załatwienia. Chciałby n. p. umieścić swe dziecko w zakładzie wychowawczym w mieście i chodzi mu o zdobycie dokładnych informacji. Równocześnie prosi nas listownie o radę i zaopiekowanie się dzieckiem. Pod wpływem treści listu uświadamiamy sobie pewien określony cel, który pobudza nas do rozważenia środków, zmierzających do załatwienia powierzonej nam sprawy, a więc do możliwie dokładnego zbadania stosunków w zakładzie wychowawczym. Mogą się nam wtedy nasunąć pewne refleksje, przypuszczenia, czy dziecko znajdzie tam korzystne warunki, czy nasz znajomy nie będzie miał w przyszłości jakichś m/w uzasadnionych żalów i t. p. W świadomości naszej budzi się poczucie odpowiedzialności, które wznieca pewien niepokój i powoduje wahanie opóźniające odpowiedź na list w sprawie umieszczenia dziecka w zakładzie. To wahanie mija na skutek uzyskania pozytywnej opinii o zakładzie i po otrzymaniu szczegółowych danych o dziecku. Wtedy następuje decyzja, która skłania nas do napisania listu, do udzielenia rady naszemu znajomemu i zapewnienia go, że dziecko znajdzie w tym zakładzie dobrą opiekę. Końcowy akt woli przejawia się zatem, jako wykonanie podjętych zamierzeń, jako realizacja określonego celu.

Przytoczony tu przykład ilustruje przebieg aktu woli w formie — jak widzieliśmy — na ogół dość skomplikowanej. Obserwując poszczególne akty woli, przekonujemy się, że zachodzą między nimi różnice pod względem złożoności przebiegu i czasu trwania, zależnie od struktury osobnika, od sytuacji i warunków środowiskowych.

Wiadomo nam, że ruchy impulsywne, uwarunkowane i zautomatyzowane przebiegają bez współudziału naszej woli, która pojawia się dopiero wtedy, gdy sobie uświadamiamy cel działania. Manifestację woli w formie stosunkowo najprostszej obserwujemy w zwykłych czynnościach, gdy n. p. sięgamy po potrzebną nam książkę lub też po jakikolwiek inny przedmiot. Mamy tu najprostszą formę woli t. j. świadomy ruch związany z wyobrażeniem celu. Bardziej złożony przebieg mają akty woli w sytuacjach, w których spełniamy codzienne powinności. Wstawanie n. p. rano na czas, by się nie spóźnić do szkoły czy pracy zawodowej, polega niekiedy na przezwyciężeniu lenistwa lub zmęczenia. Na potrzebny wówczas wysiłek woli zdobywamy się na skutek uświadomienia sobie konsekwencji w razie zaniedbania powinności lub też pod

wpływem poczucia obowiązku. Czas trwania podobnych aktów woli jest zazwyczaj krótki, określony uświadomieniem sobie celu czy ewentualnej konsekwencji oraz wykonaniem potrzebnych ruchów. Jest to działanie krótkotrwałe, chwilowe. Natomiast w samym wykonywaniu obowiązków konieczne jest działanie trwałe, wyznaczone rodzajem pracy, przy czym ważną funkcję spełniają przyzwyczajenia. Złożoność aktu woli w działaniu trwałym zależy od jakości i stopnia trudności podjętej pracy, od zdolności osobnika, od jego inicjatywy i pomysłowości, od przygotowania fachowego, od warunków zewnętrznych i t. p.

Najbardziej złożoną i najwyższą formą woli jest działanie poprzedzone rozważaniem motywów postępowania, koniecznością dokonania wyboru wśród różnych możliwości oraz powzięciem decyzji. Jest to działanie twórcze, zmierzające do nowych celów i rozwiązań, będące wyrazem osobowości działającego. Rozważanie wyłania się na skutek wahania w wyborze dwu lub więcej możliwości postępowania w danej sytuacji, przy czym do głosu dochodzą niekiedy motywy działania, jako przedmiot naszych sądów wartościujących, jako czynniki wewnętrzne osobowości poprzedzające akt woli. Motywy zabarwione często uczuciowo są wytworem naszych potrzeb, dążeń, życzeń, obaw, skrupułów, naszych zasad etycznych, religijnych, społecznych i t. p. W skład motywów wchodzą idee i uczucia, to też działanie oparte na motywach wyższego rzędu jest zharmonizowane z naszymi uczuciami religijnymi, estetycznymi, i moralno - społecznymi.

Przypuśćmy, że uczeń znalazł się w sytuacji, w której wybrać musi między grą w piłkę, do czego zachęcają go koledzy, a przygotowaniem się do lekcji na następny dzień. W jego świadomości odbywa się gra motywów: z jednej strony wyłania się silnie odczuwana potrzeba ruchu i tendencja do przyjemności, z drugiej zaś obawa przed sankcjami lub też poczucie obowiązku. Jak postąpi i od jakich czynników zależeć będzie jego decyzja? Innym znów razem n. p. był świadkiem niehonorowego czynu, który popełnił jego bliski kolega i przyjaciel, a o który posądzają drugą osobę, zupełnie niewinną. Od jego zeznania zależy los niewinnie posądzonego. Co weźmie górę — czy uczucie przyjaźni, czy też uczucie i zasada sprawiedliwości? Wyobraźmy sobie znów sytuację młodego człowieka, kiedy ma sobie obrać zawód i kiedy rozważa drogi życia: Czy iść po linii własnych zainteresowań, zamiłowań, uzdolnień, czy po linii koniunktury lub też pod naciskiem otoczenia obrać zawód, do którego nie ma powołania? W karierze życiowej staje nieraz człowiek wobec alternatywy: czy pójść drogą najlżejszego oporu, która zapewni mu życie wygodne, majątek, zaszczyty i t. p. pod warunkiem wyrzeczenia się poglądów, przekonań, zasad i ideałów? Czy też obrać drogę ciernistą, pełną przeszkód, trudów, zmagań i wyrzeczeń, na której czekają go niekiedy cierpienia fizyczne i moralne, w tym przekonaniu, że od tego zależy zachowanie godności człowieczeństwa? Są to sytuacje, kiedy wola człowieka ujawnić się może w swej najwyższej postaci, kiedy mamy poczucie wol-

ności wewnętrznej. W takich sytuacjach powstają często w duszy osobnika konflikty między różnymi tendencjami, zasadami, motywami. Wynik podobnych konfliktów wewnętrznych zależy od całego splotu czynników biopsychicznych, od okoliczności i warunków otoczenia, a przede wszystkim od charakteru osobnika.

Wynik w tym wypadku przedstawia się jako p o s t a n o w i e n i e czyli d e c y z j a, która polega na ostatecznym wyborze jednej z dwu lub kilku możliwości postępowania. Przeżycie decyzji jest jednym z najbardziej charakterystycznych momentów w przebiegu aktu woli. Po powzięciu decyzji mija niepokój wahania, przyjmujemy odpowiedzialność za czyny nasze, mamy świadomość wyboru motywów bardziej wartościowych, co możemy sprawdzić w naszym doświadczeniu wewnętrznym. Obserwując zachowanie się różnych osobników, widzimy, że decyzja jednych może być wynikiem kaprysu, u innych powstaje pod wpływem „pierwszego wrażenia", u niektórych zaś po dokładnym zbadaniu okoliczności za i przeciw. Atoli na decyzję i samo działanie większości ludzi wpływają konieczności społeczne, niekiedy przymus, nacisk zewnętrzny, przyzwyczajenia, zwyczaje i obyczaje, tendencje konformistyczne, stosunki socjalne, panujące w danej grupie społecznej. Stąd też nasze postępowanie, zdaniem *Delacroix*, jest w całości uregulowane i tylko wyjątkowo możemy chcieć. Zwłaszcza w sprawach mniejszej wagi, decyzja zależy od przyzwyczajeń indywidualnych, tudzież od zwyczajów panujących w grupie społecznej. Między przyzwyczajeniami a wolą świadomą istnieje ścisła zależność. Akt woli, kierując mechanizmem nawykowym, zwraca przyzwyczajenia ku celom będącym wytworem naszej refleksji, przystosowuje je do nowych zadań i nowych przedmiotów. Taka inteligentna organizacja przyzwyczajeń umożliwia ich ciągłe doskonalenie.

Zależnie od struktury biopsychicznej osobnika, od jego temperamentu i charakteru tudzież od okoliczności, decyzja może być mniej lub więcej szybka, m/w stała i stanowcza. Zdaniem *Dwelshauvers'a* decyzja nie jest następstwem ważenia motywów o charakterze normatywno-abstrakcyjnym, ale jest manifestacją całej jaźni, przekonań i ideałów danej osobowości. W sytuacjach trudnych uświadamiamy sobie jednak introspekcyjnie walkę motywów, której wynik zależy od siły dwu grup tendencji i od ustosunkowania się do nich naszej jaźni wartościującej. Wola na grze motywów oparta i kończąca się postanowieniem jest, jak mówi *Dawid*, najbardziej złożoną i najwyższą formą woli, zjawiającą się dopiero na późniejszych szczeblach rozwoju gatunkowego i indywidualnego. Po decyzji następuje w y k o n a n i e jako manifestacja woli. Ma ono charakter świadomego działania, trwającego — jak już wspomniano — przez czas krótszy lub dłuższy. Z samym działaniem wiąże się przeżycie „potrafię", t. j. wiara we własną zdolność, umiejętność wykonania. Dążenie do celu tylko wtedy przeobrazić się może w działanie, gdy łączy się z faktyczną umiejętnością.

W przebiegu aktu woli złożonej można tedy rozróżnić cztery główne fazy: a) uświadomianie sobie celu działania i rozważanie różnych możliwości; b) wahanie, wynikające z poczucia odpowiedzialności, czy z walki motywów; c) decyzja polegająca zazwyczaj na ostatecznym wyborze jednej z wielu możliwości; d) wykonanie jako moment końcowy w rozwoju aktu woli. W ciągu tego całego przebiegu mamy świadomość aktywności naszej jaźni, jako jedności i całości, zmierzającej do realizacji celu uznanego przez nas za dobry, za wartościowy. Atoli nie w każdym akcie woli stwierdzić można te wszystkie fazy. Często tuż po uświadomieniu sobie celu następuje wykonanie, bez poprzedzającego je wahania, bez problematyki, czego dowodzą niektóre z przytoczonych poprzednio przykładów. Z powyższej analizy wynika, że wola jest to struktura psychiczna, na którą składają się tendencje i działania świadome celów, których realizacja jest wyrazem naszej osobowości.

2. WAŻNIEJSZE POGLĄDY NA ISTOTĘ WOLI. W analizie przebiegu aktu woli stwierdziliśmy współdziałanie elementów ruchowych i dążeniowych, uczuciowych i poznawczych. Które z nich stanowią źródło woli i jej istotę? W poglądach na to zagadnienie zachodzą wśród psychologów znaczne różnice. Zdaniem *Al. Baina* wszelkie działanie uwarunkowane jest uprzednim wyobrażeniem ruchu, tudzież wyobrażeniem stanu przyjemnego lub przykrego. Istotę woli widzi on w wyobrażeniach ruchów, związanych z pewnym uczuciem napięcia. Ta teoria mechanistyczna, której przedstawicielami są też *Spencer i Ziehen*, nie wyjaśnia aktu woli złożonej, ponieważ nie uwzględnia tak ważnych w jego przebiegu momentów, jak wahanie, wybór, względnie odrzucenie jednej z kilku możliwości postępowania, jak decyzja, w której skupiają się wartości osobiste jednostki działającej. Podobne w pewnej mierze stanowisko zajmuje *W. James*, zdaniem którego świadomy akt woli łączy się z uwagą i stąd poprzedzić go muszą wyobrażenia czynności. Treści naszej świadomości, jak uczucia, postrzeżenia i wyobrażenia ujawniają tendencje do wyładowania się w postaci działania, w postaci ruchów zewnętrznych lub też wewnętrznych, na których opiera się powściąg. Gdy n. p. ktoś zadzwoni lub zapuka do drzwi, wstajemy, by je otworzyć. W chwili zbliżającej się burzy, zamykamy otwarte okna. Gdy rano po obudzeniu się pomyślimy o śniadaniu, wstajemy natychmiast bez szczególnego wysiłku i bez postanowienia. Tak więc teoria ideomotoryczna woli James'a, podkreśla wpływ wyobrażeń na czynności, będące „wypadkową oddziaływania naszych popędów i hamulców". Wysuwając na pierwszy plan wyobrażenia jako przyczynę ruchów, nie neguje jednak *James* roli uczuć i dążeń w akcie woli.

Ujęcie istoty woli zbliżone do poglądów doby dzisiejszej, w szczególności do teorii personalistycznej znajdujemy u *Dawida*. Zdaniem naszego psychologa istotnym czynnikiem aktu woli jest świadomość, która umożliwia osobnikowi dokonanie wyboru oraz

decyzję, czy i jakie czynności mają być wykonane. Ażeby ruch był aktem woli — wywodzi *Dawid* — musi go poprzedzić myśl o tym ruchu albo myśl o celu, o przedmiocie, do którego ruch prowadzi. Wola jest tam dopiero, gdzie schodzą się dwie te cechy: ruch lub możność ruchu i świadomość tego ruchu, świadomość, że ruch ma być wykonany. Ruchy same, bez poprzedzającej je i oświetlającej świadomości, stanowią tylko dziedzinę odruchów i instynktów i nie mogą być wyrazem aktu woli, będącego wyrazem osobowości. Wola bowiem jest to reakcja integralna i syntetyczna istoty, świadomie realizującej cele w danej sytuacji życiowej. Funkcja woli polega wdg. *Claparède'a* na rozwiązywaniu zagadnienia celów, podobnie jak funkcja inteligencji na rozwiązywaniu zagadnienia środków. Również i *Stern,* zgodnie ze swą teorią personalistyczną, widzi istotę woli w urzeczywistnianiu celów, inicjowanych specyficznym aktem o charakterze osobistym. Akt ten podsycany dążeniami, płynącymi z głębi sfery potrzeb jest świadomym podjęciem celów i dróg, w którym osobowość nasza wyraża się jako nierozdzielna całość i jedność. *Claparède* wysuwa również konflikt między celami z uwzględnieniem ich hierarchii tudzież zagadnienie realizacji celów, jako najbardziej istotną cechę aktu woli. Każdy akt woli jest według niego dramatem, w którym jedno życzenie poświęcone bywa drugiemu, w którym tendencje wyższe triumfują nad niższymi. Stąd wola, w jego ujęciu, jest to proces, którego funkcja polega na podjęciu działania, chwilowo na skutek konfliktu dwu grup tendencji przerwanego, oraz na przyznaniu pierwszeństwa grupie tendencji wyższych. Tak więc i dla *Claparède'a* akty woli są manifestacją jaźni, jako nierozdzielnej jedności i całości.

W końcu podkreślić należy, że między wolą świadomą a dynamiką nieświadomości, tudzież między wolą a wyobraźnią twórczą istnieje ścisła zależność. W najwyższych przejawach woli, w jej aktach twórczych współdziałają procesy w sferze nieświadomości. Nieświadome tendencje afektywne i energie woluntarne pobudzają wyobraźnię twórczą, która nasuwa twórcy różne pomysły i wynalazki oraz środki ich realizacji. W świetle tych rozważań widzimy, że istota woli odsłania nam się w pełni dopiero na tle osobowości integralnej, ujętej w sensie *Bergsona* na tle rzeczywistych sytuacji, w których jednostka świadoma celu, reagując we właściwy sobie sposób, wyraża swą jaźń integralną jako całość i jedność niepodzielną.

Dla urzeczywistnienia celów nieodzowne są siły zarówno natury fizycznej, jak i duchowej. Nasuwa się zagadnienie, gdzie tkwi źródło energii woluntarnej, następnie czy siła woli jest czynnikiem elementarnym czy też złożonym. Introspekcyjnie i na podstawie obserwacji zachowania się drugich osób można stwierdzić, że w czasie przebiegu aktu woli, siły potrzebne dla dokonania jakiegoś czynu płyną z różnych źródeł, z różnych warstwic struktury biopsychicznej jednostki czy całej grupy społecznej. Wyobraźmy sobie n. p. przebieg aktu woli, w łączności z urządzeniem wycieczki krajoznawczej, z wyborem zawodu, z założeniem sadu lub pasieki,

z uruchomieniem spółdzielni i t. p. Siły potrzebne wtedy celem podjęcia decyzji i wykonania płyną z potrzeb i dążeń instynktowych jednostek i całych grup, z ich zainteresowań naukowo-badawczych czy zawodowych, niekiedy z konfliktów wewnętrznych lub między osobniczych, z gry motywów, z wzajemnego ustosunkowania się tych czynników w danej sytuacji. W sytuacjach życiowo trudnych n. p. w potrzebie obrony wolności najbardziej decydującą jest siła płynąca z dobrego samopoczucia jednostki i grupy, z wiary i zaufania w dobro sprawy, z gotowości do wyrzeczeń i ofiar. Stąd wynika, że siła woli jest czynnikiem nader złożonym i że jej źródła znajdują się w różnych warstwicach struktury osobowości i w sferze popędów i dążeń instynktowych, gdzie zdaje się być największy rezerwoar energii woluntarnej, i w sferze nieświadomości, w sferze wartości i celów, wyzwalających gotowość jednostki i grupy społecznej do ofiar i wyrzeczeń.

3. METODY BADANIA AKTÓW WOLI. Rozważaliśmy poprzednio przebieg aktu woli na podstawie introspekcji i obserwacji zachowania się osobników w sytuacjach naturalnych, jakie zdarzają się w życiu codziennym. Celem dokładniejszego poznania procesów woli podjęli w ostatnich latach badania eksperymentalne o charakterze laboratoryjnym, m. i. *Narcyz Ach i Lindworsky* w Niemczech, *Michotte* w Belgii, *Dwelshauvers* we Francji, *Chojecki* i *ks. Dybowski* w Polsce.

W eksperymentach swych badał *Ach* opory, które osobnik musiał przezwyciężyć celem rozwiązania danego zadania. Po wyuczeniu się w sposób mechaniczny szeregu sylab bez znaczenia, miał n. p. badany przestawić pierwszą i trzecią zgłoskę w tym szeregu lub też, usłyszawszy sylabę początkową, miał w niej przestawić litery w odwrotnym porządku i wypowiedzieć ją w tej postaci, albo wreszcie znaleźć miał zgłoskę, która by się rymowała z podaną. Badany musiał więc za każdym razem przezwyciężyć automatyzmy, wytworzone na skutek wyuczenia się szeregu zgłosek. Eksperymentator oznaczał czas reakcji i oceniał opory treści wyuczonej, notował cechy charakterystyczne zachowania się badanego, którego równocześnie skłaniał do systematycznej introspekcji i do zeznań, co zauważył u siebie podczas reakcji.

Akt woli jest — według *Acha* — dany bezpośrednio, jest doznaniem swoistym, w którym rozróżnić można: a) moment natury intuicyjnej, przeczucie chcenia i wrażenie napięcia; b) moment obiektywny, wyobrażenie celów i środków oraz ich wzajemnej zależności; c) moment aktualny, kiedy zdobywamy się na decyzję; d) moment realizacji związany z wysiłkiem. Celem wyjaśnienia aktu woli wprowadza *Ach* pojęcie „tendencji determinujących", wpływających na decyzję i wykonanie. Owe tendencje determinujące mają częściowo charakter nieświadomy. Czynne w sferze nieświadomości stają się przyczyną samorzutnego pojawienia się wyobrażeń w związku z zadaniami, jakie mamy wykonać i one też

ułatwiają nam przezwyciężenie oporów i powzięcie decyzji, która — jak wiadomo — tak ważną odgrywa rolę w akcji woli.

Doświadczenia eksperymentalne *Michotte'a* i jego współpracowników, miały na celu oświetlenie s w o b o d n e g o w y b o r u z pośród różnych możliwości, tudzież zbadanie m o t y w ó w wpływających na ów wybór. Wyniki tych badań stwierdziły, że na wybór w akcie woli mają wpływ sądy wartościujące, które w każdym poszczególnym wypadku opanowują naszą świadomość. Zagadnienie motywów oraz ich stosunku do energii woluntarnej, do chcenia i wysiłku było też przedmiotem badań *Lindworsky'ego*. W tym celu skłaniał badanych do wykonywania pewnych poleceń nader przykrych; mieli n. p. wypić jakiś płyn odrażający (olej rycynowy) lub też przeczytać codziennie po kilkanaście stronic z książki nudnego autora i t. p. Badani zeznali, że decyzja nie ujawniała się u nich w sposób nagły, ale na skutek refleksji, dodawania sobie odwagi oraz pod wpływem motywów. Stąd wynika, że akt woli stanowi nierozdzielną całość i jedność z innymi funkcjami psychicznymi, z myśleniem, stanami afektywnymi i z uczuciami.

Zjawisko wahania w akcie woli badał *ks. M. Dybowski*, na podstawie kwestionariusza zawierającego pytania, które miały skłonić badane osoby do dokładnej analizy przeżycia związanego z określoną czynnością. („Jak zabrałeś się do pisania listu?"). Za pomocą zaś odpowiedniego testu (rysunek w formie drabinki), badał ilość wahań czyli „wahliwość" jednostki w spełnianiu wskazanej czynności pisania. W wyniku swych badań ustala *Dybowski* pewne typy woli, o których później będzie mowa. Nader wnikliwe badania woli, mające znaczenie życiowe i praktyczne, przeprowadził metodą ankietową *Dwelshauvers*. Ankieta jego, przeprowadzona wśród studentów katolickiego uniwersytetu paryskiego, zawiera szereg pytań określających sytuacje naturalne, jakie zazwyczaj znajdujemy w życiu osobistym i społecznym. Badał on poczucie odpowiedzialności w związku z decyzją, stopień samodzielności w postanowieniach, stopień odwagi i siły woli, rolę ideałów i wierzeń religijnych w aktach woli, czynniki umacniające i kształcące wolę, wpływ środowiska rodzinnego i szkolnego oraz panujących obecnie stosunków społecznych na wolę, niedomagania w obecnym systemie wychowania i kształcenia woli. Badani mieli się wreszcie zastanowić, w którym roku życia i w jakich okolicznościach obudziła się w nich świadomość woli oraz czy sami lub ich przyjaciele przeżywali w trudniejszych sytuacjach życiowych konflikty i jakiego rodzaju.

Wyniki tej ankiety stwierdzają, że 45% badanych przyjmowało dobrowolnie odpowiedzialność zarówno w decyzjach powziętych w zwykłych wypadkach życia codziennego, jak i w sytuacjach trudnych, 26% kierowało się głównie przyzwyczajeniem oraz panującym zwyczajem, 17% stwierdziło u siebie wahanie, 6% przeżywało konflikt wewnętrzny, a wreszcie 6% sądzi, że decyzja mniejszego wymaga wysiłku, aniżeli wykonanie. Z wypowiedzi tych wysnuwa *Dwelshauvers* prawo ogólne, według którego w aktach woli mamy

poczucie odpowiedzialności, ujawniające się w dużym na ogół stopniu. W odpowiedziach swych stwierdzili badani minimalny wpływ drugich osób na ich decyzję; zaledwie bowiem 7% zasięgało rady innych w związku ze swymi postanowieniami. W aktach woli ujawnia się dość często tendencja do omijania decyzji, brak energii, zniechęcenie, brak wiary we własne siły, poczucie małej wartości, depresja, niekiedy ucieczka w świat marzeń, lub też kierowanie się zasadą „jakoś to będzie". Tylko 23% badanych zeznało, że im w ogóle nie brak energii w postanowieniach i w działaniu, taka sama ilość oświadczyła, że zdolność do działania uzależniona jest od okoliczności, t. zn., że w pewnych wypadkach nie odczuwają braku energii woluntarnej, w innych znów występuje zniechęcenie. Reszta zaś badanych (54%), stwierdza tendencję do marzeń, do unikania decyzji lub też zniechęcenie, a nawet depresję, która jest objawem m/b rozwiniętej choroby woli.

Statystyka w tych wypadkach niewiele nam jednak mówi, ponieważ przejawy energii woluntarnej zależą od całego splotu czynników biopsychicznych, od wieku i płci, od danej sytuacji i okoliczności. U tego samego osobnika zależnie od jego sił fizycznych i stanu zdrowia, od potrzeb i zainteresowań zasób energii woluntarnej może być w różnych okresach życia różny, wskutek czego w postanowieniach i w działaniu może się ujawniać w różnym stopniu nasilenia. Dopiero na tym tle zrozumieć można wahania w aktach woli poszczególnych osobników.

Silne oparcie w swych postanowieniach i w działaniu, znalazła większość badanych (ok. 75%), w uznawanym ideale religijnym, reszta zaś (ok. 25%), w ideale zależnym od rozumu lub też od woli indywidualnej. Wyniki te pozostają w ścisłym związku z systemem wychowania w danym środowisku socjalnym i stąd nie mogą one mieć znaczenia ogólniejszego. Czy środowisko rodzinne i szkolne wpływa dodatnio na wolę? Badani podkreślają ujemne pod tym względem wpływy obecnego środowiska rodzinnego, gdzie wychowanie ma raczej charakter tresury. Jeszcze bardziej krytyczna postawa badanych zaznacza się w stosunku do dzisiejszej szkoły. Tylko 12% odpowiedzi stwierdza dodatni wpływ szkoły na rozwój woli, ogromna zaś większość podkreśla, że obecny system edukacji tłumi inicjatywę i oryginalność, poczucie odpowiedzialności, tendencję do decyzji — słowem zmierza do urabiania ogółu według jednego wzoru. Natomiast szersze środowisko społeczne doby obecnej wyzwala — jak stwierdza większość badanych — energię woluntarną młodzieży, pobudzając ją do działania i czynu.

Ustalenie wieku dziecka, w którym przejawiać się poczyna jego wola świadoma, nasuwa niemałe trudności ze względu na stosunkowo późny rozwój pojęcia czasu. Większość badanych (ok. 70%), określa w przybliżeniu lata od 6 do 12, jako okres, w którym po raz pierwszy stwierdzili u siebie akty woli, takie n. p., jak postanowienie poprawy w związku z przeżyciem religijnym, pod wpływem komunii św., chęć spełnienia dobrego uczynku, przezwyciężenie bólu lub zmęczenia i t. p. Niektórzy z pośród badanych

wyróżniają dwie fazy w narodzinach woli świadomej: pierwszej przejawy stwierdzili około 7 r. ż., drugie między 13 a 16 r. ż. W tym drugim okresie zjawiają się też pierwsze konflikty w trudniejszych sytuacjach życiowych. Nie są to atoli konflikty między różnymi pod względem wartości obowiązkami, ale z reguły między pragnieniami i życzeniami osobnika, wynikającymi z jego potrzeb i tendencji fizjologicznych, a wysiłkiem woli świadomej. Najczęściej przytaczali badani konflikty na tle dążeń instynktowych w dziedzinie seksualnej, w której według teorii psychoanalitycznej stoi na straży „c e n z u r a" t. zn. ów zespół uczuć i wyobrażeń etycznych i religijnych, wytworzony w świadomości osobnika na skutek wychowania i oddziaływania środowiska społecznego. Pomimo czujności owej cenzury nurtujące w organiźmie instynkty i namiętności ujawniają się niekiedy w dążeniach, powodując walkę między t. zw. niższymi potrzebami i życzeniami a sferą wartości. W stanach zmęczenia, zniechęcenia, depresji, w stanie nawpół świadomym, tendencje instynktowe uzyskują często przewagę nad wolą świadomą; silniejsze od woli są też zazwyczaj potrzeby, jak n. p. potrzeba zaspokojenia głodu i pragnienia, potrzeba ruchu i odpoczynku i t. d. Wreszcie zwycięstwo nad wolą odnosi nieraz wrodzona gnuśność i niechęć do wysiłku, lenistwo. Wyniki badań *Dwelshauvers'a* nasuwają — jak widzieliśmy — wiele niezmiernie ważnych zagadnień natury praktycznej i wychowawczej, których rozwiązanie może oddać duże usługi w znalezieniu właściwych metod kształcenia woli świadomej.

4. TYPY WOLI. Eksperymentalne badania woli umożliwiają wyodrębnienie pewnych cech charakterystycznych, wspólnych danej grupie osobników, powtarzających się wciąż w ich zachowaniu się, w ich działaniu i odróżniających ich w tym względzie od innych grup osobników. Na tej drodze ustalono pewne t y p y w o l i, jakie spotykamy wśród ludzi. *W. James* rozróżnia dwa zasadnicze typy woli: t y p i m p u l s y w n y, w którego działaniu przewagę mają popędy i t y p o p a n o w a n y, u którego dominują hamulce. Działanie, w którym przeważają popędy, przedstawia najniższy typ woli, brak w nim bowiem refleksji i przewidywania konsekwencji. Najwyższy typ woli cechuje duża ilość skrupułów i hamulców, które jednakowoż nie wpływają ubezwładniająco na działanie osobnika tego typu, wykazującego zdolność przezwyciężania przeszkód oraz energię w dążeniu do chwilowego celu. Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi typami istnieją liczne przejściowe formy woli.

Na podstawie nad[illegible] skrupulatnych badań ustala *ks. Dybowski* cztery typy woli, oznaczone początkowymi literami aflabetu. Do typu A należą osoby o nastroju równym i poważnym, które swe życzenia i pragnienia dostosowują do posiadanych sił i zdolności. Systematyczni i powolni ujawniają w swych dążeniach opanowanie i prostolinijność. Typ B cechuje m/w słabość w działaniu i stąd osobnicy tego typu odczuwają potrzebę oparcia z zewnątrz w postaci przymusu, wyznaczenia terminu, w którym by musieli wy-

konać swe zobowiązania i t. p. Dopiero bowiem przymus zewnętrzny, wyzwalając w nich energię woluntarną, pobudza ich do działania. Cechą typu C jest wytrwałość w działaniu obliczonym na dalszą metę, tudzież zdolność realizowania celów trudniejszych. Wreszcie typ D odznacza się m/w niemocą w działaniu, brakiem rozwagi, niemożnością urzeczywistnienia zamierzeń. Z tej charakterystyki wynika, że osobniki typu B odznaczają się wolą słabą, typu C wolą silną, typ A przedstawia formę pośrednią, a typ D formę m/w chorobliwą, patologiczną, którą nazwać można typem depresyjnym. Określony typ woli kształtuje się stopniowo w miarę rozwoju osobowości dziecka. Już w okresie szkoły powszechnej można w danej grupie uczniów wyodrębnić różne typy woli, czy to na podstawie obserwacji czy odpowiednio ułożonego kwestionariusza, lub też przy pomocy testów. Obserwacje nasze w szkole w celu poznania różnych typów woli wśród danej grupy uczniów, dotyczyć winny następujących przejawów w ich zachowaniu się:

Jak uczeń zabiera się do pracy — z ochotą i szybko, czy też z niechęcią i ociąganiem się. Czy przed rozpoczęciem danego zadania, n. p. rysunku, wykresu, mapy, opracowania tematów i t. p. rozważa wpierw cel i środki, czy sobie układa plan, czy też bez namysłu zabiera się od razu do roboty. Czy do końca pracuje równomiernie, systematycznie i wytrwale, dbając o jakość pracy pod względem treści i formy, czy też w toku opracowania ujawnia pośpiech, niedbalstwo, zniechęcenie. Czy zależy uczniowi na wykonaniu zadania możliwie jak najlepiej, czy też zdradza pod tym względem obojętność. Jakimi kieruje się motywami w podejmowaniu i wykonywaniu zadań (chęć uzyskania dobrego stopnia, wzgląd na nauczyciela lub rodziców, zainteresowanie, poczucie obowiązku, obawa przed karą i t. p.). Czy kontroluje wyniki swej pracy i czy ujawnia zadowolenie w razie należytego wywiązania się z danego zadania.

Na podstawie podobnych obserwacji badano w jednej ze szkół węgierskich dzieci w wieku 9 — 10 lat i stwierdzono wśród nich cztery główne typy woli: typ świadomy celu, obowiązkowy, nastrojowy i motoryczny.

Osobniki typu pierwszego ujawniają w akcie woli zainteresowanie, będące głównym motywem ich działania. Z góry ujmują cel pracy i planowo zmierzają do jego realizacji. Dzieci tego typu cechuje szybkość decyzji. W pracy potrafią się skupić, zwyciężać przeszkody; świadome swych sił i zdolności wydobywają ze siebie sporo energii. Odznaczając się dużą dyscypliną, wykonują swe zadania dokładnie i porządnie. Uczniowie typu obowiązkowego ujawniają w działaniu silne przeżycia emocjonalne. Przed podjęciem jakiejś pracy wykazują nieśmiałość i obawę, że nie podołają danemu zadaniu i stąd wynika u nich długie wahanie oraz trudność decyzji. W miarę jednak wykonywania pracy wzrasta u nich napięcie woli, przede wszystkim pod wpływem poczucia obowiązku, będącego głównym motywem ich działania. Odczuwali by wstyd, gdyby nie skończyli zadania lub wykonali je niedbale. Poczucie obowiązku pobudza ich też do pracy sumiennej i wytrwałej.

Typ nastrojowy cechuje duże wahanie w napięciu woli, zależnie od rodzaju zadania. O ile zadanie odpowiada zainteresowaniom uczniów tego typu, decydują się łatwo i szybko, zmierzając

wytrwale do celu. W przeciwnym wypadku decyzja przychodzi im z trudem, pracują obojętnie i w coraz wolniejszym tempie. Chętnie by przerwali pracę, gdyby nie przymus szkolny. Cechuje dzieci tego typu mała wytrwałość i brak dyscypliny w spełnianiu obowiązków. Dzieci typu motorycznego cechuje impulsywność i wzmożona potrzeba działania. Najważniejsze dla nich, aby coś robić, natomiast sam cel pracy mniej je interesuje, a nawet jest im obojętny. Muszą się wciąż ruszać, chcą być wciąż czynne i lubią odgrywać jakąś m/w ważną rolę w klasie. Do pracy zabierają się energicznie, ale lada przeszkoda zniechęca je i przerywają rozpoczęte zadanie, które podejmują dopiero na skutek przymusu zewnętrznego. Cechuje je m/w brak staranności i systematyczności w działaniu.

5. SŁABOŚĆ WOLI I LENISTWO. W przytoczonych powyżej treściwych opisach typów woli ujawniają się nie tylko różnice w zachowaniu się osobników danego typu w stosunku do pracy, do różnych zadań, problemów i sytuacyj w życiu, ale także cechy charakterologiczne ich osobowości. U jednych widzimy pozytywny, u drugich m/w negatywny stosunek do pracy. Jednych cechuje szybkość i łatwość decyzji, wytrwałość w dążeniu do celu, sumienność i obowiązkowość w wykonaniu — słowem dyscyplina w pracy, drudzy ujawniają trudność decyzji, duże wahanie, niedbalstwo, zniechęcenie, brak staranności, systematyczności i dyscypliny w pracy, małą wydajność. Niekiedy przejawiają się takie cechy, jak zbytnie męczenie się, niezdolność do wysiłku, niemożność urzeczywistnienia zamierzeń lub danych zadań i t. p. Wobec tych przejawów struktury psychofizycznej dziecka, zająć trzeba odpowiednie stanowisko. W związku z badaniem typów woli nasuwają się tedy ważne zagadnienia pedagogiczne, z którymi spotykamy się w codziennym życiu i w praktyce wychowawczej, zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Do najważniejszych problemów pedagogicznych w związku z rozwojem woli należy zagadnienie pilności i lenistwa w pracy i nauce.

W każdej grupie uczniowskiej spotykamy zazwyczaj większość dzieci pracowitych i pilnych, tudzież pewną ilość próżniaków i leniwych. Dawniejsza szkoła rozróżniała przeważnie tylko dwa typy uczniów: pilnych i leniwych, których określała za pomocą noty „z pilności". T. zw. uczniów leniwych traktowała według jednego szablonu, stosując zazwyczaj m/w dotkliwe sankcje karne. Nie wchodząc wcale w przyczyny lenistwa, przypisywała je zazwyczaj „złej woli" ucznia i piętnowała go mianem próżniaka, lenia i t. p. Dopiero wyniki badań w dziedzinie psychologii pedagogicznej, zmierzające do wykrycia źródeł lenistwa, wykazują jego istotne przyczyny oraz różne objawy w zachowaniu się dziecka leniwego. Analiza cech w zachowaniu się dziecka leniwego w różnych sytuacjach pozwala nam określić pojęcie lenistwa. Najważniejszą jednak zdobyczą w dziedzinie badania typów woli, a w szczególności objawów lenistwa, jest wskazanie odpowiednich środków leczenia i wy-

chowania dzieci leniwych oraz wypracowanie umiejętnych metod kształcenia woli.

Na podstawie zwykłej obserwacji w klasie, możemy z łatwością wyodrębnić w danej grupie uczniowskiej t. zw. d z i e c i l e n i w e, na podstawie ich zachowania się i ustosunkowania do pracy. Stwierdzamy n. p. takie objawy i fakty, jak zaniedbywanie się w obowiązkach szkolnych (częste absencje, spóźnienia, nieprzygotowanie się do lekcji, nieprzynoszenie zadań, nieład w książkach i przyborach do pracy i t. p.). Podczas nauki uczniowie leniwi nie uważają, nie mogą się skupić przez dłuższy okres czasu, nie biorą udziału w pracy grupy, a nawet przeszkadzają innym, nie wykazują chociażby skromnych wyników, wydajność ich jest minimalna pomimo dużego wysiłku ze strony nauczyciela. Jedni z pośród uczniów leniwych ujawniają aktywność rozprószoną i hałaśliwą, inni zaś obojętność, gnuśność i bezczynność. Uczniowie leniwi napotykają na duże trudności w przystosowaniu się do środowiska szkolnego, do jego wymogów, do atmosfery pracy i nauki. Jakie są źródła lenistwa?

Badaniem przyczyn lenistwa i jego przejawów zajmowali się *Binet*, *Payot*, *Błoński*, *Hirsch*, *Gross* i inni. P r z y c z y n y l e n i s t w a mogą być różne; jedne z nich natury fizjologicznej i psychicznej mogą być wrodzone lub nabyte, inne są wynikiem wpływów otoczenia. Wadliwość narządów zmysłowych utrudnia dziecku pracę. Z powodu krótkiego wzroku dziecko nie może n. p. dojrzeć, co napisane na tablicy, z powodu tępoty słuchu nie słyszy, co mówi nauczyciel. Początkowo wysila się, chcąc zobaczyć, względnie usłyszeć treść lekcji, ale pod wpływem szybkiego zmęczenia zniechęca się, przestaje uważać i często naraża się na zarzut lenistwa ze strony nauczyciela. Wadliwe funkcjonowanie narządów oddechowych i trawiennych, zaburzenia w gruczołach dokrewnych n. p. w tarczycy, różne neurozy i t. p. obniżają aktywność dziecka i zdolność do wysiłku. Różnorodne bywają duchowe przyczyny lenistwa, jak zbyt niski poziom inteligencji, słaba pamięć, gonitwa myśli, niemożność skoncentrowania uwagi, upośledzenie pod względem rozwoju uczuć społeczno-moralnych, tudzież niektóre właściwości związane z fazą rozwojową, n. p. upór w okresie wczesnego dzieciństwa, silna pobudliwość i skłonność do marzeń w okresie dojrzewania i t. p. Źródło słabości woli tkwi też w niekorzystnych warunkach środowiska socjalnego, w jakich żyje znaczny odsetek dzieci szkolnych. Niedożywienie w różnym stopniu, brak higieny mieszkaniowej, przeludnienie w mieszkaniu, wczesne zatrudnianie dziecka w gospodarstwie domowym lub pracą zarobkową, brak umiejętnej opieki domowej i t. p. wpływają ujemnie na wolę, osłabiając energię woluntarną i zdolność do wysiłku.

Dzieci żyjące w takich warunkach, wykazują m/w niedorozwój fizyczny, a tym samym niewystarczający zasób energii woluntarnej. Czy można je posądzać o lenistwo w znaczeniu moralnym t. zn. o „złą wolę"? *Binet* słusznie podnosi, że chociażby tylko jedna ze wspomnianych przyczyn istniała, trudno oskarżać dziecko i pię-

tnować je mianem próżniaka i lenia. Z inicjatywy Binet'a przeprowadzono w szkołach paryskich ankietę celem ustalenia liczby uczniów leniwych. Po wydzieleniu dzieci, które wykazały złe postępy w nauce z powodu niedorozwoju fizycznego lub umysłowego, ilość faktycznych leniów wynosiła zaledwie ok. 2% ogółu uczniów. Ale i w tych wypadkach źródłem lenistwa mogą być czynniki geniczne, dyspozycje lub też ujemne wpływy otoczenia. Psycholog i pedagog rosyjski *P. Błoński* badał przejawy lenistwa, z uwzględnieniem płci, w dwu szkołach powszechnych w Moskwie i stwierdził 19,3% leniwych wśród chłopców, a tylko 4,1% wśród dziewcząt, a więc prawie 5 razy mniej. Z codziennej obserwacji wiadomo, że uczennice odznaczają się większą pilnością i sumiennością w nauce, aniżeli uczniowie. Przyczyny tego zjawiska tkwią może i w tym, że chłopcy, mając większą swobodę, przebywają często po za domem, wałęsają się i marnują czas, uprawiają nadmiernie sporty, które ich niekiedy pochłaniają w zupełności tak, że brak im już energii do nauki i pracy. Dziewczęta natomiast są więcej związane z domem, większą otoczone opieką i z natury bardziej obowiązkowe i skrupulatne.

Binet rozróżnia dwa rodzaje lenistwa: a) okolicznościowe, b) wrodzone. Pierwsze wynikłe z przyczyn przypadkowych, n. p. z powodu otrzymania złego stopnia, niepowodzenia przy egzaminie, ujemnego wpływu kolegi i t. p., powodują zmiany w zachowaniu się ucznia, odznaczającego się dotąd pilnością. Umiejętne i taktowne postępowanie wychowawcy może przywrócić stan pierwotny. Lenistwo wrodzone, będące wadą organiczną, tkwiącą w osłabionych popędach, ujawnia się jako opór, obojętność lub niechęć w stosunku do pracy, jako niezdolność do wysiłku. Wada ta cechuje t. zw. d z i e c i t r u d n e w wychowaniu. Ten drugi rodzaj lenistwa jest objawem patologicznym i wymaga odpowiednich zabiegów terapeutyczno-wychowawczych. Słabość woli ujawnia się w różnych sytuacjach w różnym stopniu nasilenia, aż do zupełnej niemocy, do bezradności i niezdolności do minimalnych nawet wysiłków. Stany takie, znane w psychiatrii, nazywamy a b u l i ą (z grec. ἀ, — przeczący — βούλομαι, chcę abulia — niemoc, ubezwładnienie woli).

Dzieci trudne w wychowaniu, leniwe, wymagają indywidualnego traktowania, ponieważ lenistwo, jako wada, przedstawia dużą różnorodność zarówno pod względem jakości, jak i stopnia nasilenia. Istnieją różne t y p y u c z n i ó w l e n i w y c h, jak wykazały badania wspomnianych psychologów. Wśród uczniów można wyróżnić trzy główne typy leniów: a) t y p o p o r n y, który wyłamuje się z wszelkiej planowej pracy w grupie, oponuje przeciwko zarządzeniom nauczyciela, wykazuje zacofanie pod względem uspołecznienia, ujawnia nadmierną pobudliwość i afektywność, a niekiedy stosuje opór bierny; b) t y p m a r z y c i e l s k i, nastrojowy, uzależnia swą aktywność od chwilowego usposobienia, z czego wynika rozprószenie uwagi, niezdolność do skupienia się w pracy, ucieczka w świat rojeń i marzeń. Aktywność jego cechuje brak

celu, bezplanowość i niesystematyczność; c) typ obojętny, apatyczny, zrezygnowany napotyka na ogromne trudności w przystosowaniu się do jakiejkolwiek pracy, nie zależy mu wcale na osiągnięciu wyniku, niewrażliwy na pracę drugich, z powodu przytłumionej sfery uczuciowo-afektywnej, niezdolny do wysiłku, nie reaguje ani na zachętę, ani na groźby nauczyciela. Jego zachowanie się ma prawdopodobnie swe źródło w stanach neuropatycznych, i stąd przedstawia jeden z typów dzieci bardzo trudnych w wychowaniu. Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy określić lenistwo, jako swoisty objaw zachowania się osobnika, które znamionuje m/b negatywne ustosunkowanie się do zadań i wymogów życia indywidualnego i społecznego, w szczególności oporny lub obojętny stosunek do pracy i wytwórczości.

6. ROZWÓJ WOLI DZIECKA. W najwcześniejszym okresie życia aktywność dziecka o charakterze instynktowo-wzruszeniowym dotyczy — jak wiemy — przede wszystkim zaspokojenia potrzeb biologicznych. Są to pierwotne formy woli i działania. Już ku końcowi 1 r. ż. rozwijają się na skutek naśladownictwa różne przyzwyczajenia, jako wyższa forma aktywności dziecięcej. (I, str. 189 i n.). Podstawę rozwoju woli tworzy więc sfera instynktowo-wzruszeniowa oraz wpływ otoczenia i oddziaływanie wychowawcze. Obserwując zachowanie się dziecka w wieku przedszkolnym, stwierdzamy też coraz częściej przejawy świadomego działania. Dziecko 4-letnie uświadamia sobie, że w jednym wypadku zachowało się „grzecznie", w innym „niegrzecznie". Ponosząc skutki „niegrzecznego" postępowania, uczy się tamowania niektórych ruchów, głównie na skutek zakazów otoczenia i zdobywa stopniowo zdolność powściągu. Funkcja nakazów i zakazów polega na wdrożeniu dziecka do posłuszeństwa, które w rozwoju woli świadomej ważną spełnia rolę. Uświadamiając sobie coraz jaśniej, co wolno, a czego nie wolno czynić, poczyna wartościować swe postępowanie, które stopniowo zatraca cechy samowoli.

Badania *Bühlerowej* i jej współpracowników wykazują, że z przejawami samowoli, uporu, opozycji spotykamy się najczęściej u dzieci w 3 — 4 r. ż. Są to przejawy pragnień i życzeń przedmiotów lub czynności zakazanych, czemu towarzyszy charakterystyczne i wciąż powtarzające się „ja nie chcę" lub „ja chcę" to lub owo, połączone niekiedy z wybuchami płaczu i z gwałtownymi ruchami (I, 58). Jest to t. zw. wiek przekory, a raczej wiek uporu w życiu dziecka. Dziecko cechuje w tym wieku wzmożone samopoczucie i wzmożona tendencja do znaczenia, pod wpływem czego zabiera się do działań, przerastających jego siły i możliwości. Przejawy te w zachowaniu się dziecka są w następnych dwu latach coraz rzadsze i wreszcie po 6 r. ż. zanikają zupełnie. W sferze woli zaznacza się wtedy zwrot od subiektywnej samowoli i przypadkowego wartościowania, ku bardziej obiektywnemu podporządkowaniu się woli świadomej i wartościom społeczno-moralnym.

W okresie przedszkolnym ujawnia się też zdolność dokonywania wyboru, najpierw między przedmiotami, później między czynnościami. Na wybór między przedmiotami (np. gdy dziecko ma wybrać sobie ciastko czy owoc z pośród kilku ułożonych na talerzu — wybiera zazwyczaj najbardziej pokaźne, największe), wpływa sfera biologiczna i stąd wartościowanie ma charakter użyteczności. W wyborze między czynnościami ujawniać się poczyna sfera woli społeczno-moralnej. Obserwujmy zachowanie się dziecka 6—7-letniego, jak postąpi w sytuacji, w której ma się podzielić z rówieśnikiem swymi słodyczami, ciastkiem czy bułką. Czy zdobędzie się na pożyczenie drugiemu kredki, ołówka, pióra, plasteliny i t. p.?

W chwili wstąpienia do szkoły dziecko 6/7 letnie posiada już pewne zasady postępowania, wpojone przez rodziców w wychowaniu domowym. Atoli w sytuacjach wyżej wspomnianych decyduje niekiedy autorytet rodziców lub nauczyciela, a nie zasady obiektywne, nie normy postępowania. W wyborze między dwiema możliwościami, czy podzielić się, czy nie — czy pożyczyć, czy nie — z czym wiąże się całkowita lub częściowa rezygnacja, przewagę w tym wieku ma zazwyczaj sfera popędowo-wzruszeniowa; stąd też niewłaściwe było by zmuszanie dziecka do wyrzeczenia się, o ile tego nie czyni dobrowolnie. Ta zdolność wyrzeczenia się w sferze potrzeb biologicznych i związanych z nimi przyjemności rozwinie się później, w miarę rozwoju sfery wartości obiektywnych, który to proces dokonywa się stopniowo na skutek socjalizacji dążeń instynktowych pod wpływem wychowania.

Sfera biologiczna, wzruszeniowo-instynktowa i sfera wartości obiektywnych moralno-społecznych, stanowiąca w początkach wieku szkolnego jeszcze niezróżnicowaną jedność pozbawioną problematyki, poczyna się stopniowo wyodrębniać, w miarę oddziaływania wychowawczego i rozwoju duchowego dziecka. Proces ten polega na zwiększaniu zdolności podporządkowywania dążeń instynktowych świadomym aktom woli, na ich sublimowaniu, na wyborze motywów z uwzględnieniem ich hierarchii, na zdolności decyzji. Atoli aż do okresu dojrzewania dziecko pozostaje pod przemożnym wpływem sfery biologicznej. Funkcja wychowania w okresie szkoły powszechnej ma na celu wprzągnięcie sfery potrzeb biologicznych i dążeń instynktownych w sferę wartości społeczno-moralnych. Funkcja ta, wprowadzając coraz większą harmonię w życie indywidualne i społeczne osobnika, stanowi podstawę w kształtowaniu jego woli świadomej i osobowości. W wieku dojrzewania obserwujemy po krótko trwałym zatamowaniu energii woluntarnej wzmożony przypływ sił woli i niepohamowaną wprost tendencję do działania, której źródło tkwi w popędzie do znaczenia, do władzy i mocy i które umożliwiają młodemu człowiekowi zdobycie sobie miejsca w grupie społecznej.

7. KSZTAŁCENIE WOLI. W rozważaniu metod kształcenia woli punktem wyjścia winna być obserwacja zachowania się dzieci

w życiu codziennym w związku z ich ustosunkowaniem się do otoczenia. Przedmiotem stopniowego rozwijania i kształcenia woli świadomej jest jej s i ł a, która zależy od zasobu energii wolumtarnej i zdolności do wysiłku, tudzież jej k i e r u n e k, zależny od rozważania możliwości, a więc od rozwoju funkcji intelektualnych, od wyboru motywów, od decyzji, podporządkowanej sferze wartości obiektywnych t. j. Dobra, Piękna i Prawdy. Środki kształcenia woli muszą być ściśle przystosowane do poszczególnych faz rozwojowych dziecka, tudzież do jego właściwości indywidualnych zarówno pozytywnych (zalet), jak i negatywnych (wad).

W początkowych latach życia, kształcenie woli zmierza do wytworzenia pożytecznych nawyków w dziedzinie higieny ciała, w utrzymywaniu ładu i porządku, sposobu jedzenia, w przestrzeganiu form zachowania się w stosunku do otoczenia i t. p. Celem wytworzenia takich nawyków i automatyzmów należy dziecko poddać określonym regułom, przestrzegając ścisłego i systematycznego spełniania danych czynności i zadań bez żadnych wyjątków. W ten sposób przeciwdziałamy chwilowym kaprysom dziecka, wynikającym ze zmienności afektywnej oraz samowoli, będącej przeciwieństwem woli świadomej. Dziecko, któremu by rodzice pozwalali robić, co mu się żywnie podoba, było by fatalnie uzbrojone i najgorzej przygotowane do późniejszego życia w grupie społecznej. Wiadomo, jakie trudności nasuwają w wychowaniu, dzieci rozkapryszone i rozpieszczone. Typ takiego dziecka rozpieszczonego i rozpuszczonego spotykamy zwłaszcza dość często wśród jedynaków. W okresie przedszkolnym, konieczny jest odpowiedni system nakazów i zakazów, konieczna jest wtedy w pewnej mierze tresura, której rezultatem winno być wykształcenie zasobu pożądanych odruchów warunkowych oraz nawyków. (I, str. 83). W kształtowaniu nawyków i odruchów warunkowych, współdziała obok indywidualnych dyspozycji przede wszystkim środowisko socjalne i od jego poziomu kulturalnego, od atmosfery domu rodzinnego i kultury pedagogicznej rodziców zależy jakość i wartość przyzwyczajeń.

Równocześnie z kształtowaniem pożytecznych nawyków, rozwijać należy zdolność opanowywania się za pomocą odpowiednich ćwiczeń. Zabawy i gry ruchowe, gimnastyka rytmiczna, kształcąca wdzięk i delikatność w postawie i ruchach, pieśń i muzyka są znakomitą szkołą, w której dziecko uczy się hamowania odruchów i dążeń instynktowych oraz panowania nad sobą. Dziecko — jak wiemy — posiada niepohamowaną tendencję do wyładowywania swej energii wolumtarnej, do ciągłej aktywności. W związku z tym zadanie wychowawcy polega na skierowaniu tej energii na czynności kształcące wolę i osobowość dziecka, tudzież na umiejętnym organizowaniu jego zajęć. W tym celu konieczne jest poznanie zainteresowań dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych. Zainteresowania n. p. konstruktywne i techniczne ucznia w okresie szkoły powszechnej stanowią podstawę kształcenia woli.

Zajęcia praktyczne i roboty ręczne nasuwają mu nie tylko zagadnienie środków, ale i zagadnienie celów, które musi rozwią-

zać i do czego konieczny jest wysiłek. Najważniejsza atoli funkcja zajęć praktycznych i robót ręcznych polega na rozwijaniu dyscypliny i kultury pracy, która wywiera też nieodparty wpływ na dyscyplinę wewnętrzną, t. j. na umiejętność panowania nad sobą i kierowania sobą, oraz na dyscyplinę w różnych innych dziedzinach życia. Zdolność do wysiłku w dziedzinie robót ręcznych wpływa też dodatnio na wysiłek intelektualny. Osobnik, który nie jest zdolny do wysiłku, nie osiągnie trwalszych wyników czy to w pracy szkolnej, czy w późniejszej pracy zawodowej, czy wreszcie w działalności społecznej. Z dyscypliną pracy wiąże się umiejętność rozporządzania czasem i rozumienie wartości czasu. Przyzwyczajanie dzieci n. p. do przestrzegania oznaczonych terminów w oddawaniu rysunków, zadań i różnych innych prac wpływa niezmiernie dodatnio na wolę. Marnotrawienie czasu, brak punktualności, niedotrzymywanie terminów w swoich zobowiązaniach jest oznaką nie tylko słabej woli, ale i braku dyscypliny oraz niskiej kultury pracy.

Z pośród środków kształcenia woli wysuwają się na naczelne miejsce ćwiczenia w mówieniu. Przyzwyczajenie dziecka do poprawnego i dokładnego wyrażania swych myśli w mowie winno być obowiązkiem zarówno środowiska domowego, jak i szkolnego. Dlatego też otoczenie samo przestrzegać winno poprawności, czystości i piękna mowy. Na tej drodze dziecko wytworzy sobie z czasem odpowiednie hamulce, zdolność powściągu, ułatwiającą mu wewnętrzne, dokładne precyzowanie i formułowanie myśli, zanim je wyrazi za pomocą zdań. Konieczna więc jest cierpliwość wychowawców, czuwających nieustannie nad mową dziecka i niedopuszczających do niedbałego wyrażania się w życiu codziennym.

Niezmiernie ważnym środkiem kształcenia woli dziecka jest przykład otoczenia, zwłaszcza rodziców i nauczycieli. Dziecko jako istota o silnie rozwiniętym popędzie do naśladownictwa i łatwo ulegająca sugestii, działa pod wpływem wzoru, pod wpływem osób, które są dlań autorytetem. Przykład otoczenia współdziała więc w kształtowaniu woli dziecka i jego osobowości. Znakomitą szkołą woli dziecka jest harcerstwo, które ćwiczy je w służbie dla dobra drugich w różnych okolicznościach życia codziennego. Wzgląd na innych — na ludzi, zwierzęta i rzeczy — niezaniedbywanie sposobności służenia im, oszczędzania ich, unikanie wszystkiego, co by drugiemu sprawić mogło przykrość rozwija wolę społeczno-moralną oraz zdolność panowania nad sobą, co jest jednym z istotnych zadań wychowania. Niezawodnie ważną funkcję w kształtowaniu woli, w jej wzmacnianiu i hartowaniu spełniają sporty, ale tylko wtedy, gdy młodzież uprawia je umiarkowanie. Ich przewaga wpływa nie tylko szkodliwie na harmonijny rozwój duchowy, ale wywołuje niekiedy i fatalne skutki, zwłaszcza ze względu na zdrowie młodzieży. Szczególnie wiele trudności nasuwa wychowawcy znalezienie odpowiednich środków usuwania różnych wad woli, które w wychowaniu szkolnym uchodzą często za objawy lenistwa. Z poprzednich rozważań wynika, że chcąc stosować właściwe środ-

ki leczenia słabej woli, trzeba wpierw w każdym indywidualnym wypadku zbadać jej przyczyny i jej objawy w zachowaniu się danego osobnika. Metoda diagnostyki pedagogicznej polega bowiem na badaniu istoty zjawiska w oparciu o fenomenologiczne ujmowanie faktów. Poznanie szczególnych cech słabości woli dziecka ułatwia znalezienie właściwych sposobów jej leczenia. Słabość woli ujawnia się u uczniów w różnych dziedzinach aktywności i w różnym stopniu nasilenia.

W zachowaniu się dzieci szkolnych obserwujemy n. p. brak chęci do pytania, do stawiania zagadnień, brak zainteresowania, przytłumioną ciekawość, słabą aktywność w zabawach i w pracy. Przyczyną tych objawów mogą być — jak wiemy — osłabione popędy i dążenia instynktowe. Inne znów dzieci nie panują nad swymi ruchami, wciąż kręcą się na wszystkie strony, to wstają, to wychodzą z ławki, ustawicznie rozmawiają i hałasują, nie czekając na wezwanie, odpowiadają w sposób impulsywny i t. p. Źródłem tych objawów jest znów nadmierna pobudliwość popędów. W jednych i drugich wypadkach trzeba więc odmienne stosować środki terapeutyczno-wychowawcze. Z pośród rozważanych powyżej środków kształcenia dziecka normalnego, wszystkie prawie można stosować w wychowaniu dzieci, których słabą wolę trzeba stopniowo wzmacniać i hartować.

Najbardziej istotną funkcję we wzmacnianiu woli spełnia budzenie zaufania i wiary we własne siły oraz siągłe i umiejętnie organizowane ćwiczenia (trening), które usprawniają dziecko do coraz większego wysiłku, zarówno w dziedzinie zajęć fizycznych, jak i umysłowych, do coraz większej wydajności tudzież do coraz większego opanowywania się. Wysiłek zakończony chociażby skromnym sukcesem, n. p. w zabawach i grach, w ćwiczeniach gimnastycznych i sportowych, w zajęciach praktycznych i robotach ręcznych wzmacnia zaufanie we własne siły. Dziecko o słabej woli zaczyna wierzyć, że też potrafi zrobić to, co inni, na co wpływa i oddziaływanie sugestywne wychowawcy. Zamiast wmawiania uczniowi, że jest leniem i nicponiem, jak się to często dzieje, winien wychowawca z cierpliwością zachęcać go i nakłaniać do wysiłku: „spróbuj, a zobaczysz, że potrafisz to zrobić, czy tego się nauczyć". W ćwiczeniach woli, zwłaszcza w początkach konieczna jest nie tylko ścisła kontrola, ale nieodzowny jest też pewien przymus zewnętrzny. Ważniejsze atoli jest wykrycie zainteresowania dziecka w odpowiedniej dziedzinie, na którym oprzeć by można kształtowanie jego woli oraz rozwijanie zdolności d odziałania i wytwórczości.

8. FUNKCJA WOLI W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI. Podobnie jak we współżyciu dorosłych, tak i w stosunkach szkolnych postępowanie jednych uczniów określamy jako dobre i chwalebne, innych zaś jako złe i naganne. Jeden uczeń spełnia swe obowiązki sumiennie, jest usłużny i koleżeński, zawsze gotów udzielić pomocy słabszym, za co spotyka się z uznaniem wszystkich. Sympa-

tia, jaką go darzą koledzy i nauczyciele, jest dlań nagrodą, która mu sprawia zadowolenie moralne i pogłębia jego samopoczucie, poczucie własnej wartości. Drugi zaś uczeń podkopuje zachowaniem swym dobro szkoły, wyrządza nauczycielom i kolegom wiele przykrości, w pracach swych okazuje niedbałość, za co spotyka go nagana i kara. Pierwszy, spełniając swe obowiązki, otrzymuje w różnej formie nagrodę, drugi za swe przewinienia ponosi karę. Konsekwencje te wydają nam się zupełnie słuszne i naturalne. Jednakże sprawa ta nie jest tak prosta, jak się przedstawia na pierwszy rzut oka. Nie można poprzestać na zwykłym stwierdzeniu i ocenie jakiegoś czynu, ale zastanowić się też trzeba nad jego przyczynami.

Co jest przyczyną, że jeden człowiek postępuje dobrze i szlachetnie, a drugi źle i nikczemnie. Czy źródłem uczynków pierwszego jest tylko jego dobra wola, drugiego zaś świadoma zła wola? Czy możemy dobre uczynki przypisywać wyłącznie zasłudze jednostki, czy są wypływem wysiłku jej woli, i wobec tego powinny być nagrodzone? Z drugiej zaś strony, czy postępowanie naganne i złe uczynki są zawsze wyrazem świadomej woli jednostki, co słusznie pociąga za sobą karę, czy też są one koniecznym następstwem całego łańcucha przyczyn — odziedziczonych dyspozycyj, otoczenia, wychowania i t. p. — niezależnych od woli jednostki? Słowem — czy w konkretnym wypadku jednostka mogłaby postąpić inaczej, czy mogłaby zmienić swe dążności, czy też musiała postąpić tak, jak uczyniła, t. zn. że dany postępek był koniecznością, był uwarunkowany poprzedzającym go łańcuchem przyczyn?

Zagadnienie to, jako p r o b l e m w o l n e j w o l i, jest oddawna przedmiotem rozważań i dociekań wielu myślicieli. Od początków średniowiecza aż do naszych czasów toczy się nieprzerwany spór między dwoma kierunkami myśli filozoficznej na temat istnienia czy nieistnienia wolnej woli. Zdaniem przedstawicieli jednego kierunku, wszelkie przejawy aktów woli są koniecznym następstwem podniet otoczenia i charakteru jednostki, na który składają się dyspozycje wrodzone i tendencje nabyte w związku z licznymi doświadczeniami. Każdy czyn jednostki należy ujmować zgodnie z p r a w e m p r z y c z y n o w o ś c i, jako uwarunkowany łańcuchem przyczyn, jako zjawisko zdeterminowane czyli wyznaczone przez to, co się stało przedtem. Stąd pogląd ten nazywa się d e t e r m i n i z m e m. Zwolennicy drugiego kierunku twierdzą, że każdy akt woli jest wolnym czynem osobowości, że zjawiska woli mają swą ostateczną przyczynę w twórczej jaźni działającego. Jednostka działająca postanawia, decyduje i wykonuje wszystko z własnej woli, niezależnie od różnych przyczyn. Pogląd ten nazywa się i n d e t e r m i n i z m e m.

Determiniści uzasadniają swe stanowisko panującym powszechnie prawem przyczynowości, indeterminiści zaś wykazują, że człowiek doznaje bezpośrednio uczucia swobody w chwili, gdy coś postanawia, gdy się na coś decyduje lub gdy coś wykonuje. Uświadamia sobie, że postępuje w ten sposób, ponieważ tak chce i że mógłby każdej chwili zmienić swe postępowanie. To u c z u c i e

swobody jest bezpośrednim dowodem istnienia wolności woli. Nadto jako dowód pośredni przytacza indeterminizm fakt, że jednostka ma poczucie odpowiedzialności za swe czyny, że świadoma jest następstw swego postępowania.

Rozważania powyższe wykazują, że wolność woli jest zagadnieniem nader skomplikowanym i należy je ująć nie tylko z punktu widzenia psychologicznego, ale także ze stanowiska etycznego. Zajmijmy się najpierw analizą psychologiczną tego problemu.

Różnym postanowieniom i zamiarom naszym, jak np. chęci przeczytania książki, pójścia na przechadzkę, do teatru, do znajomych i t. p. towarzyszy uczucie swobody. Mogę te zamiary wykonać, ale mogę je także zmienić, zależnie od mojej woli w danej chwili. Atoli sprawa nie przedstawia się tak prosto, gdy postanowienie jest wynikiem przewagi jednego lub współdziałania kilku silniejszych popędów, górujących nad innymi, współzawodniczących z nimi. Wówczas uczucie swobody, które polega na tym, że nie doznajemy ani zewnętrznego, ani też wewnętrznego przymusu, jest mniej wyraźne. Stąd też zdaniem *Wł. Biegańskiego*, świadomość wolności woli nie jest tak powszechnym faktem, jak utrzymują zwolennicy indeterminizmu. W miarę zwiększania się siły motywów zmniejsza się poczucie swobody. Nie uświadamiamy sobie też nieraz wszystkich motywów działających w akcie woli i stąd płynie t. zw. iluzja introspekcyjna. Poczucie swobody wynika więc nie z przyczynowego ujmowania faktów, ale jak mówi *Biegański* z celowego ujmowania aktów woli. Świadomość swobody wiąże się z pewnym swoistym rozpatrywaniem aktów woli. Cel jest tu przyczyną skutku, skutek urzeczywistnia cel i zamyka tym sposobem łańcuch powiązań przyczynowych. Przyczynę widzimy w celu i we własnej osobie, jako jego twórcy. To ujmowanie teleologiczne (z grec. *telos*, cel — *logos*, słowo) stanowi najważniejsze źródło poczucia wolnej woli. Ze źródła tego płynie też świadomość odpowiedzialności. Odpowiedzialny bowiem może być tylko twórca celów i czynów, osoba sama, jako ostateczna przyczyna.

Chcąc wyjaśnić problem wolności woli wprowadza *James* pewien swoisty pierwiastek jaźni, stanowiący źródło wolnych czynów jednostki. W wypadkach ścierania się dwu grup rywalizujących ze sobą motywów, kiedy postanowienie i decyzja wydają się bardzo trudne, doznajemy bezpośrednio uczucia, że ten kierunek działania, w którym zwyciężyły motywy idealne, jest drogą większego oporu, natomiast kierunek działania, w którym zwycięstwo odniosły motywy niższego rzędu, odczuwamy jako postępowanie po linii mniejszego oporu. Ażeby więc dążenia natury idealnej przezwyciężyć mogły skłonności zmysłowe, konieczny jest czynnik, który by przechylił szalę zwycięstwa na stronę pierwszych. Czynnikiem tym, zdaniem *James'a*, jest napięcie woli, które jest siłą pierwotną jaźni i źródłem wolnych czynów.

Jeśli skłonności zmysłowe są słabe, napięcie woli jest nieznaczne; w miarę zaś gdy owe skłonności przybierają na sile,

wzrastać też musi i napięcie woli. Dążenia idealne *(I)* same przez się są słabsze, niż skłonności zmysłowe *(S)* czyli $I < S$. Dopiero w połączeniu z napięciem woli *(N)* stają się tendencje idealne silniejsze niż skłonności naturalne czyli $I + N < S$. Widzimy stąd, że postępowanie o charakterze ideowym polega często na obraniu drogi największego oporu.

W ujęciu *James'a* owo napięcie woli przedstawia się jako jakaś siła tajemnicza, jako czynnik o charakterze metafizycznym i dlatego takie wyjaśnienie zadowolić z punktu widzenia psychologicznego nie może. Sam zresztą *James* przyznaje, że zagadnienie to jest na drodze czystej analizy psychologicznej nierozwiązalne, wobec tego, że psychologia, jako nauka stanowi systemat ściśle określonych relacyj. Psychologia, nie rozstrzygając zagadnienia wolnej woli, nie kwestionuje atoli jej istnienia. *James* rozwiązuje ten problem w duchu indeterminizmu, przyjmując z punktu widzenia metafizycznego jako ostateczną przyczynę zjawisko napięcia woli. Źródła tego napięcia nie wyjaśnia bliżej. Mamy świadomość, że potrafimy zdziałać wiele wbrew siłom przeciwnym. Owo napięcie woli ujmuje *James* jako czynnik istotny naszej jaźni, jako siłę kosmiczną, istniejącą w osobowości, która jest źródłem twórczym, wzbogacającym życie człowieka.

Próbę wyjaśnienia psychologicznego napięcia woli podejmuje *Mc Dougall* i stawia sobie zagadnienie, w jakich warunkach tworzy się owo napięcie, które staje po stronie motywów idealnych, ale słabszych i przyczynia się do opanowania motywów prymitywnych, ale silniejszych. Dzieli on tendencje, pożądania i motywy na dwie grupy: a) jedne z nich mają źródło w instynktach, w dyspozycjach wrodzonych; b) drugie zaś w skłonnościach nabytych w ciągu życia indywidualnego na skutek różnicowania się dyspozycyj wrodzonych pod wpływem doznań przyjemnych lub przykrych. Wolna wola jest rezultatem nader skomplikowanego procesu, rozwijającego się wskutek pewnego szczególnego połączenia owych dwu grup tendencyj. Z pierwotnych przejawów aktywności dochodzi jednostka drogą ewolucji do najwyższych form woli, t. j. do decyzji moralnej, spowodowanej n a p i ę c i e m, które rozstrzyga w walce między niższymi a wyższymi motywami na korzyść ostatnich. W typowych wypadkach aktu woli, gdy w walce dwu motywów wola przechyla się na stronę jednego z nich i zdobywa się na decyzję, powiększamy energię, dzięki której wyobrażenie pożądanego celu utrzymuje się wbrew współzawodniczącemu wyobrażeniu w ognisku świadomości. Dokonuje się to przy współudziale całej naszej osobowości.

Dążenia, sympatie i antypatie w związku z poczuciem wartości własnej jaźni są siłami motorycznymi, które przy pomocy wysiłku moralnego umożliwiają motywom słabszym panowanie nad silnymi pożądaniami prymitywnymi. Stąd też *Mc Dougall* określa wolną wolę, jako wzmocnienie pożądania lub dążenia zapomocą współdziałania impulsu, wytworzonego w sferze samopoczucia, czyli poczucia własnej wartości i własnego rozwoju. Istnieje

ciągłe doskonalenie i rozwój przejawów woli, począwszy od instynktów i ruchów impulsywnych, od pożądań i dążeń prymitywnych aż do teleologicznych postanowień, w których ujawnia się coraz większy udział motywów celowych — słowem wolność woli jest wytworem ogromnego wysiłku, a niekiedy wyrzeczenia się i cierpienia, jest wytworem twórczej jaźni człowieka.

W ten sposób ujmuje *Mc Dougall* z punktu widzenia psychologicznego problem wolnej woli. Zagadnienie to nabiera jeszcze większej wagi w dziedzinie etyki, w życiu społecznym i w wychowaniu. Indeterminizm wykazuje, że wolność woli jest niezbędną podstawą religii, moralności i porządku społecznego, jest niezbędnym założeniem dla etyki i nauki prawa. Gdybyśmy zaprzeczyli istnieniu wolnej woli, nie możnaby winnych pociągać do odpowiedzialności, co by było równoznaczne z rozluźnieniem wszelkich więzów życia społecznego. Straciłyby swą rację pochwały i nagany, zbyteczny byłby cały system kar i nagród. Jednostka nie ponosiłaby konsekwencji swych czynów.

W związku z tym, zastanowić się jeszcze należy nad pojęciem odpowiedzialności, oraz nad istotą i właściwym celem kar i nagród. Ze stanowiska etycznego czyn uchodzi za winny, jeśli był dokonany w poczuciu odpowiedzialności. Odpowiedzialność zaś — mówi *Mc Dougall* — oznacza poczytalność. Czyny osób dokonane w stanie afektu, czyny osobników niedorozwiniętych i upośledzonych umysłowo cechuje niepoczytalność, i stąd trudno ich pociągać do odpowiedzialności. Osobniki takie nie podlegają karze; kara bowiem wynika z tego założenia, że jednostka w pełni władz duchowych posiada zdolność postępowania swobodnego i możność wyboru motywów i wobec tego jest odpowiedzialna za czyny złe i zupełnie sprawiedliwie ponosi karę, zadaniem której jest odstraszenie od powtórzenia podobnych uczynków i co ważniejsze, poprawa winowajcy.

Zagadnienie wolności woli opiera się więc głównie na założeniu, że jednostka normalna ma możność i swobodę w wyborze motywów. Od jej charakteru zależy, czy wybór ten obejmie w danym wypadku dodatnią czy też ujemną grupę motywów. Z tego założenia wynika też rola wychowania, która polega na budzeniu i umacnianiu motywów dodatnich, oraz na osłabianiu ujemnych. W ten sposób wpływa funkcja wychowania na rozwój i kształcenie woli, tworzącej wciąż nowe wartości etyczne, jako najwyższe zasady postępowania i działania osobowości.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Rola zabaw i gier w kształceniu woli.
2. Uwaga jako funkcja woli.
3. Praca jako czynnik kształcenia woli na podstawie obserwacji zachowania się dzieci podczas zajęć praktycznych i w pracowni robót ręcznych.
4. Rola współzawodnictwa i współdziałania w kształceniu woli ucznia. (Lektura: *B. Nawroczyński*. Uczeń i klasa. (Rozdz. II, VI, VII). *L. Jaxa Bykowski*. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa).

5. Wpływ harcerstwa na rozwój woli.

6. Przyczyny lenistwa. (Lektura: *A. Binet.* Pojęcia nowoczesne o dzieciach, str. 263 — 271).

7. Obserwacja dzieci trudnych w wychowaniu i próba interpretacji ich zachowania się. (Lektura: *A. Adler.* Znajomość człowieka. Charakter. *G. H. Green.* Psychoanaliza w szkole. Przeł. Z. Ziembiński. — *Pfister.* Psychoanaliza na usługach wychowania. Przeł. *J. Mirski.* — *G. Coster.* Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych.

8. Treściwa charakterystyka dziecka, u którego występują objawy słabej woli. Zastanowić się nad środkami ćwiczenia i wzmacniania woli tego dziecka.

9. Próba wyodrębnienia typów woli w grupie uczniowskiej na podstawie obserwacji i przy pomocy zawartego w tekście kwestionariusza. Treściwa charakterystyka wyodrębnionych typów woli.

10. Metody kształcenia woli. (Lektura: *J. W. Dawid.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. T. II. str. 173—192; *W. James.* Pogadanki psychologiczne — R. VX.; *Payot.* Kształcenie woli.

11. Czy i o ile zdobyć możemy wolność w naszym postępowaniu i działaniu w życiu indywidualnym i społecznym? (Lektura: *W. Biegański.* Etyka ogólna. R. III, VII, VIII.).

Rozdział XXVI.

Monografia dziecka — Indywidualność i osobowość.

1. POZNAWANIE INDYWIDUALNOŚCI DZIECKA. W rozważaniach naszych podkreślaliśmy stale, że poszczególne cechy i funkcje ujmować należy na podłożu całości i jedności struktury psychofizycznej dziecka z uwzględnieniem istniejących między nimi zależności i związków. Każde dziecko jest daną nam konkretnie jednością, osobnikiem różniącym się od innych podobnych mu istot ludzkich, jest i n d y w i d u a l n o ś c i ą, to zn. istotą odrębną i niepodzielną *(in dividere)*. Jako osobnik rozwija się i formuje na skutek współdziałania dwu czynników, t. j. zawiązków i dyspozycji tkwiących w jego organiźmie, oraz wpływów środowiskowych. Chcąc poznać rozwój dziecka i jego istotę, obserwować trzeba jego zachowanie się w sytuacjach naturalnych: w rodzinie, przedszkolu, grupie rówieśników, szkole, na boisku, wycieczkach, w świetlicy itp. Obserwujemy jego zachowanie się w stosunku do innych osób, do zwierząt, roślin i rzeczy, wtedy gdy spełnia swe codzienne czynności, gdy rozmawia, bawi się, uczy, pisze i pracuje. Od możliwie dokładnego poznania ucznia zależy dobór właściwych metod wychowawczych i stąd skuteczność oraz w dużej mierze i sam wynik wychowania.

Dużą pomocą w poznawaniu ucznia jest a r k u s z o b s e r w a c y j n y, w którym wychowawca notuje swe spostrzeżenia i uwagi, dotyczące zdrowia ucznia, jego rozwoju duchowego, uzdolnień i postępów w nauce, stopnia uspołecznienia itp. Wypełniony arkusz obserwacyjny nazywamy k a r t ą i n d y w i d u a l n o ś c i u c z n i a. Zgromadzone w ciągu dłuższego czasu spostrzeżenia i obserwacje stanowią jak gdyby materiał surowy służący do opracowania m o n o g r a f i i d z i e c k a.

Postulat czynienia szczegółowych zapisków w sprawie rozwoju i postępów każdego ucznia nie jest nowy w dziejach polskiej myśli pedagogicznej. Wysunięty został bowiem już ku końcowi XVIII stulecia. Komisja Edukacji Narodowej, wychodząc z założenia, że zadaniem wychowawcy jest „poznanie charakteru, skłonności i przymiotów każdego ucznia, zaleca mu „jaśnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich". Stąd nauczyciele obowiązani byli przedstawiać władzom raporty o uczniach według podanego w „Pierwiastkowych przepisach pedagogicznych K. E. N." wzoru, będącego może pierwszym w dziejach wychowania arkuszem obserwacyjnym. Raporty zaś nauczycieli, sporządzone według szczegółowych wskazówek, dołączonych do wzoru są to jakby pierwsze karty indywidualności uczniów. Podajemy tu wzór arkusza obserwacyjnego, zalecony przez K. E. N.

Raport nauczycielów o uczniach

Tu się wpisuje rok i dzień raportu

Imiona i lata	Zdrowie	Atencja	Refleksja	Korzyść z nauki	Obyczaje

Tabl. XII.

Tak więc K. E. N. nie poprzestawała na ocenie uczniów li tylko za pomocą stopni z poszczególnych przedmiotów, ale jak widać z podanego wzoru, skłaniała nauczycieli do kreślenia jakby treściwej charakterystyki każdego z wychowanków, zawierającej dane o stanie jego zdrowia, o rozwoju uwagi, myślenia, o wynikach w nauce, oraz o poziomie moralnym. W sto przeszło lat później, bo z końcem XIX wieku pojawiają się pierwsze kwestionariusze obserwacyjne i karty indywidualności w innych krajach europejskich, zwłaszcza w Niemczech i w Belgii. Większe jednak ich rozpowszechnienie we wszystkich prawie krajach przypada dopiero na pierwsze ćwierćwiecze XX stulecia. Jeden z pierwszych opracował szczegółowy kwestionariusz obserwacyjny *J. Trüper*, dyrektor zakładu wychowawczego w Jenie *(Personalienbuch)*. W początkach XX wieku wprowadzono w seminariach nauczycielskich w Belgii arkusze obserwacyjne *(Dossier médico-pédagogique)*, które zawierały następujące działy: I. Dane osobiste wraz z fotografią ucznia; II. Stan zdrowotny; III. Pomiary antropometryczne i fizjologiczne (waga, wzrost, obwód klatki piersiowej, wskaźnik czasowy, siła muskułów ręki prawej i lewej, pojemność płuc); IV. Ba-

dania psychologiczne (wrażliwość i bystrość narządów zmysłowych, pamięć, myślenie, inteligencja, uwaga); V. Stan moralny i postępy w nauce. W ostatnich latach ukazało się mnóstwo arkuszy obserwacyjnych różnego typu, z których jedne niewiele zawierają pytań, inne znów niezmierną ich ilość, bo po kilkadziesiąt, a nawet i ponad sto, dotyczących różnych funkcyj, cech i zdolności dziecka, oraz warunków otoczenia. Zależnie od przygotowania psychologicznego nauczyciele wypełniają w sposób m/w umiejętny owe arkusze swymi spotrzeżeniami i uwagami i w ten sposób powstaje stopniowo karta indywidualności ucznia.

Pierwszy kwestionariusz obserwacyjny oparty na podstawach naukowych opracował u nas *J. Wł. Dawid* w roku 1886. Kwestionariusz ten p. t. „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 r. ż." zawiera dłuższy wstęp, w którym autor omawia ważność i potrzebę obserwacji psychologicznych, oraz 500 pytań w sprawie fizycznego, intelektualnego i moralnego rozwoju dzieci. Ta praca Dawida pobudziła następnie innych badaczy do gromadzenia materiałów, oświetlających indywidualność dziecka. W r. 1911 Polskie T-wo badań nad dziećmi w Warszawie opracowuje pod kierunkiem *Anieli Szycówny* kwestionariusz, mający na celu badanie charakteru i poznanie psychologii dziecka polskiego. Kwestionariusz ten zawiera 15 pytań, dotyczących szczegółów osobistych dziecka, ogólnego rozwoju fizycznego, usposobienia, sfery wzruszeniowo-uczuciowej, intelektualnej i woluntarnej, uspołecznienia dziecka i rozwoju jego aktywności. W ostatnich czasach wprowadzono w naszych szkołach arkusz obserwacyjny wydany w r. 1931 przez warszawskie Koło Psychologiczne im. *Józefa Joteyko* w opracowaniu sekcji psychologów szkolnych. Arkusz ten zawiera siedem głównych działów, uwzględniających: 1) wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny dziecka, 2) jego warunki domowe, 3) stosunek do ludzi (rodziny, nauczycieli, kolegów i do siebie samego), 4) dążenia i zainteresowania, 5) właściwości charakteru i temperamentu, 6) właściwości umysłu, 7) stosunek do pracy. Liczba zawartych w nim głównych pytań wynosi ogółem czterdzieści.

Podobnie jak wiele innych będących w użyciu, tak i warszawski arkusz obserwacyjny ma na ogół charakter schematyczny t. zn. skłania nauczyciela do gromadzenia spostrzeżeń, mających na celu poznanie poszczególnych cech i funkcji struktury psychofizycznej dziecka na tle otoczenia socjalnego. Arkusz ten oparty głównie na założeniach psychologii indywidualnej pobudza wychowawcę za pomocą umiejętnie sformułowanych pytań do zwracania uwagi na różne przejawy życia duchowego ucznia. Warszawski arkusz obserwacyjny nie pomija również dziedziny różnych wad psychicznych dziecka, przy czym podaje pewne środki zaradcze. Wobec uwzględnienia warunków codziennej pracy szkolnej, arkusz ten posiada też dużą wartość praktyczną. Wprowadzając nauczyciela w zagadnienie charakterystyki dzieci szkolnych, ułatwia mu poznanie ich indywidualności i osobowości.

Naukowa metoda badania indywidualności rozwija się w początkach XX wieku dzięki pracom Bineta, Sterna, Lazurskiego, Decroly'ego, Józefy Joteyko i wielu innych. W ostatniej dobie problem ten pogłębiają prace badawcze Marty Machow, Hutha, Szumana i in. W poznawaniu i badaniu indywidualności ucznia posługujemy się głównie opracowaną przez Sterna metodą psychograficzną. Metoda ta spełnia trojakie zadanie: a) naukowe, przez dostarczanie materiałów oświetlających problem indywidualności w ogóle, b) umożliwia i ułatwia opracowanie biografii poszczególnych indywidualności, c) służy celom praktycznym, w szczególności praktyce wychowawczej i poradnictwu zawodowemu. Posługując się metodą psychograficzną opracowujemy kartę indywidualności ucznia, która ma znaczenie diagnostyczne i prognostyczne. Zawarte w niej spostrzeżenia i uwagi ułatwiają wychowawcy dobór i stosowanie odpowiednich środków i metod zgodnych z właściwościami dziecka, na czym właśnie polega jej znaczenie diagnostyczne. Równocześnie stanowi ona podstawę porady zawodowej i selekcji w chwili, kiedy uczeń po szkole powszechnej przechodzi do średniej, lub też kiedy po skończeniu szkoły ogólnokształcącej obiera sobie zawód. Wówczas karta indywidualności spełnia w dużej mierze zadanie prognostyczne.

2. KONSTRUKCJA ARKUSZA OBSERWACYJNEGO. Karta indywidualności jest znakomitą pomocą w działalności wychowawczej i ażeby mogła spełniać swe zadania, oprzeć się musi na umiejętnej budowie arkusza obserwacyjnego. Odznaczać się on tedy winien zarówno przejrzystością i prostotą, jak i uwzględniać potrzeby życia oraz szkoły. Pominąć tu należy zbyteczny balast teoretyczny, unikać nagromadzenia zbyt dużej ilości szczegółowych pytań. Zawarte w nim pytania i problemy winny być w ten sposób ujęte, by skłaniały wychowawcę do obserwacji i opisywania najbardziej charakterystycznych form zachowania się dziecka w różnych sytuacjach naturalnych. Zbytnie przeładowanie arkusza szczegółowymi pytaniami przesłaniało by wejrzenie na całość i jedność struktury wychowanka, a tym samym utrudniało by wyrobienie sobie o nim opinii zbliżonej do rzeczywistości. Arkusz obserwacyjny zawierać więc winien tylko pytania ujmujące najbardziej istotne cechy fizyczne i charakterologiczne ucznia tudzież przejawy aktywności w jego zachowaniu się. Ich poznanie ma na celu opracowanie monografii wychowanka, a więc syntetyczne ujęcie jego struktury w formie wolnej charakterystyki czy portretu psychologicznego.

Zadanie to ułatwi w dużej mierze arkusz obserwacyjny uwzględniający następujące kwestie: I. Środowisko i najbliższe otoczenie ucznia. II. Stan i rozwój fizyczny. III. Stosunek wychowanka do otoczenia (do osób, zwierząt, roślin i rzeczy) oraz jego cechy charakteru i poziom społeczno-moralny. IV. Aktywność ucznia. V. Poziom inteligencji i wyniki w nauce, zainteresowania i uzdolnienia. Pomocny w gromadzeniu materiałów i opracowywaniu monografii

dziecka być może arkusz obserwacyjny, wydany przez warszawskie Koło Psychologiczne albo też wzór arkusza, jaki podajemy niżej, na podstawie omówionych przedtem założeń.

I. Środowisko i najbliższe otoczenie dziecka.

1. Położenie domu — liczebność rodziny — warunki higieniczne domu — ilość izb mieszkalnych— czy schludne, słoneczne, przewietrzane, zdrowe — czy dziecko ma własne łóżko.

2. Stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców — ich zawód, zamożność, wykształcenie, wpływ wychowawczy na dziecko. Czy dziecko pomaga rodzicom w domu, względnie czy zarobkuje poza domem.

3. Towarzystwo dziecka poza szkołą i wpływ otoczenia.

II. Stan i rozwój fizyczny dziecka.

1. Ogólny wygląd i struktura fizyczna (wzrost, waga, obwód klatki piersiowej, siła mięśni ręki prawej i lewej). Oznaczenie rozwoju fizycznego wdg norm. — Stan wzroku i słuchu.

2. Czy dziecko chorowało i czy choroby pozostawiły ślady (bóle głowy, skłonność do przeziębień, nerwowość itp.).

III. Stosunek dziecka do otoczenia.

1. Stosunek a) do rodziców i rodzeństwa (czy przywiązane, uprzejme, zgodliwe, usłużne — czy uznaje autorytet rodziców) — b) do nauczycieli (czy otwarty, szczery, posłuszny) — c) do kolegów (czy pomaga drugim, czy się dzieli z nimi, czy współdziała, czy ujawnia inicjatywę w grupie, czy się wysuwa na przywódcę) — d) do świata zwierząt i roślin (czy interesuje się przyrodą żywą, czy lubi pielęgnować rośliny lub hodować zwierzęta) — e) jak się obchodzi z rzeczami własnymi i cudzymi?

2. Samopoczucie (czy jest śmiały, ambitny, samodzielny, opanowany) czy wrażliwy na piękno przyrody i sztuki — czy miewa przeżycia religijne i jak je wyraża.

IV. Aktywność i wyrażanie się (formy ekspresji)

1. Sprawność cielesna — (zręczność, zgrabność, poczucie rytmiki, ruchów, zabawy i gry, zamiłowania sportowe).

2. Aktywność i stopień uzdolnienia w dziedzinie robót ręcznych i rysunków.

3. Rozwój mowy (czy wymawia czysto i wyraźnie, czy właściwie akcentuje wyrazy, czy mówi chętnie, jaki ma zasób słownikowy, czy potrafi zdać sprawę ze swych doświadczeń w sposób jasny, ścisły i rzeczowy — ustnie i pisemnie — czy zaznacza się u niego pewna pomysłowość, oryginalność i twórczość w wyrażaniu się ustnym i pisemnym. — (Próba charakterystyki pisma).

V. Poziom inteligencji i wyniki w nauce.

1. Czy ujawnia ciekawość intelektualną, czy często stawia zagadnienia i z jakiej dziedziny wiedzy lub techniki. — Czy dobrze i szybko orientuje się w zagadnieniach. Zbadać iloraz inteligencji ucznia.

2. Jak pracuje (tempo pracy, gruntowność, systematyczność). — Czy w pracy jest samodzielny i produktywny. Jak się zachowuje wobec nasuwających się trudności. — Jak utrzymuje narzędzia pracy, książki, przybory, pomoce naukowe.

3. Czytanie, znajomość ortografii i gramatyki. (Czy czyta biegle, ze zrozumieniem treści i z należytą modulacją — czy opanował zasady ortografii — czy umie zastosować prawidła gramatyczne).

4. Umiejętność i biegłość w rachunkach. (Czy ma jasne pojęcie liczby i czy posiada pamięć liczb — czy wykazuje biegłość w rachunku pamięcio-

wym — czy układa samodzielnie zagadnienia rachunkowe i czy je poprawnie rozwiązuje — czy ujawnia pod tym względem pewną pomysłowość).

5. Znajomość innych przedmiotów nauki, zainteresowania i uzdolnienia. (Czy posiada ugruntowane wiadomości z przyrody, geografii, geometrii, historii, — czy dobrze orientuje się w terenie i na mapie — czy prowadzi samodzielne obserwacje przyrodnicze, — czy gromadzi zbiory i jakie — czy w odpowiedziach i w dyskusji jest ścisły i rzeczowy. — Jakie ujawnia szczególne zainteresowania i uzdolnienia. — Jaka dziedzina pracy i wytwórczości odpowiadała by mu najwięcej).

Spostrzeżenia i uwagi notujemy albo w arkuszu obserwacyjnym, gdzie po każdym pytaniu pozostawione jest wolne miejsce na dopiski, albo też w osobnym dla każdego ucznia zeszycie, w którym zaznaczamy kolejno poszczególne działy. Zebrany materiał jest podstawą opracowania monografii dziecka oraz wyrobienia sobie opinii o jego zdolności i wartości społecznej.

3. WOLNA CHARAKTERYSTYKA DZIECKA. W poglądach na metody badania indywidualności wyróżniają się obecnie dwa zasadnicze kierunki: pierwszy zaleca *opis schematyczny* poszczególnych cech i funkcji osobnika, drugi zaś *wolną charakterystykę* ujmującą całościowo indywidualność wychowanka. Które z tych stanowisk jest słuszne, które z nich umożliwia lepsze stosunkowo poznanie dziecka? Czy cel ten osiągniemy, jeśli n. p. skreślimy, jaką dziecko ma pamięć, zdolność obserwacji, uwagę, fantazję, jaki jest poziom jego inteligencji i t. d.? Czy po przeczytaniu wszystkich spostrzeżeń, obserwacji i uwag zawartych w karcie indywidualności wytworzymy sobie obraz danej jednostki zgodny z rzeczywistością? Jak już wspomniano, zbyt wielka ilość szczegółów przyczynia się do zamazania i zaciemnienia obrazu psychologicznego osobnika. Metodę tę w charakteryzowaniu indywidualności stosowano pod wpływem psychologii asocjacyjnej w myśl założenia, że drogą sumowania poszczególnych cech, zdolności i funkcji dojść będzie można do poznania indywidualności i osobowości. Założenie to okazało się błędne w świetle współczesnej psychologii i wyników badań, dotyczących indywidualności, zwłaszcza w świetle bihewioryzmu i psychologii strukturalnej, psychoanalizy i psychologii indywidualnej. Zsumowanie cech fizycznych i psychicznych uzyskanych na podstawie zbadania n. p. bystrości zmysłów osobnika, jego typu pamięciowego i wyobraźniowego, rodzaju uwagi, fantazji i t. d. nie daje obrazu całości, albowiem na indywidualność składa się coś więcej, aniżeli suma cech fizycznych i duchowych osobnika.

Wiadomo nam, że między zdolnościami i funkcjami fizycznymi i psychicznymi zachodzi korelacja, współzależność, której wynikiem jest organiczna całość, *postać* czyli *struktura duchowa*, nie dająca się rozłożyć na poszczególne elementy i części składowe bez reszty. Każdego osobnika cechuje właściwy mu *sposób reagowania* na podniety otoczenia, *sposób zachowania się* w różnych sytuacjach życiowych, wynikający z wzajemnego

oddziaływania funkcji fizjologicznych, zwłaszcza systemu nerwowego i hormonalnego oraz z korelacji poszczególnych cech i zdolności psychicznych jednostki.

W sposobie reagowania na podniety otoczenia, w zachowaniu się osobnika w różnych sytuacjach życiowych, ujawniają się często jego cechy istotne i najbardziej typowe, które wykrywamy przy pomocy metody bihewiorystycznej. Obserwując r u c h y c i a ł a (motorykę cielesną), postawę, chód, gesty i mimikę, poznajemy różne stany duchowe i zarazem cechy charakterologiczne. Sposób mówienia różnych osób i charakter ich pisma mają również dużą wartość symptomatyczną w poznawaniu charakterów ludzkich. Niezawodnie także w sposobie utrzymywania własnych rzeczy (zabawek, książek, przyborów, narzędzi itp.), a nawet w ubiorze przejawiają się cechy charakteru człowieka. Atoli najwyraźniej ujawnia się charakter osobnika w jego postępowaniu wobec innych osób oraz w jego stosunku do świata wartości. Wszystkie te zewnętrzne przejawy (ekspresje) są wypadkową dwu czynników: właściwości struktury osobowości, oraz sytuacji, wynikających z różnych styczności z otoczeniem.

W głębszym poznawaniu owych cech istotnych, przede wszystkim ich genezy, ich ukrytych w sferach podświadomości źródeł i przyczyn oprzeć się musimy na metodach stosowanych w psychoanalizie i w psychologii indywidualnej. Obraz jednostki bardziej zbliżony do rzeczywistości, bardziej jednolity, zwarty i plastyczny dać może ujęcie całościowe w formie zwięzłego przedstawienia zasadniczych i typowych rysów osobnika. Uchwycenie owych typowych cech w zachowaniu się osobnika, w działaniu, mowie, w piśmie, w jego stosunku do otoczenia stanowi podstawę wolnej charakterystyki.

Opracowanie wolnej charakterystyki wychowanka wymaga atoli obok przygotowania psychologicznego także i pewnej intuicji oraz zdolności artystyczno-literackiej. Człowiek posiadający ten dar potrafi niekiedy kilku rysami, przytoczeniem jakiegoś spostrzeżenia, jakiejś ciekawej uwagi scharakteryzować i określić osobnika w całej jego odrębności i w jego podobieństwie do innych istot ludzkich. Dzięki temu powstaje w naszej świadomości wyrazisty i ż y w y o b r a z jednostki, w którym uwypuklają się jej istotne cechy charakterologiczne. Dar ten atoli pojawia się stosunkowo rzadko wśród ogółu wychowawców, zwłaszcza w stopniu wyższym; przeważna większość odznacza się pod tym względem tylko średnią lub minimalną zdolnością. Dla ogółu nauczycieli pożyteczne więc będą wskazówki w umiejętnie skonstruowanym arkuszu obserwacyjnym, które ułatwiają opracowanie karty indywidualności ucznia w formie schematycznego opisu. Dopiero na podstawie dłuższej obserwacji podjąć należy próbę syntezy w postaci swobodnej charakterystyki, w czym pomocne nauczycielowi będą jego zapiski, spostrzeżenia i uwagi zawarte w karcie indywidualności ucznia. Tak więc opis schematyczny i wolna charakterystyka, uzupełniając się nawzajem, spełnić mogą swe zadanie, którym jest ułatwienie

nauczycielowi możliwie dokładnego poznania osobowości wychowanka.

4. MONOGRAFIE DZIECI SZKOLNYCH. Styczność z dzieckiem w ciągu dłuższego okresu, obserwacja jego zachowania się, gromadzenie materiałów w formie zapisków, analiza wytworów, badania testowe i t. p. stanowią podstawę opracowania „historii życia dziecka", szkicu biograficznego bądź to w formie opisu schematycznego, bądź też w formie swobodnej charakterystyki. Są to m o n o g r a f i e d z i e c i, których kilka podamy tu w formie przykładowej. Przytoczone w streszczeniu monografie w opracowaniu słuchaczy (ek) krakowskiego pedagogium wykonane zostały pod kierunkiem profesorów bądź na podstawie arkusza obserwacyjnego warszawskiej Sekcji Psychologów Szkolnych, bądź też według wzoru znajdującego się w poprzednich wydaniach „Psychologii Pedagogicznej" (str. 333—335).

Słuchacze utrzymywali bezpośrednią styczność z obserwowanym dzieckiem, opiekowali się nim przez czas dłuższy, przeciętnie w ciągu 8 do 10 miesięcy. Obserwowali zachowanie się dziecka nie tylko w szkole, ale i w domu, podczas zabawy i pracy, przy czym starali się o możliwy wgląd w życie rodzinne dziecka, w jego warunki higieniczne i kulturalne. Gromadzenie materiałów odbywało się na podstawie obserwacji, rozmów indywidualnych, analizy i interpretacji wytworów dziecka, jak rysunków, wycinanek, wypracowań pisemnych, oraz przy pomocy pomiarów antropometrycznych, ankiet i badań testowych. Podane tu monografie mają w pewnej mierze formę swobodnej charakterystyki, w której na tle środowiska i stosunku dzieci do otoczenia, w ich zachowaniu się w różnych sytuacjach życiowych uwypuklają się typowe cechy charakterologiczne. Są to monografie dzieci szkolnych różnego wieku (od lat 6 do 14), chłopców i dziewcząt, pochodzących z różnych sfer społecznych, wychowujących się na wsi lub w mieście. Wybrane monografie, zaopatrzone w fotografie ukażą nam, jak w pewnym okresie życia przedstawia się na tle środowiska struktura psychofizyczna dzieci i w jakich warunkach kształtuje się ich osobowość.

Charakterystyki dzieci *)

Maniuś W. (9;9) uczeń kl. III szkoły powsz. w N. Sączu) (fot. 1)**

I. *Maniuś* mieszka w domku kolejowym, tuż obok dworca, w dzielnicy zamieszkałej wyłącznie przez pracowników, zajętych w warsztatach kolejowych. Ojciec M. jest kolejowym majstrem ślusarskim, matka odumarła go, gdy miał zaledwie kilka dni życia. Od 6-go mies. życia wychowuje go przybrana matka (macocha), jak rodzone dziecko. Jej przywiązanie do *M.* wynika poniekąd i stąd, że własnych dzieci nie ma. *M.* jest w rodzinie najmłodszym dzieckiem; starsze od niego rodzeństwo składa się z 3 braci i 2 sióstr.

*) Podane charakterystyki dzieci opierają się na materiałach, które zgromadzili słuchacze (ki) państw. pedagogium w Krakowie: *Wilhelmina Wajdówna, Irena Fikusówna, Jan Orchel, Barbara Dymnicka, Marian Poznański, Ks. Antoni Halka, Stefania Kuziówna, Jadwiga Jedlińska, Fryderyk Humerland.* **) Liczby rzymskie na początku oznaczają kolejność poszczególnych działów podanych w przytoczonym wyżej wzorze arkusza obserwacyjnego. (Zob. str. 253).

Zarobek ojca ledwie wystarczyć może na utrzymanie rodziny, złożonej z 8 osób, zwłaszcza, że dużą część skromnych poborów funkcjonariusza kolejowego pochłaniają opłaty szkolne: dwoje rodzeństwa studiuje w wyższych uczelniach w Krakowie, dwoje uczęszcza do gimnazjum, a młodsza siostra i *Maniuś* do szkoły powszechnej. Wszystkie dzieci uczą się dobrze i ta okoliczność sprawia rodzicom duże zadowolenie, łagodzi nieco ciągłe troski i kłopoty materialne.

Mieszkanie składa się z małej kuchni i dwu większych pokojów; jest więc za ciasne dla licznej rodziny. Mimo to panuje tu ład i czystość dzięki wysiłkom matki. Atmosfera w domu miła i pogodna. Wszystkie dzieci uczą się w jednym pokoju przy niedużym stole i w miarę możliwości uważają, by sobie nawzajem nie przeszkadzać w pracy. Rodzice dbają również o to, by dzieci miały możliwe warunki uczenia się.

Ojciec *M.* ukończył zaledwie 4 klasy szkoły powsz., matka zaś 7 klas. Pomimo skromnego wykształcenia odznaczają się inteligencją, dużą kulturą towarzyską i duchową, które zdobyli w trudnej szkole życia. Interesują się żywo współczesnością, czytają gazety i w wolnych chwilach książki. Stosunków z sąsiedztwem nie utrzymują, raczej z bliższą rodziną, należącą do sfer inteligencji. W sprawie wychowania dzieci rodzice postępują zgodnie, atoli we wszystkim decyduje ojciec, którego autorytet uznają wszyscy domownicy. Głównym przedmiotem ich zainteresowań są dzieci, o których zdrowie dbają usilnie i śledzą ich postępy w nauce. Często przeglądają ich prace szkolne i oceniają je na swój sposób. Często rozmawiają z dziećmi na różne tematy, często też w czasie zajęć gospodarskich matka odpytuje *M.* zadanych lekcyj. Niekiedy znów *M.* odczytuje matce różne opowiadania. To wszystko kształci i urabia dzieci. W czasie niedzielnych przechadzek rodzice zwracają uwagę dzieci na różne rzeczy ciekawsze. Na potrzeby szkolne dają chętnie tak, że dzieciom nie brak książek i przyborów do nauki.

H. *M.* jest szczupły, wzrostu dość wysokiego, ma ruchy żywe i śmiałe. Silny brunet, ma duże, czarne oczy o bystrym i inteligentnym wyrazie, czoło wysokie, usta wydatne i silnie zarysowany podbródek. W ogóle rozwój fizyczny *M.* jest zupełnie zadowalający, co ilustruje umieszczony niżej wykres:

Wiek	Wzrost w cm	Waga w kg	Obwód klatki piers.	Pojemność płuc w cm³	Amplituda	Siła mięśni w kg	
						ręka pr.	ręka l.
7	116	21,0	60	990	4,83	8,2	8,2
8	119	22,5	61	1150	5,38	11,5	10
9	124	24,5	62	1330	5,92	13,6	11,2
10	129	27,0	63	1480	6,50	14,9	13,3
11	133	29,5	66	1660	6,98	17,2	14,7
12	137	31,5	68	1830	7,59	18,8	16,4
13	141	34,5	69	2030	8,08	22,2	18,8
14	146	38,5	70	2300	8,48	26,1	22
9;9	126	26	61,68 cm	1530	7 cm	15	14

Tabl. XIII.

Normy wzrostu, wagi i t. d. na podstawie pomiarów chłopców wyzn. rz.-kat., uczniów szkół powsz. w Warszawie, oraz krzywa rozwoju fizycznego Maniusia W.

Rozwój fizyczny *M.* przedstawia się więc następująco: wzrost 126 cm, waga 26 kg, obwód klatki piersiowej 61,68 cm, pojemność płuc 1530 cm³, amplituda 7 cm, siła mięśniowa r. pr. 15 kg, r. l. 14 kg.

Narządy zmysłów ma rozwinięte normalnie; odczytuje 7-mm litery z odległości 5 m z łatwością; słyszy wymówione szeptem wyrazy z odległości 4 m. *M.* jest dzieckiem zahartowanym i rzadko choruje. We wczesnym dzie-

cińśtwie chorował na ospę wietrzną i odrę, karmiony mlekiem krowim zapadł w pierwszych miesiącach na żołądek, ale teraz jest zupełnie zdrów i na brak apetytu narzekać nie może.

III. Do rodziców i rodzeństwa *M.* jest bardzo przywiązany; będąc w czasie ferii na kolonii zuchów, tęsknił za domem, choć się do tego otwarcie nie chciał przyznać.

Silniej jest przywiązany do matki, w której towarzystwie często przebywa, ale dumny jest z ojca, bo „tatuś taki mądry i tak ciężko pracuje". Lubi przebywać w kuchni, bo i matce można w czymś pomóc, np. przynieść drzewa lub wody i coś zawsze dobrego do zjedzenia dostać. Gdy ktoś w domu zachoruje, *M.* jest smutny i bawi chorego rozmową. Do rodzeństwa ma pełne zaufanie, pyta o różne kwestie, ale do wyjaśnień odnosi się krytycznie. Zadowalają go najbardziej odpowiedzi rodziców oraz najstarszego brata i siostry; brata lubi, bo „tak ładnie maluje", a siostrę za to, że „taka mądra". W stosunku do ludzi jest uprzejmy i towarzyski; z łatwością zawiera znajomości. Woli towarzystwo chłopców, aniżeli dziewcząt. Chętniej przestaje z kolegami biednymi, a zdolnymi, bo nie lubi, jak się wyraża „paniczów", którzy źle się uczą, a i tak są wyróżnieni. Najbardziej lubi Kazika, bo poważny i dobrze się uczy. „Przywiózł mi — opowiada — medalik i kilka precelków z Częstochowy — jak on o mnie pamięta". W stosunku do kolegów ujawnia *M.* pewien egoizm, który atoli ostatnio coraz bardziej ustępuje poczuciu szczerego koleżeństwa. *M.* należy do zuchów, z czego jest niezmiernie dumny. Obowiązków swych przestrzega tam ściśle i chciałby zostać „wodzem zuchów". Lubi narzucać swą wolę drugim i uparcie przekonuje o słuszności swego stanowiska w danej sprawie.

Fot. 1. Maniuś W.

IV. *M.* lubi się bawić ze starszym rodzeństwem w różne gry towarzyskie. Imponuje mu, że starsi dopuszczają go do swego grona. Z młodszymi bawi się w szkołę, wojsko, rodzinę i odgrywa rolę nauczyciela, oficera, ojca, księdza. Doskonale zna musztrę i komendę, której nauczył się od starszego brata.

Ujawnia duże zainteresowania gospodarcze. Chowa dwie kury, których strzeże jak oka w głowie, lubi majsterkę i wciąż struga coś z drzewa, to znów robi latawce z tektury i papieru i różne inne zabawki. Wypowiada się chętniej w materiale konkretnym, niż w mowie. Ostatnio zbiera z zapałem stare pudełka, kartki imieninowe, znaczki pocztowe i t. p. Chciałby rysować tak ładnie, jak starszy brat, ale nie umie, przez co zniechęca się do rysowania. W ogóle przedkłada pracę fizyczną nad umysłową, ale mało jest wytrwały, łatwo się zniechęca i odwołuje się do pomocy drugich. Gdy jednak w grę wchodzi ambicja, budzi się w nim instynkt postawienia się i wtedy pokazuje, że potrafi sam sobie dać radę. M. orientuje się łatwo w nowej sytuacji i nowym materiale naukowym. Stawia często pytania, które świadczą o jego samodzielności w myśleniu. Z łatwością dostrzega błędy, odróżnia rzeczy istotne od nieistotnych. Zajmuje raczej postawę krytyczną wobec wyjaśnień ze strony drugich. Wyraża się w sposób dokładny i rzeczowy, posługując się często słownikiem ludzi dorosłych, co wynika stąd, że dużo przebywa w towarzystwie starszych. Na podstawie wyników badań testami *B-T* I. I. Maniusia wynosi 128, a więc cechuje go wybitna inteligencja.

W nauce interesują go bardziej rzeczy konkretne. Obdarzony dobrą pamięcią uczy się z łatwością wierszy, lubi deklamować i opowiadać bajki. Badania testami Masselona i Rorschacha wykazały, że posiada dobrze rozwiniętą fantazję. Dużo postrzega i obserwuje, ale nieco chaotycznie. Z przedmiotów szkolnych celuje w języku polskim, w rachunkach, śpiewie; ma głos silny, dźwięczny i metaliczny. Według opinii nauczycielki, która go

uczy od kl. I, *M.* jest uczniem pilnym, zdolnym i ambitnym. Uwagi starszych przyjmuje niechętnie, ale reaguje na nie i stara się poprawić. Uczy się bardzo dobrze i należy w klasie do najbardziej wartościowych uczniów.

Tadzio R. (8:1) uczeń I. kl. szkoły powsz. (fot. 2).

Tadzio mieszka w Krakowie z matką i młodszą siostrzyczką. Ojca już nie ma; umarł mu przed dwoma laty. Zajmuje jeden, niewielki i ciasny pokoik, utrzymany jednak czysto i w porządku. Ojciec T. był kolejarzem. Obecnie matka utrzymuje rodzinę ze skromnej emerytury i z tego, co dorabia z posługi. Dlatego też spędza część dnia poza domem. *T.* i siostrzyczka pozostają wtedy sami, bawiąc się spokojnie i zgodnie. Dzieci kochają matkę bardzo; lubią, gdy wieczorem przy słabym świetle lampy opowiada im bajki i historyjki lub też wspomnienia o ojcu. Niekiedy znów *T.* czyta coś z *Płomyka*, który pożycza w szkole.

Fot. 2. Tadzio R.

T. jest chłopcem dobrze rozwiniętym, postawę ma zgrabną, ruchy opanowane. Powierzchowność jego sprawia miłe wrażenie. Zawsze schludny i grzeczny; przyswoił sobie nawet pewne formy towarzyskie. Twarz nieco blada, oczy ciemne, rozumne i ciekawie patrzące. Wyraz twarzy zawsze pogodny, niekiedy zamyślony.

T. lubi rysunki i roboty ręczne, zwłaszcza wycinanki. Na lekcjach wypowiada się śmiało, swobodnie i logicznie, przy czym rozporządza bogatym stosunkowo słownikiem. Częste pytania świadczą o jego ciekawości intelektualnej. Cechuje go wytrwałość i systematyczność w pracy. Nauka nie sprawia mu zbytnich trudności. Ma duże poczucie rytmu; z ochotą tańczy i lubi szczególnie grę na skrzypcach. Dlatego tak chętnie chodzi na nuszę, w czasie której grają i śpiewają. O jego zamiłowaniu do porządku i czystości świadczy zarówno jego wygląd zewnętrzny, jak i stan jego książek i zeszytów, nader starannie utrzymanych.

W stosunku do kolegów jest usłużny i uprzejmy. Należy do dzieci spokojnych, nie narzucających się. *T.* kocha zwierzęta i bardzo ubolewa nad tym, gdy im kto wyrządza krzywdę. „Widziałem — opowiada — takiego ładniutkiego kotka, takie miał ładne futerko — tak biedny piszczał, bo go jeden chłopak kąpał".

Józio P. (10:0) uczeń II. kl. szkoły powsz. (fot. 3)

Rodzina Józia mieszka na wsi w ładnym, oszalowanym deskami parterowym domku, z oszkloną werandą, położonym nad potokiem w odległości 2 i pół km od miasta. Dokoła domu jest sad otoczony płotem. Domek mieści w sobie trzy pokoje, kuchnię, spizarkę i sionkę. W oknach widać kwiaty i firanki.

Ojciec *Józia* pracuje w fabryce jako robotnik. Życie miał twarde i ciężkie. Ukończył zaledwie dwie klasy w szkółce wiejskiej. Z usposobienia ponury, łatwo wpada w złość; gdy Józio coś zbroi, chwyta co mu wpadnie pod rękę, bijąc dziecko bez litości tak, że matka musi go często hamować. Poza tym nie zajmuje się wychowaniem dzieci. Matka, kobieta rzutka i przedsiębiorcza, przy tym bardzo dobra, dba o ład i porządek w gospodarstwie domowym. *J.* ma 4 dorosłych braci i 1 siostrę, również od niego o 6 lat starszą. Potrzeby kulturalne rodziców są bardzo ograniczone, co się też odbija ujemnie na dziecku.

J. jest fizycznie na ogół normalnie rozwinięty, wzrost jego wynosi 120 cm, waga 18 kg. Odznacza się wątłą budową ciała, postawą ospałą, niezdecydowanymi ruchami. Włosy ma ciemno-blond, krótko ostrzyżone, oczy i brwi ciemne. Wygląd zewnętrzny dość sympatyczny, zawsze porządnie

i schludnie ubrany, o co dba usilnie matka. Stan jego zdrowia pozostawia wiele do życzenia; skłonny do przeziębień i katarów, co jest pozostałością po chorobie płucnej, na którą zapadł przed 3 laty.

Stosunek *J.* do rodziców opiera się nie tyle na miłości i zaufaniu, ile na obawie przed karą. *J.* jest dzieckiem nieposłusznym, krnąbrnym i impulsywnym; często „stawia się", gdy go matka łaje. Ub. roku kupił sobie od kolegi procę, z której wciąż strzela i raz zabił kurczę. Matka chwyciła za kij i poczęła go okładać. *J.* wyrwał matce kij z ostrą wymówką: „co mnie bijecie, zabiorę się od was i ani mnie widzieć będziecie". Ukrył się potem w stodole i pomimo parugodzinnych poszukiwań i nawoływań nie wyszedł z ukrycia. Pokazał się dopiero, gdy zapadł zmrok, bo *J.* boi się bardzo ciemności. Czując się w domu niedobrze, chętnie wyrywa się w pole, gdzie goni, krzyczy i strzela z procy.

Fot. 3. Józio przy pracy.

Największe zamiłowanie ujawnia *J.* do robót ręcznych i rysunków, natomiast stroni od pracy umysłowej, która go nudzi i nuży. Ale i w rysunkach i robotach ręcznych brak mu wytrwałości i często przerywa pracę, nie doprowadziwszy jej do końca. Tempo pracy początkowo szybkie, po upływie krótkiego czasu staje się coraz powolniejsze. Razu jednego np. wyplatał sobie kapelusz z sitowia i był bliski ukończenia, ale porzucił pracę, bo go inne dzieci namówiły na huśtawkę. W ogóle w pracy jest nieobowiązkowy.

W wyrażaniu się słownym ujawnia braki, opowiadanie sprawia mu dość duże trudności.

Według opinii nauczyciela, *J.* słabo orientuje się w materiale naukowym. W czasie nauki nie wysuwa zagadnień, nie pyta o wyjaśnienia. Jego ciekawość intelektualna jest słabo rozwinięta, nie okazuje chęci do czytania. Myśli swe wyraża w sposób mętny i niedorzeczny. Jest na ogół mało samodzielny. Jego *I. I.* wynosi 93. Zdaniem nauczyciela, inteligencja jego jest mierna.

Podczas nauki w szkole przeważnie mało uważa i nudzi się na niektórych godzinach lekcyjnych. Uważa tylko wtedy, gdy treścią lekcji jest jakiś przedmiot realny. Wtedy z ciekawością obserwuje i czasami nawet stawia zapytania. W nauce na ogół jest słaby, a nadto absentuje się często. Szczególnie mierne postępy okazuje w języku polskim, pisze niestarannie i błędnie. Najchętniej uczy się rachunków i w tym przedmiocie wykazuje pewien postęp; dobrze też rysuje. Ale na ogół pracuje mało i dlatego też chodził do kl. I. dwa lata, drugą również powtarza. Niepowodzenia szkolne *J.* wynikają głównie z braków w wychowaniu domowym.

Antoś D. (8;11) uczeń III. kl. szkoły powsz (fot. 4).

A. wychowuje się u rodziców w mieście. W mieszkaniu 3-pokojowym, zwróconym do południa i przestronnym panuje ład i czystość. Ojciec *A.* z zawodu przmysłowiec, właściciel fabryki wyrobów żelaznych, ma wykształcenie uniwersyteckie, matka seminaryjne. Dwie starsze siostry kształcą się już w szkołach wyższych.

A. jest fizycznie ponad swój wiek rozwinięty. Wzrost 132 cm, waga 30,5 kg, pojemność płuc badana spirometrem 1320 cm³, siła r. pr. 14 kg, r. l. 13,5 kg. Odznacza się budową silną, kształtną, postawą dziarską, ruchy ma zręczne i zharmonizowane. Ogólny stan zdrowia zupełnie zadowalający; w wieku przedszkolnym chorował na odrę i koklusz, obecnie skłonny jest do zaziębień. Choroby przebyte nie pozostawiły widocznych śladów. Wzrok i słuch ma *A.* normalnie rozwinięty, głos dźwięczny i miły. Uczy się łatwo piosenek i melodyj słyszanych przygodnie np. marszów orkiestry wojskowej w czasie defilady.

A. jako dziecko najmłodsze bywał w wieku przedszkolnym pieszczony przez wszystkich domowników. Obecnie jako uczeń kl. III. pieszczot nie lubi i wyprasza je sobie. W stosunku do rodziców jest dobry i łagodny, niekiedy tylko miewa wybuchy złości, szczególnie gdy się go odrywa od zabawy. Wpływ rodziców na A. nader dodatni, matki bardziej pod względem religijnym i moralnym, ojca znów więcej pod względem intelektualnym. W stosunku do nauczyciela jest ufny i szczery, uwagi przyjmuje bez sprzeciwu, chociaż niekiedy wypowiada pod jego adresem słowa krytyki. Słowem A. jest na ogół podatny na wpływy wychowawcze.

Jest towarzyski, łatwo zawiera znajomości. Dawniej bawił się dobrze zarówno w towarzystwie chłopców jak i dziewcząt; obecnie unika dziewcząt, wyśmiewa się z nich i bawi się tylko z chłopcami, przeważnie starszymi od siebie. W gronie młodszych wybija się na przewódcę, wykazując sporo inicjatywy i pomysłowości. Pragnie im imponować, podobnie jak jemu starsi, których naśladuje pod tym względem.

Fot. 4. Antoś D.

Usposobienie ma zazwyczaj pogodne i wesołe, niekiedy tylko na skutek niepowodzeń w szkole, w zabawach czy bójkach z kolegami ogarnia go chwilowe przygnębienie. A. jest ufny we własne siły, ambitny wrażliwy na pochwały i nagany; nietrudno go dotknąć. Ujście swych tendencji do postawienia się znajduje w zabawie, w nauce i w harcerstwie. Z gier najbardziej ulubioną jest piłka nożna, w której celuje i z zapałem ćwiczy się w ogrodzie w towarzystwie rówieśników. Często też uczęszcza z ojcem na mecze i doskonale orientuje się w różnych szczegółach związanych z tym sportem. Lubi też pracę fizyczną i chętnie pomaga w utrzymaniu porządku na podwórzu czy w ogrodzie.

W nauce orientuje się szybko, wyraża się w sposób jasny i rzeczowy, posiada bogaty stosunkowo słownik, w czym zaznacza się wpływ starszych, rodziców i sióstr, w których towarzystwie często przebywa. Badania testami *B-T* dały w wyniku I. I. 106. Potrafi się skupić przez czas dłuższy i pracować systematycznie. Jest obowiązkowy i wykonuje zadania szkolne zawsze po obiedzie, bez upominania ze strony rodziców; stało się to u niego przyzwyczajeniem. Zwraca też uwagę na stronę estetyczną wykonanych zadań. Rzeczy swe utrzymuje w porządku, książki i zeszyty mają wyznaczone miejsce. Posiada własny zbiorek książek, niechętnie pożycza, a skoro się zdobędzie na wypożyczenie książki koledze, wymaga od niego szczególnej staranności i zwrotu książki w stanie nienagannym.

W szkole celuje A. w nauce historii i w tej dziedzinie ujawnia duże zainteresowanie. Czyta dużo książek i opowiadań historycznych. Ostatnio zainteresował się muzyką i zdołał uprosić rodziców, by go posyłali na lekcje gry na skrzypcach. Nauka rachunków sprawia mu pewne trudności, nie okazuje też zbytniego zamiłowania do rysunków i robót ręcznych. Na ogół A. jest uczniem dobrym, a przede wszystkim obowiązkowym.

Jurek M. (11;6) uczeń V. kl. szkoły powsz. w Krakowie. (fot. 5).

Jurek mieszka z matką i młodszym bratem w śródmieściu, w pobliżu Parku Krakowskiego. Ojciec umarł mu, gdy miał 2 lata i odtąd wychowaniem dzieci zajmuje się matka. *J.* wychowuje się w warunkach dostatnich. Mieszkanie rodziny jest obszerne, higieniczne, słoneczne z oknami wychodzącymi na duży ogród.

J. jest chłopcem szczupłym, delikatnym; jego cienkie nogi z trudem — zdaje się — utrzymują tułów (wzrost 147 cm, waga 33 kg). Twarz blada,

usta kształtne, oczy za okularami o wyrazie inteligentnym. Często na twarzy pojawia się smutek i nie dziecinna powaga.

W stosunku do otoczenia obojętny a nawet unika towarzystwa ludzi. Nie zajmują go rozmowy osób starszych. Nie lubi rozmawiać z drugimi o swoich sprawach. Nawet z matką, którą bardzo kocha i w której towarzystwie chętnie przebywa, unika rozmowy i rzadko jej się zwierza ze swoich niepowodzeń i zmartwień. Jest wobec niej skryty, ale przyciśnięty, mówi prawdę. Z młodszym bratem nie lubi się zbytnio, nie chce się z nim bawić, nie towarzyszy mu w drodze do szkoły, skarży na niego i okazuje mu wyraźną nieżyczliwość. Do nauczycieli jest na ogół przywiązany, w stosunku do kolegów w klasie odznacza się życzliwością i solidarnością. Unika jednak towarzystwa chłopców żywych i wesołych. Niechętnie też bierze udział w organizacjach uczniowskich, w życiu gminy szkolnej. W ogóle w stosunku do otoczenia jest przykry, niepewny siebie i trochę lękliwy.

Fot. 5. Jurek M.

J. bawi się najchętniej sam, jego ulubioną zabawą jest ustawianie ołowianych żołnierzy na podłodze, bo stół nie wystarcza jako teren walki. Lubi dużo czytać, zwłaszcza książki historyczne. Z przedmiotów szkolnych najwięcej zajmuje go historia, w szczególności dzieje wojen i bitew, wiernie też odtwarza sytuacje wojenne. Czytaniu poświęca wszystkie wolne chwile, nawet ulubioną zabawę i spacer. Życiem szkoły interesuje się mało. *J.* dużo siedzi i czyta, ale do odrabiania lekcyj zabiera się z wielką niechęcią. Niechętnie opowiada i zazwyczaj ogranicza się tylko do podania rzeczy zasadniczych. Posiada dość duże wiadomości rzeczowe w zakresie przedmiotów nauki, ale tylko dla siebie. Nie lubi, jak inne dzieci, chwalić się swymi wiadomościami i wynikami pracy. Rozumuje dobrze, ale tylko pod naciskiem zewnętrznym. *J.* jest pod względem intelektualnym dzieckiem rozwiniętym. *I. I* na podstawie badania testami *B-T* wynosi 108. Do pracy zabiera się z trudem, nie umie pracować systematycznie. Tempo pracy powolne i zmienne. Ale z chwilą, gdy się do niej zabierze, wykonuje ją dokładnie. Woli czytać książkę i uczyć się, aniżeli odrabiać zajęcia praktyczne, do których nie ma zamiłowania. Mimo to wykazuje w nauce postępy na ogół dobre.

Henryś R. (13:9) uczeń VII. kl. szkoły powsz. (fot. 6).

I. Do 10 r. ż. wychowywał się H. w domu rodzicielskim, w warunkach bardzo dostatnich. Ojciec jego był masarzem i właścicielem dużego sklepu w Krakowie. Gdy H. miał 9 lat, umarł mu ojciec. Matka, obarczona czworgiem dzieci, zadłużona, nie mogła utrzymać sklepu, sprzedała wszystko i przeniosła się do skromnego mieszkania. Po śmierci ojca wychowywał się *H.* u swego stryja w małym mieście przez dwa lata.

Gdy matka dostała pracę w Monopolu spirytusowym, zabrała chłopca do siebie. Będąc jednak cały dzień poza domem, nie mogła się nim opiekować i oddała go do zakładu. Obecnie *H.* mieszka w Zakładzie wychowawczym XX. Salezjanów w Krakowie i stamtąd uczęszcza do pobliskiej szkoły. Tylko w czasie wakacyj mieszka w domu rodzinnym; czasami i w ciągu roku szkolnego odwiedza matkę i rodzeństwo. *H.* ma dwie starsze siostry i młodszego od siebie braciszka. W zakładzie ma troskliwą opiekę wychowawczą, cieszy się też dość dużą swobodą i nie dziwna, że w tej atmosferze, w gronie licznych kolegów czuje się zupełnie dobrze. Matka tylko rzadko odwiedza syna, ponieważ bardzo zajęta jest pracą i domem.

II. *H.* jest fizycznie dobrze rozwinięty. Wzrost jego wynosi 146 cm, waga 43,3 kg, obwód klatki piersiowej 70 cm, amplituda 8 cm. Budowa

ciała kształtna, dosyć silna, rysy twarzy zaokrąglone, oczy jasno-niebieskie, włosy ciemno-blond. Narządy zmysłów rozwinięte normalnie, zwłaszcza dobry ma słuch. Ruchy zgrabne, zwinne, co się przede wszystkim ujawnia w grach i zabawach. Chłopiec jest zdrów, rzadko choruje, we wczesnym dzieciństwie również nie chorował poważniej. Głos ma czysty i dźwięczny, mówi donośnie i płynnie. Jego wygląd zewnętrzny pozostawia często wiele do życzenia; ubranie poplamione, dziury na łokciach, obszarpane spodnie, podarte buciki nie rażą go zbytnio. Często też ma poplamione atramentem i brudne ręce. Tylko, gdy się wybiera do miasta, w odwiedziny do matki, doprowadza swą garderobę do porządku, a właściwie pożycza co może od kolegów.

III. *H.* jest nader towarzyski; nie znosi samotności. W stosunku do otoczenia stara się być na ogół uprzejmy. Matkę kocha bardzo i zależy mu na tym, by jej nie zmartwić. Gdy coś zbroi, prosi, by „matce nie powiedzieć, bo by napewno płakała". Z rodzeństwa najwięcej lubi braciszka, do sióstr nie żywi zbytniej sympatii. W stosunku do wychowawców w zakładzie jest szczery i w trudnych sytuacjach prosi ich o radę, do której stara się zastosować. Wobec nauczycieli w szkole jest powściągliwy i zamknięty, jedynie zaufaniem darzy nauczyciela robót i rysunków. Wśród kolegów czuje się na ogół dobrze, ale okazuje zwłaszcza młodszym swą wyższość i w grach narzuca im się na przywódcę. Często kłoci się i staczа z kolegami bójki. Podlega łatwo wpływom kolegów, lepiej „życiowo uświadomionych".

Fot. 6. Henryś R.

IV. Aktywność jego wyraża się przede wszystkim w różnych zabawach i grach ruchowych. Gra chętnie w piłkę ręczną, siatkówkę, palanta, w ping-pong, walkę narodów, ale najbardziej przepada za piłką nożną. Należy nawet do juniorów K. S. „Wisła". Na przerwach w szkole organizuje gry i w nich przewodzi. W piłce nożnej gra w ataku, najczęściej jednak jako bramkarz. Interesuje się meczami i zna dobrze głośniejszych piłkarzy drużyn polskich. Zna rozgrywki drużyn i wie, ile każda z nich zdobyła punktów. Po każdym meczu zdobywa różnymi przemyślnymi sposobami jakieś pisemko sportowe, najczęściej „Raz, Dwa, Trzy" lub „Karuzelę" czy „Pata i Patachona". Pisma te przechowuje troskliwie i często przegląda je z pietyzmem i zapałem godnym lepszej sprawy. Oprócz tego ma całe stosy programów kinowych. W czasie pobytu u matki chodzi często do kina; najbardziej interesują go filmy z życia cowboyów. Oprócz sportu interesują go tańce i teatr. Ubiega się bardzo o rolę w przedstawieniach amatorskich. Gdy w zakładzie przygotowywano „Jasełka" w okresie B. N., prosił ze łzami w oczach, by go wziąć na scenę do krakowiaka i mazura. Poza tym ujawnia jeszcze pewną aktywność w zakresie robót ręcznych, natomiast nauką nie interesuje się wcale.

V. *H.* jest chłopcem umysłowo przeciętnie rozwiniętym. Badania testami B-T dały w wyniku *I. I.* 96. Nie ujawnia żadnego zamiłowania w dziedzinie zajęć umysłowych. Książki czyta b. rzadko, woli gazetki sportowe. Największe trudności napotyka w matematyce, w gramatyce języka polskiego i w lekturze. Nie może się zdobyć na samodzielne ułożenie kilku zdań w wypracowaniu pisemnym; często odpisuje zadanie z książki lub od kolegi. Pisze niedbale i błędnie. Trudno mu też podać tok myśli przeczytanego utworu. Rachunki odwzorywuje i to nieudolnie. W ogóle nie może się zdobyć w nauce na większy i trwalszy wysiłek; nie ma zaufania do własnych sił, gdy chodzi o pracę umysłową. Uświadamia sobie nieuctwo i nakłaniany do pracy często powtarza: „nie będę się uczył, bo i tak nic nie umiem". Niekiedy postanawia zabrać się do nauki i przez kilka dni pracuje poważnie, cieszy się nawet, że robi postępy, ale rychło ujawnia znudzenie i zamiast

uczyć się, ogląda pod stołem programy kinowe i gazetki sportowe. Według opinii nauczycieli jest uczniem niedbałym i niezdolnym do samodzielnego myślenia. Na upomnienia i wymówki nie reaguje. Tylko w nauce robót ręcznych zaznacza się pewien wysiłek, bo — jak mówi — z tego przedmiotu nie chciałby mieć złego stopnia. Nadmierne zainteresowania sportowe wywierają nader ujemny wpływ na rozwój intelektualny chłopca oraz na jego możliwości produkcyjne — słowem — tamując jego rozwój duchowy, budzą obawę, że w przyszłości, o ile nie nastąpi zmiana, będzie pod względem społeczno-kulturalnym jednostką mało wartościową.

Alinka K. (6:11) uczęszczająca do przedszkola. (fot. 7).

I. Środowisko i najbliższe otoczenie dziecka. Alinka jest córką maszynisty kolejowego. Mieszka w domku murowanym, otoczonym ogrodem kwiatowym i warzywnym, gdzie znajduje się też kilka rzędów drzewek i krzewów owocowych, wśród których bielą się króliki. Dom, własność rodziców Ali, położony jest w niebardzo zdrowotnej miejscowości podmiejskiej, przy drodze niedaleko Krakowa, pełnej błota lub też kurzu, zależnie od pory roku. Miejscowość ta ma charakter osady robotniczej. Atoli bliskość gaju i pól oraz liczne ogródki przy domach łagodzą nieco braki higieniczne miejscowości. Rodzina Ali, złożona ogółem z 4 osób, zajmuje duży pokój i kuchnię. Mieszkanie słoneczne, utrzymywane nader schludnie.

Fot. 7. Alinka K.

Ojciec Ali ukończył szkołę powszechną i zawodową. Od kilku lat kieruje parowozem i dlatego rzadko bywa w domu. Niekiedy też i dlatego że nie gardzi kieliszkiem. Matka zdrowa i pełna sił kobieta ma ukończoną 7-kl. szkołę powsz. Sama troszczy się o całe gospodarstwo i sama też zajmuje się wychowaniem dwojga dzieci. Często walczyć musi o wydobycie od męża pieniędzy na potrzeby domu. Brat Ali Mietek, o 3 lata starszy, uczęszcza do I. kl. gimn., jeździ na rowerze i gra w piłkę z kolegami; z siostrzyczką styka się rzadko. Alince nie brak jedzenia ani ubrania; chciała by jeszcze mieć „taką dużą“ lalkę i prawdziwy wózek dla niej, bo teraz ma malutką i bez wózka. Spodziewa się, że jej życzenie spełni św. Mikołaj i dlatego zachowuje się grzecznie. Codziennie wieczorem wpisuje sobie w rubryce „grzeczna“ gwiazdkę, co jest pomysłem pedagogicznym matki. Do południa bawi się i uczy w przedszkolu, do którego uczęszcza od początku roku szkolnego i wnet nauczy się sama czytać.

II. Stan i rozwój fizyczny dziecka. Alinka jest fizycznie dobrze rozwinięta. Wzrost wynosi 112 cm, waga 21 kg, pojemność płuc 1430 cm^3, siła r. pr. 11 kg, siła r. l. 9. Zmysły również rozwinięte normalnie.

III. Stosunek dziecka do otoczenia. Alinka ma zaufanie tylko do matki i tylko matce jest posłuszna. Rozkazy innych domowników ignoruje, ponawiane wywołują z jej strony upór. Natomiast w stosunku do matki ujawnia czułość, przywiązanie, a nawet pewne poświęcenie, np. w czasie słoty i zimna nie pozwala, by ją matka odprowadzała do przedszkola, jakkolwiek w dni pogodne domaga się tego. Wychowawczyni przedszkola powierza jej drobne funkcje. Alinka pomaga Pani i jest jej „prawą ręką“. Chętnie przebywa w towarzystwie dzieci, lubi się bawić i uganiać po niedalekiej łące. Towarzyszami jej zabaw są przeważnie dzieci z przedszkola. Wobec młodszych od siebie okazuje wyższość i uważa za akt łaski, jeśli się z nimi bawi.

IV. Aktywność i formy wyrażania się. Jak u innych dzieci w tym wieku, tak i u A. aktywność wyraża się przede wszystkim w zabawach ruchowych (huśtawka, gonitwy) i w zabawach lalką. Do niedawna umiała

dużo wierszyków, które śmiało i pięknie wygłaszała. Od pewnego czasu nie chce deklamować, bo się wstydzi, zwłaszcza wobec obcych. Z przedszkola przynosi własne prace, np. włóczkowe koszyki i torebki, naklejanki z kolorowych papierków, żółte kurczątka z włóczki, rysunki i roboty z plasteliny. Przedmioty te wykonuje starannie, ładnie i czysto. Zainteresowania A. przejawiają się w samorzutnym rysunku. Rysuje domy, kwiaty, drzewa i t. p. barwnymi kredkami w sposób subtelny, zwłaszcza kwiaty.

V. Poziom inteligencji. Według opinii wychowawczyni A. jest dzieckiem zdolnym i pracowitym. Nie chce opuścić ani jednego dnia i nawet gdy jest przeziębiona wybiera się do swej ochronki. Ale marzy wciąż o chodzeniu do szkoły. Poznane w przedszkolu piosenki, wierszyki, zabawy są podstawą jej codziennych zajęć w domu i pobudzają ją do pewnej pomysłowości. Podczas rozwiązywania testu Bourdona i testów Bineta-Termana A. wykazała dużą zdolność skupienia i natężenia uwagi w ciągu dłuższego czasu. Wyniki badań dały I. I. 110, a więc A. jest dzieckiem umysłowo normalnie rozwiniętym.

Zosia N. (9:0) uczennica III. kl. szkoły powsz. w Krakowie. (fot 8).

Zosia mieszka w śródmieściu w dużej kamienicy, w suterynach, gdzie rodzina, złożona z 4 osób mieści się w jednej izdebce. Mało kiedy dochodzą tam promienie słońca, zawsze prawie panuje zmrok, bo okna małe i brudne wskutek osiadającego na nich kurzu ulicy. Izba przeładowana sprzętami służy równocześnie jako kuchnia, jadalnia i sypialnia całej rodziny. Trudno w takich warunkach utrzymać porządek, chociaż matka Z. stara się o to i przyzwyczaja dzieci do ładu i czystości. W izbie brak powietrza, okien otwierać nie można, smutno tam i ponuro. Dzieci wolą też przebywać na polu, bawią się na ulicy i podwórku.

Rodzice Z. zarabiają b. skromnie. Ojciec pracuje ciężko jako robotnik; z dziećmi obcuje b. mało, bo wcześnie wychodzi z domu i późno wraca, znużony nadmierną robotą. Wpływ jego na wychowanie dzieci niewielki, tyle tylko, że się go boją i słuchają. Matka jest stróżką w kamienicy i oprócz zajęć domowych ma dużo pracy. Znajduje mimo to nieco czasu dla dzieci, pomaga Zosi w przygotowywaniu lekcji. Sama ukończyła 7 klas szkoły powsz., lubi czytać książki, dba o zdrowie i czystość dzieci, stara się je ubierać ładnie, dobrze odżywiać, a przede wszystkim dobrze wychować, poucza je stale, jak się powinny zachowywać. Z. ma młodszą o 3 lata siostrzyczkę, z którą chętnie się bawi. Matka wysyła w lecie dzieci do swoich krewnych na wieś, aby zażyły trochę słońca i powietrza. Rodzice sami głęboko religijni wychowują dzieci w tym duchu, dbają o nie tak, jak to potrafią i starają się zapewnić im lepsze niż sami mają warunki bytu.

Fot. 8. Zosia M.

Z. jest dzieckiem wątłym o drobnej budowie ciała, wzrostem przewyższa nieco swój wiek (130 cm), waży 26 kg, pojemność płuc mała (1050 cm^3). Wzrok i słuch normalnie rozwinięty. Twarz okrągła, blada, oczy ciemne o inteligentnym wyrazie. Jest żywa i ruchliwa, ale nieraz ogarnia ją apatia; przez czas dłuższy siedzi nieruchomo i wtedy staje się poważna. Chorowała we wczesnym dzieciństwie na ospę wietrzną, odrę i koklusz. Skłonna do przeziębień, skarży się często na ból głowy, nie ma apetytu.

W stosunku do rodziców Z. jest posłuszna, bo boi się kary. Niekiedy jednak ujawnia skłonność do uporu i postawienia na swoim. Uświadamia sobie, że matka chciałaby jej zapewnić lepszą dolę. Wobec starszych jest uprzejma i nader taktowna. Potrafi być usłużna, zwłaszcza gdy wie, że nie

minie jej nagroda. Nie jest bezinteresowna, co u tak młodego dziecka niemiłe uderza. W ogóle cechuje ją dość duży spryt życiowy.

Stosując się do woli rodziców, traktuje pracę szkolną i obowiązki poważnie, uczy się dobrze, pisze czysto i starannie. Pragnęłaby mieć dużo pięknych książek i zabawek, przede wszystkim marzy o pięknej lalce. Z. odznacza się dobrze rozwiniętą wyobraźnią, którą ujawnia w zabawach, rysunkach i wypowiedziach. Z łatwością układa powiastki na podstawie podanych 3 wyrazów, potrafi wymyślić opowiadanie, lubi bardzo czytać bajki i fantastyczne opowieści, które potem przetwarza dowolnie. W myśleniu jest dość samodzielna, zdania formułuje jasno i zwięźle, zasób słownikowy w stosunku do wieku posiada dość obfity. I. I. na podstawie badania testami Bineta-Termana wynosi 113, a więc inteligencja Z. jest nieco wyższa ponad normę.

Krysia B. (10:8) uczennica kl. IV. szkoły powsz. (fot. 9).

Krysia mieszka z rodzicami, starszym bratem i młodszą siostrą w Drohobyczu, gdzie ojciec jej jest urzędnikiem kolejowym. Mieszkanie dla 5 osób, złożone z małego pokoju, małej kuchni i przedpokoju, jest nieco za ciasne, ale porządnie i czysto utrzymane. Gospodarstwem i wychowaniem dzieci zajmuje się głównie matka. W stosunku do ojca *K.* okazuje pewną nieśmiałość, a nawet lęk, co wynika z jego surowego tonu, w jakim zwykł się odzywać do dzieci. Ale mimo to dziewczynka jest dumna z ojca, bo taki mądry, dużo czyta, dużo wie i opowiada czasem ciekawe rzeczy. Matkę kocha *K.* bardzo, garnie się do niej i prosi o pieszczoty. Współżycie z rodzeństwem szczere i serdeczne. Dzieci lubią przebywać razem i bawić się ze sobą. Wobec osób obcych okazuje *K.* zrazu nieśmiałość, ale dość szybko nawiązuje kontakt. Ma silnie rozwinięte poczucie solidarności i nie opowiada nikomu o przykrościach domowych. W towarzystwie koleżanek czuje się dobrze, jest przez nie lubiana za wesołość i zgodliwość, ale najchętniej bawi się z bratem i siostrzyczką. W zawodach ulega innym i chętnie z nimi współdziała.

Fot. 9. Krysia B.

K. jest fizycznie dobrze rozwinięta (zob. krzywą rozw. fiz. str. 267) kształtna i zgrabna nieco za szczupła. Ruchy ma szybkie i zręczne. Włosy długie, jasne, duże niebieskie oczy, głos czysty, mówi płynnie i donośnie. Dziewczynka dba o swój wygląd zewnętrzny, jest ubrana czysto i starannie.

Najulubieńsze zabawy *K.* to gra w piłkę, w wyścigi, jazda rowerem. Często też tańczy z siostrą lub bratem przy muzyce radiowej. Sama układa tańce, odznaczając się dużą oryginalnością. Posiada duże zdolności do rysunków, którym oddaje się z prawdziwą pasją i w których ujawnia swą fantazję, podobnie jak w tworzeniu opowiadań i powiastek. Siostrze czyta lub opowiada powiastki, oparte na poprzednio wykonanych rysunkach.

K. jest uczennicą zdolną i inteligentną *(I I 131)*, obserwuje trafnie, orientuje się szybko, dostrzega błędy i krytykuje, myśli samodzielnie i ma dużo ciekawych zapytań. Czyta dobrze, akcentuje prawidłowo. Celuje w języku polskim, religii, przyrodzie i rysunkach. W szkole pracuje dokładnie i systematycznie, w domu atoli przerywa często pracę dla zabawy. Na ogół przenosi pracę artystyczną nad umysłową.

K. odznacza się obowiązkowością, która jednak nie wynika z potrzeby, ale z pewnego przymusu. Uważa, że lekcje musi odrobić, bo „przecież bez zadania nie można pójść do szkoły". Zbytnio się do nich nie przykłada, co wynika z łatwości uczenia się. Posiada duże poczucie sprawiedliwości, wykazując chęć naprawy wyrządzonej krzywdy. Odczuwa cudze zmartwienia

i przykrości. Chętnie dzieli się z koleżankami i pożycza im swych rzeczy. Jest oszczędna; nawet w razie potrzeby nie naruszy drobnych oszczędności, przeznaczonych na jakiś cel. Jest opanowana i dobrze ułożona.

Wiek życia lata	Wzrost w cm.	Waga w kg	Amplit. piers. cm	Siła ręki prawej	Siła ręki lewej
7	116	20.5	4;5	8	7;4
8	119	22	4;6	9;7	8;6
9	123	24	4;7	10;7	10;2
10	127	26	4;7	13;4	11;8
11	132	29	5;2	14;9	12;7
12	138	32,5	5;2	16;6	15;2
13	143	36,5	5;5	19;1	16;7
14	149	42	5;7	20;8	18;6
15	151	45	7;2	25;8	28;8
10;9 lat	139 cm	37;8 kg	5	16	13

Tabl. XIV.

Normy wzrostu i wagi dziewcząt od lat 7 do 15 oraz krzywa rozwoju fizycznego Krysi B.

Usposobienie *K.* na ogół wesołe, ale przy tym zmienne, zależnie od warunków zewnętrznych. Doznawane uczucia malują się natychmiast na twarzy dziewczynki. O ile rodzice są w humorze, czuje się dobrze, ale skoro spostrzeże ich zmartwienia, jest cicha i smutna. Jest ambitna i wrażliwa na pochwały i napomnienia. Na ogół K. jest dzieckiem łatwym do prowadzenia, podatnym na wpływ matki i szkoły.

Zosia C. (9;3), uczennica II. kl. szkoły powsz. (fot. 10).

Rodzice *Z.* mieszkają na wsi, oddalonej około 5 km. od miasta. Ludność wioski stanowią przeważnie małorolni, rzemieślnicy i robotnicy, którzy jako sezonowi pracownicy zajęci są przez pewną część roku w pobliskim mieście. Domek rodziców Z. stoi blisko drogi. Jest murowany, kryty dachówką, dosyć czysto utrzymany. Otoczony ogrodem i zabudowaniami gospodarskimi robi miłe wrażenie. Mieszkanie składa się z kuchni, izby, w której znajduje się warsztat szewski i z t. zw. lepszego pokoju. Na ścianach pokoju dużo obrazów Świętych, umeblowanie skromne, w oknach firanki. Lampa naftowa zwisa nad stołem, ale świeci się rzadko. Podczas zimowych wieczorów cała rodzina skupia się zwykle koło piecyka i wpatruje się w płomień łuczywa. Najczęściej rodzina Z. przebywa w kuchni, która służy zarazem jako jadalnia.

W mieszkaniu tym mieści się pięcioro osób: rodzice i troje dzieci. *Z.* ma 4-ro rodzeństwa, z których najstarszy brat i starsza siostra mieszkają osobno. Młodsze rodzeństwo *Z.* — to 6-letni braciszek i 2-letnia siostrzyczka. Ojciec *Z.* jest szewcem i właścicielem 7 morgów ziemi, co pozwala na skromne utrzymanie całej rodziny. Matka zajmuje się gospodarstwem w domu, wychowaniem dzieci i oprócz tego pomaga w polu w czasie żniw i sianokosów. Najwyższym autorytetem w domu jest matka, ojciec, inwalida wojenny, nie odznacza się zbytnią energią. Mimo to dzieci szanują go i nawet boją się, ponieważ czasami wpada w pasję i wtedy nie żałuje paska ni pociągła.

Potrzeby kulturalne rodziny są nader nikłe. Jedyną lekturę stanowi książka, kupiona na odpuście, kalendarz mariański i tania, mała gazetka

o charakterze brukowym. Z biblioteki nikt z rodziny nie korzysta, o rozrywkach kulturalnych nie ma mowy, ponieważ w oczach matki uchodzą za grzech. Matka, kobieta b. pobożna czuwa, by dzieci odmawiały pacierze i chodziły do kościoła. W życiu społecznym gminy czy w stowarzyszeniu rodzina nie bierze udziału, ponieważ trzeba płacić składki i w zamian za to nic się nie otrzymuje — jak twierdzi matka. Tylko ojciec należy do Związku Inwalidów, gdyż musi bronić swej renty inwalidzkiej, wynoszącej 60 złotych miesięcznie. Nie interesują ich sprawy ogólno-obywatelskie, o ile nie dotyczą bezpośrednio rodziny. Stosunek do państwa lojalny, ale o głębszym patriotyźmie nie ma mowy. Wszyscy czują się Polakami, jednak matka wspomina „dawne czasy", kiedy mąż pracował na kopalni i przynosił do domu sporo pieniędzy. Pogląd na życie przesiąknięty jest więc sporą dozą materializmu. Ojciec Z. nie ukończył szkoły powszechnej, ale sztukę czytania i pisania zdobył w świecie, w wędrówkach po różnych krajach. Matka ma ukończoną szkołę powszechną, a nawet kursy handlowe, na które uczęszczała jako córka kupca. Jeśli chodzi o dzieci, ujawnia ona silną dążność do ich awansu społecznego, myśli o posyłaniu najmłodszego syna do gimnazjum i marzy o tym, by z czasem został księdzem. Z sąsiedztwem rodzina nie utrzymuje bliższych stosunków. W takim niezbyt sprzyjającym rozwojowi duchowemu środowisku kulturalno-społecznym wychowuje się Zosia. Zamykanie się wyłącznie we własnym kole rodzinnym nie wpływa korzystnie na rozwój uspołecznienia dziecka, zaś jednostronna lektura stanowi podłoże fanatyzmu, który tłumi zainteresowania innymi dziedzinami życia i kultury.

Fot. 10. Zosia C.

Na swój wiek Z. jest słabo rozwinięta fizycznie; robi wrażenie dziecka 7—8-letniego. Matka opowiada, że Z. późno zaczęła chodzić o własnych siłach, bo dopiero w 18-tym mies. ż. Wzrost jej wynosi 121,5 cm; waga 17,4 kg; amplituda 3 cm. Cerę ma bladą, oczy głęboko osadzone świecą dziwnym blaskiem, wzrok osłabiony. Kąpie się raz na tydzień; zębów nie czyści, jakkolwiek „pani w szkole kazała, ale mamusia nie chce kupić szczoteczki i proszku". Przed wstąpieniem do szkoły chorowała na ospę i szkarlatynę. W 6 r. ż. przestraszyła się spłoszonych koni tak, że straciła przytomność. Trzeba ją było potem odprowadzać do szkoły, gdyż bała się wszystkiego. Dziecko wciąż siedzi w domu, nie ma możności wyżycia się w zabawach, ponieważ matka nie pozwala jej obcować z koleżankami z obawy, by „jej nie zepsuły". Wytwarza się u niej pewna ospałość, jest przygnębiona i cierpi na brak apetytu. Z. lubi chodzić do szkoły, gdyż tam może swobodnie porozmawiać z koleżankami i pobawić się z nimi, czego jej w domu nie wolno.

Najbardziej Z. kocha matkę za to, że „jej kupuje sukienki i opowiada legendy z Żywotów Świętych". Gdy matka zachorowała na grypę, Z. wciąż płakała w obawie, że matka umrze. Ojciec zajmuje się nią mało, toteż nie odczuwa do niego głębszego przywiązania. Lubi starszą siostrę i jej męża, który często przynosi jej z miasta cukierki. Małą siostrzyczką opiekuje się często, zwłaszcza, gdy matka zajęta jest pracą w gospodarstwie. Z. w domu lubią wszyscy, gdyż jest miła, spokojna i nikomu nie dokucza. Tylko z młodszym bratem stacza ciągłe bójki i kłótnie o zabawki. W stosunku do obcych jest nieśmiała i małomówna. Z. opiekuje się ptaszkami i karmi je w zimie; otwiera na noc furtkę stodoły w tym przekonaniu, że ptaszki tam przenocują. Lubi też bardzo kwiaty i pielęgnuje je nader troskliwie. W szkole jest posłuszna i karna, tak, że nauczycielka chwali ją bardzo. Obcuje i bawi się z kilkoma tylko koleżankami w klasie, z innymi rozmawia, ale nie utrzymuje z nimi serdeczniejszych stosunków.

Zainteresowania Z. zmierzają przeważnie w kierunku robót ręcznych.

Jak na swój wiek, wykazuje dużą zręczność w posługiwaniu się igłą. Sama sporządza ze starych gałganków sukienki dla swych lalek. Życzeniem jej jest, by zostać w przyszłości krawcową.

Z. lubi się bawić, ale krępowana surowymi zakazami matki nie ma swobody, którą cieszą się inne dzieci. Po powrocie ze szkoły przebywa wciąż w domu, gdzie opiekuje się młodszą siostrą. Opowiada jej bajki, przygody i opowiastki, za którymi sama niezmiernie przepada. W pracy jest staranna i skrupulatna. Podobnie rzeczy swoje, książki i lalki utrzymuje we wzorowym porządku. Otrzymane od kogoś pieniądze wrzuca do skarbonki i przeznacza je zwykle na zeszyty lub na sukienkę.

Z. rozwiązała zupełnie poprawnie podane jej zadania testowe. Badania zdolności obserwacyjnej za pomocą kartonu Bineta, uwagi za pomocą testu Bourdona, pamięci słów i liczb dały wyniki pozytywne. W rozwiązywaniu testu Bourdona wykazała, że potrafi skupić uwagę przez czas dłuższy, pracuje dokładnie, ale w tempie powolnym. Pamięta dobrze wierszyki, piosenki, opowiadania biblijne, których uczyła się w kl. I. Również dobrze rozwiązała test Masselona i ułożyła powiastkę z podanych 3 wyrazów. Inteligencja *Z.* badana skalą Bineta-Termana jest normalna; *I. I.* wynosi 101. *Z.* jest więc umysłowo stosunkowo lepiej rozwinięta aniżeli fizycznie.

Według opinii nauczycielki *Z.* jest uczennicą mniej niż przeciętną. Powtarza w tym roku kl. II-gą. Najtrudniej uczy się rachunków i najmniej też lubi ten przedmiot. W innych przedmiotach, jak w języku polskim, postępy jej są nieco lepsze niż dostateczne. Najwięcej lubi roboty ręczne i rysunki i z tych przedmiotów ma ocenę b. dobrą. Zadania domowe odrabia starannie i czysto. Nauczycielka lubi ją bardzo, gdyż jest pracowita, skrupulatna i karna.

Haneczka K. (10;8), uczennica IV kl. szkoły powsz (fot. 11).

I. Miasteczko Strumień na Śląsku Cieszyńskim leży nad Wisłą wśród pól, łąk i lasów. W porze letniej można urządzać piękne wycieczki w pobliskie okolice, używać kąpieli w Wiśle, a w porze zimowej jeździć na łyżwach po zamarzniętym stawie. Oprócz fabryki kafli nie ma w miasteczku większych zakładów przemysłowych. Powietrze tu czyste, warunki zdrowotne nader korzystne. Strumień swym charakterem zbliżony raczej do pięknej wsi, niż do miasta.

Tu wychowuje się Haneczka. Rodzice jej zajmują mieszkanie złożone z 3 pokoi i kuchni. Urządzenie skromne, ale nader estetyczne. Warunki higieniczne doskonałe. Jest to mieszkanie w budynku szkolnym, otoczonym starannie utrzymanym ogrodem oraz boiskiem. Haneczka, jako jedynaczka ma do dyspozycji całe mieszkanie, ma też swój ogródek, w którym hoduje kwiaty.

Ojciec *H.*, kierownik szkoły, interesuje się sam bardzo muzyką i budzi zamiłowanie do pieśni zarówno wśród młodzieży jak i dorosłych. Dzięki jego wysiłkom i entuzjazmowi kultura pieśni i muzyki podnosi się w środowisku coraz wyżej. Matka *H.* zajmuje się gospodarstwem w domu, poświęca wiele czasu pracy społecznej.

W domu panuje atmosfera życzliwa i współpraca, co na dziecko oddziaływa nader dodatnio. Ojciec wprowadza *H.* w świat tonów, pod jego kierunkiem uczy się od dwu lat gry na fortepianie. *H.* chętnie słucha audycji muzycznych przez radio i dowiaduje się od ojca różnych szczegółów o wykonywanych utworach. Pomaga też matce w gospodarstwie; najbardziej zajmuje ją gotowanie i robienie porządku. Rodzice troskliwą roztaczają opiekę nad jedynym dzieckiem.

H. H. jest fizycznie rozwinięta ponad swój wiek. Budowa jej silna, kształtna, wysoka (wzrost 153 cm, waga 45 kg), trzyma się prosto, ruchy ma zgrabne i zharmonizowane. Jest blondyną, o oczach niebieskich, włosy gładko i starannie uczesane, rysy ma zaokrąglone, na twarzy pojawia się często delikatny uśmiech, głos czysty i dźwięczny, mówi płynnie i z dużym ożywieniem. Wygląd zewnętrzny ujmujący; zawsze starannie i schludnie

ubrana. Sukienki ma skromne, ale zwraca uwagę na każdy ich szczegół i bardzo je szanuje; gdy wraca np. z przechadzki czy z odwiedzin, przebiera się odrazu w starsze sukienki.

W wieku przedszkolnym *H.* chorowała na odrę, koklusz, szkarlatynę, anginę; oprócz tego w 7 r. ż. miała złamany obojczyk i leżała w szpitalu. Choroby te nie pozostawiły widocznych śladów. Obecnie jest zupełnie zdrowa i silna.

III. *H.* kocha swych rodziców jednakowo, jest wobec nich szczera i otwarta. Uznając ich autorytet, jest na ogół posłuszna. Niekiedy atoli chcąc koniecznie postawić na swoim, przejawia upór. Najchętniej przebywa w towarzystwie matki, by ją w niejednym wyręczyć i by jej pomóc w gospodarstwie. Z ojcem lubi rozmawiać o szkole i muzyce. Nauczyciel, gospodarz klasy jest dla niej autorytetem; obdarza go nie tylko zaufaniem, ale jest także doń szczerze przywiązana. Do innych uczących w tej klasie ustosunkowuje się obojętnie, ale jest wobec nich uprzejma i grzeczna. Chętnie bawi się z koleżankami i w grach zazwyczaj przewodzi, co się jej z łatwością udaje, bo góruje nad innymi dziećmi wzrostem i sprawnością. Jest b. koleżeńska i chętnie pomaga drugim czy to w nauce, czy też w pracy w ogródku. Niekiedy też daruje coś ze swych rzeczy koleżance. *H.* jest dobra dla zwierząt, zwłaszcza dla swego pieska Burka; hoduje teraz króliki, o które wciąż się troszczy; lubi bardzo kwiaty i szanuje swe rzeczy, utrzymywane zawsze w największym porządku. Ma dla nich osobny kącik, do którego poza nią nikt nie ma dostępu; tu przechowuje też swe drobne oszczędności.

Fot. 11. Haneczka K.

IV. Ze szczególnym zamiłowaniem zajmuje się *H.* gospodarstwem w kuchni, gotowaniem i robieniem porządku, chętnie też wyszywa i haftuje. W pracy jest wytrwała, dokładna i nader obowiązkowa. Pod wpływem ojca ujawnia coraz większe zainteresowanie muzyką i śpiewem. Często po pracy fizycznej siada z ochotą przy fortepianie i ćwiczy. Już od kl. III. pisuje wcale udatne wierszyki, w których wypowiada swe zainteresowania i przeżycia. Obok gier i zabaw lubi wycieczki, w których uczestniczy jako harcerka. Gromadzi oszczędności, bo chciałaby podróżować i poznać nowe okolice i piękne miasta.

V. *H.* interesuje się wszystkim, dużo pyta i często wrzuca pytania na karteczkach do „skrzynki pytań", znajdującej się w szkole.

Szczególniejszą uwagę zwraca na przedmioty konkretne; pamięć ma b. dobrą, fantazja jej ma charakter raczej odtwórczy, co się ujawnia zwłaszcza w rysunkach. Badania inteligencji testami *B-T* dały w wyniku I. I. 118, testami Kaczyńskiej wykazały nawet nieco wyższy I. I. bo 122. *H.* odznacza się więc wybitną inteligencją.

H. uczy się chętnie i ze wszystkich przedmiotów ma oceny bardzo dobre, szczególnie celuje w języku polskim. Dużo czyta i posiada już własny zbiorek książeczek. Niekiedy czyta je wspólnie z koleżankami. Większe trudności sprawiają jej rachunki, ale pokonuje je pilnością i wytrwałością. Do lekcji przygotowuje się zawsze sumiennie, zeszyty utrzymuje we wzorowym porządku. W ogóle *H.* należy w klasie do najbardziej wzorowych uczennic.

5. INDYWIDUALNOŚĆ, OSOBOWOŚĆ I CHARAKTER.

W przytoczonych przykładowo monografiach poznajemy każde z dzieci jako istotę odrębną, indywidualną. Każde z nich posiada bowiem pewne właściwe sobie cechy fizyczne, każde m/w odmien-

nie reaguje, odczuwa i myśli, we właściwy sobie sposób działa i dąży do własnych celów. Obserwując zespół dzieci n.p. w klasie szkolnej, już na pierwsze wejrzenie zdajemy sobie sprawę, że różnią się między sobą wyglądem zewnętrznym, swym zachowaniem i postępowaniem, że każde z nich stanowi odrębną całość i jedność czyli że jest indywidualnością. Ilu uczniów w klasie, tyle indywidualności. Indywidualność stanowi zatem swoisty układ cech i funkcji, dyspozycji i tendencji, ujętych strukturalnie jako odrębna i niepodzielna całość i jedność. Dany osobnik, różniąc się m/w od wszystkich innych, ujawnia się w czasie i przestrzeni tylko raz jeden, a więc indywidualność jest niepowtarzalna.

Monografia w formie swobodnej charakterystyki ujmuje ucznia nie tylko jako indywidualność, ale wykrywając i uwypuklając jego cechy charakterologiczne, przedstawia nam zarazem i jego charakter oraz formującą się osobowość. Proces formowania się osobowości wiąże się ściśle z aktywnością, produktywnością i twórczością jednostki, z jej postawą wobec otoczenia, w czym ujawniają się też i cechy jej charakteru. Rozpatrzymy z kolei, co to jest charakter, następnie co stanowi treść i istotę osobowości i wreszcie jaka zachodzi różnica między indywidualnością a osobowością.

W postępowaniu i zachowaniu się osobnika, zwłaszcza w jego stosunku do otoczenia, powtarzają się pewne cechy m/w stale i wyraźnie. Postawa jednego ucznia wobec wychowawcy jest zawsze otwarta i szczera, drugiego zaś skryta i obłudna, jeden jest prawdomówny, inny kłamliwy. W obejściu z kolegami jedni są zgodliwi, pobłażliwi i ustępliwi, inni znów kłótliwi, mściwi i zawzięci. W pracach, w spełnianiu obowiązków jedni są staranni, systematyczni i skrupulatni, inni zaś niedbali, nieporządni i powierzchowni. Obserwując zachowanie się dzieci w grupie społecznej w sytuacjach życia codziennego, w ustosunkowaniu się do otoczenia, stwierdzamy u każdego z nich odmienne cechy charakteru i do nich stosujemy też odpowiednie metody wychowawcze, mające na celu wyrobienie charakteru, który tak ważne ma znaczenie w przystosowaniu się osobnika do środowiska.

Od charakterów ludzkich zależą w dużej mierze wzajemne stosunki między ludźmi, koleje życia człowieka, panująca w danej grupie społecznej atmosfera moralna, doskonalenie kultury etycznej, stanowiącej najważniejszy cel ludzkości i istotny sens człowieczeństwa. Stąd też od czasów najdawniejszych problem charakterów ludzkich jest przedmiotem zainteresowań i dociekań moralistów, myślicieli, wielkich pisarzy i artystów-plastyków. Wielki powieściopisarz nie opisuje charakteru swych bohaterów w sposób bezpośredni. Charakter danej postaci wynika z jej działania i zachowania się w różnych sytuacjach, ujawnia się z całą wyrazistością w fizjonomii, w ruchach i postawie, w przyzwyczajeniach życia codziennego, w rozmowie, wypowiadanych poglądach i rozważaniach, w zamierzeniach i czynach, w opinii otoczenia o danej osobie i t. p.

Wielki pisarz francuski Marceli Proust nie poprzestaje na śledzeniu reakcji zewnętrznych swych postaci, ale wnika w ich najgłębsze przeżycia, w ukryty i zawiły mechanizm ich postępowania, widzi on wewnętrzne tendencje, niekiedy pełne sprzeczności, wyczuwa siły irracjonalne, rządzące życiem istoty ludzkiej. W dziełach dramaturgów antycznych i chrześcijańskich, w powieści współczesnej analiza charakterów ludzkich i plastyczność ich obrazów osiągnęła takie głębie i szczyty, do jakich nie rychło jeszcze dojść będzie mogła psychologia naukowa. Dopiero w ostatniej dobie niektóre kierunki psychologiczne, zwłaszcza psychiatria, psychoanaliza i psychologia indywidualna, prowadząc nas po krętych ścieżynach labiryntu psychiki człowieczej, odkrywają nam i na chwilę oświetlają ciemne zakamarki i czeluści ukryte w najgłębszych warstwicach życia duchowego, z których biją niewyczerpane źródła energii psychicznej i w których początek biorą cechy naszego charakteru, ujawniające się w zachowaniu i postępowaniu. Rozważymy z kolei, jak współczesna psychologia określa charakter i jego genezę.

6. ŹRÓDŁA CHARAKTERU. Zawiązki cech charakteru tkwią w sferze nieświadomości, w sferze instynktowo-wzruszeniowej, co wykazują badania psychoanalityków i charakterologów, a na co już dawniej zwrócił uwagę *Edw. Abramowski*, według którego „zapomniane, podświadome, nagromadzając się stopniowo w ciągu życia, tworzy indywidualność człowieka, typ jego charakteru, typ moralny. W tej jaźni, którą wyczuwamy cenestezyjnie (cenestezja cz. wrażliwość ogólna, zob. I, 129) jako poczucie siebie samego tak bliskie, a tak nieokreślone, kryją się i żyją jako jej elementy składowe wszystkie przeżycia osobnika, a nawet gatunku w swej redukcji uczuciowo-bezimiennej; jest to przeszłość aktualna, historia zaklęta w równoważniki wzruszeniowe i ciągle żywe. Cechy odziedziczone wpływają silnie na kształtowanie się charakteru. Odziedziczone usposobienia, ujawniając się stopniowo w ciągu życia osobnika, stanowią główny materiał, z którego urabia się jego charakter, osobowość moralna".

Nasuwa się zagadnienie, czy tylko dyspozycje wrodzone, jak to wynika z ujęcia *Abramowskiego*, kształtują charakter jednostki. Obserwując zachowanie się dziecka, widzimy, że w miarę rozwoju ujawnia ono m/w z m i e n n o ś ć c h a r a k t e r u. Niektóre z cech jego charakteru stają się wyraźniejsze, inne zacierają się. Na zmianę tę wpływają stosunki gospodarcze, towarzystwo dziecka, atmosfera moralna środowiska i t. p. czynniki społeczno-kulturalne. Z doświadczenia wiadomo, że ujemny wpływ na kształtowanie się charakteru dziecka wywierają złe warunki domu rodzinnego, nędza, konieczność zarobkowania we wczesnym już wieku, zmuszanie go do pracy ponad siły, ciągłe troski, stosowanie kar cielesnych i t. p.

Cechy charakteru organicznie związane z konstytucją czyli budową cielesną osobnika są wprawdzie niezmienne, ale pod wpły-

wem sprzyjających warunków środowiskowych niektóre z nich rozwijają się coraz lepiej, inne zaś wskutek braku tych warunków zostają stępione, przygłuszone i stłumione. Dzięki tej plastyczności charakteru dziecka istnieje możliwość wydobywania i wzmacniania niektórych cech tudzież zacierania innych głównie na skutek oddziaływania wychowawczego. Tak więc w formowaniu się charakteru współdziałają istniejące potencjalne w strukturze jednostki dyspozycje wrodzone oraz czynniki środowiskowe. Zespół dyspozycji wrodzonych składa się na u s p o s o b i e n i e i t e m p e r a m e n t osobnika, który uzależniony od konstytucji nieznacznym tylko ulega zmianom, o czym jeszcze później będzie mowa. Charakter zaś jest w dużej mierze wytworem własnych wysiłków jednostki tudzież oddziaływań wychowawczych, jest wytworem sił utajonych w dobrach kulturalnych i w świecie wartości duchowych.

7. POJĘCIE CHARAKTERU. W określaniu charakteru (wyraz grecki *χαραχτήρ charakter*, oznacza znamię, piętno, literę) zachodzą duże różnice, zależnie od założeń danego badacza. *Ribot* i *Sully* określają charakter jako zespół tendencji i naturalnych skłonności osobnika, w których przewagę mają elementy wzruszeniowe. Dla bihewiorystów *(Watson)* charakter oznacza typową postawę reagowania, specyficzny sposób odczuwania i postępowania, odróżniający jednego osobnika od drugiego. *Stern* ujmuje charakter w ścisłej zależności od woli osobnika, *Paulhan*, *Klages*, *Szuman* i inni utożsamiają w pewnej mierze charakter z osobowością.

Pojęcie osobowości obejmuje atoli treść bogatszą, aniżeli pojęcie charakteru. W potocznej mowie wypowiadamy opinię o znajomych np. w ten sposób: „Ta a ta osoba ma taki a taki charakter". Przez to określamy jedną z cech osoby, najbardziej istotną, zawierającą główną t r e ś ć s p o ł e c z n o - e t y c z n ą, która wyraża się w postępowaniu jednostki w różnych sytuacjach życiowych, zwłaszcza w stosunku do drugich osób. W ujmowaniu osobowości myślimy nie tylko o typowych cechach charakteru, ale także o poziomie inteligencji, o uzdolnieniach, o czynach i wytworach danej jednostki. Najbardziej trafne określenie charakteru znajdujemy u *Mc Dougall'a*. Dowodzi on, że wrodzone popędy i skłonności stanowią główny materiał surowy, którego organizowanie odbywa się w łączności z formowaniem charakteru. Proces organizacji dokonuje się w dwu fazach: pierwsza to tworzenie poglądów i przekonań, druga to ich porządkowanie w harmonijnie usprawniony system. Taki system przekonań i poglądów stanowi właśnie charakter. W pełni rozwinięty charakter jest to więc jakby system hierarchiczny przekonań, w którym dominuje jedna myśl przewodnia, jeden naczelny pogląd, określający właściwy jednostce sposób myślenia i postępowania. Owa myśl przewodnia jest zasadniczym rysem i znamieniem osobowości, jest trwałą strukturą w organizacji duchowej jednostki. W bardziej treściwym ujęciu można określić c h a r a k t e r j a k o s w o i s t y u k ł a d c e c h p s y c h i c z n y c h,

warunkujących postawę jednostki wobec otoczenia tudzież wobec świata wartości.

8. CECHY CHARAKTERU. Przytoczone wyżej monografie naszych dzieci uwydatniają niektóre typowe cechy ich charakterów. W poznawaniu charakteru dziecka szkolnego nasuwają nam się niemałe trudności, o wiele większe, aniżeli np. w poznawaniu jego inteligencji. Charakter jego bowiem dopiero kształtuje się i ciągłej ulega zmianie w związku z fazami rozwojowymi. W każdej fazie dokonuje się aktualizacja niektórych zawiązków i dyspozycji, poprzednio utajonych, wskutek czego zmienia się i zachowanie dziecka wobec otoczenia, a zarazem i jego charakter. Stąd też charakter dziecka ujmować należy na tle danej fazy rozwojowej, w której ujawnia ono pewne swoiste formy zachowania się i w której wyłaniają się pewne nowe cechy charakteru. Inna trudność w poznawaniu charakteru wynika stąd, że ta sama cecha, tesame przejawy mogą zawierać różną treść, mogą oznaczać niekiedy zupełnie odmienne, a nawet biegunowo różne przeżycia. Dziecko np., które dopuściło się jakiegoś wykroczenia, usiłuje swym zachowaniem się dowieść, że jest niewinne i cnotliwe. Maskując się nieraz znakomicie, gra „rolę charakterystyczną", podobnie jak dorosły skąpiec udaje niekiedy rozrzutnego, hojnego, jak istota zepsuta udaje cnotę wobec pewnych osób, chcąc uniknąć ich podejrzeń i t. p. W interpretacji cech charakteru, czy to dodatnich, czy ujemnych trzeba tedy zachować wskazaną ostrożność, gdy idzie o ocenę charakteru danego osobnika. Ujawniające się cechy wymagają bowiem niekiedy zdemaskowania, w czym pomocna być może metoda psychoanalityczna i rozpatrzenie danej cechy w świetle psychoanalizy.

Poznawanie i badanie cech charakteru stanowi też, jak wykazuje *Franciszka Baumgarten*, punkt wyjścia w próbie określenia charakteru w ogóle. Cechę charakteru określa ona jako stałą psychiczną siłę kierunkową, która wyznacza aktywne i reaktywne zachowanie się jednostki w otoczeniu. Te siły kierunkowe składają się na całość o specyficznej strukturze, którą nazywamy charakterem. One nadają też osobowości swoiste piętno i kształtują jej „styl życiowy". Na ujawnianie się cech charakteru wpływają określone sytuacje w środowisku, w którym się dziecko wychowuje. Jak już wspomniano, cech tych wychowanie zmienić nie może, lecz tylko jedne z nich pobudza, inne zaś hamuje. Pobudzamy rozwój cech charakteru wartościowych pod względem społeczno-moralnym, hamujemy zaś ujawnianie się cech aspołecznych i amoralnych. Tą drogą tworzymy warunki sprzyjające procesowi uspołeczniania jednostki i rozwojowi osobowości.

Dziecko kłamliwe, wychowywane w atmosferze prawdy i szczerości przekona się samo, że kłamanie jest bezcelowe. Nie obawiając się ciągłych kar i represji, będzie mówiło prawdę. Otoczenie, darząc je zaufaniem, wywoła w nim potrzebę odwzajemniania się podobną postawą. W takiej atmosferze wychowawczej „wrodzona"

cecha kłamliwości nie będzie miała warunków rozwoju. Osobnik napastliwy, kłótliwy i zaczepny, spotykając się stale z reakcją, wykazującą błahe powody jego agresywności, wyrobi sobie z czasem pewien powściąg i szukać będzie możliwości porozumienia się z otoczeniem. Czynnikiem hamującym kłótliwość osobnika może też być obawa ośmieszania się w opinii. W pewnych atoli sytuacjach ośmieszanie spowodować może odosobnienie się jednostki, która wtedy staje się odludkiem. Trzeba więc zachować umiar w takim wypadku, ponieważ dana cecha aspołeczna mogłaby się jeszcze bardziej spotęgować na skutek niewłaściwego postępowania. Rozwojowi poczucia niskiej wartości, jako cechy charakteru, przeciwdziała budzenie w dziecku zaufania i wiary we własne siły.

Wybujałą ambicja, jako tendencja o charakterze egoistycznym rozwinąć się może w środowisku, w którym życie społeczne opiera się na współzawodnictwie i rywalizacji. Zdrowa natomiast i szlachetna a m b i c j a, ujawnia się jako tendencja do dorównania drugim i przewyższenia ich, ale w interesie dobra ogółu. Staje się ona motorem działania w środowisku, w którym wychowanie i życie społeczne opiera się na zasadzie współdziałania i kooperacji.

Cechy służalczości, tendencje serwilistyczne, karierowiczostwo i niestałość przekonań, podstęp i podejście plenią się zazwyczaj w zatrutych środowiskach bagiennych. Pogarda ogółu jako reakcja w stosunku do podobnych przejawów postępowania byłaby może skutecznym środkiem tłumienia takich cech charakteru. Najbardziej atoli skutecznym środkiem uniemożliwiającym powstawanie ujemnych cech charakteru, to istotna zmiana warunków, któraby spowodowała odkażenie i uzdrowienie życia społecznego.

W sensie psychologicznym analizujemy i opisujemy cechy charakteru i sam charakter w sposób obiektywny, bez względu na ich wartość społeczno-moralną. Atoli w życiu codziennym i w wychowaniu podnosimy przede wszystkim w a r t o ś c i e t y c z n e i s p o ł e c z n e w określaniu charakteru danego osobnika. Wartościując postępowanie człowieka w różnych sytuacjach życiowych, cenimy wysoko takie cechy charakteru, jak stałość przekonań, dotrzymanie słowa, prawdomówność, sprawiedliwość, szlachetność, usłużność, bezinteresowność, odwagę cywilną itp. Cechy takie składają się na charakter stały, silny i szlachetny, będący najgłębszą istotą osobowości.

9. OSOBOWOŚĆ DZIECKA SZKOLNEGO. Na podłożu stosunków gospodarczo-kulturalnych środowiska rodzinnego, tudzież szerszego środowiska społecznego, rozwija się na skutek ciągłej styczności z otoczeniem o s o b o w o ś ć d z i e c k a. W procesie tym współdziałają obok zawiązków i dyspozycji wrodzonych takie czynniki, jak wpływ rodziców, nauczycieli, rodzeństwa i rówieśników, a następnie dobra kulturalne i wartości. Osobowość, w której wyróżnić można jakby warstwice duchowe różnej treści, jest więc produktem ciągłych i skomplikowanych procesów biopsychicznych. Początkowo we wczesnym dzieciństwie nie odróżnia dziecko — jak

wiemy — swego „ja" od otoczenia i nie uświadamia sobie swej odrębności cielesnej. Na skutek przeżyć popędowo-wzruszeniowych, mających swe źródło w systemie hormonalnym i we wrażliwości cenestezyjnej dochodzi stopniowo do świadomości swej „osoby fizycznej". Potrzeby natury fizjologicznej wywołują w jego świadomości na przemian to przykrość i ból, to znów przyjemność i zadowolenie — słowem różne stany samopoczucia. Doznania te stanowią najgłębszą warstwę psychiczną osobowości, sferę nieświadomości. Stopniowo pod wpływem podniet otoczenia działających na zmysły dziecka oraz wskutek jego ciągłej styczności z drugimi osobami, rodzi się w nim świadomość odrębności własnej jaźni. Przeżycia, wypływające z kontaktu z otoczeniem formują jakby nową warstwicę osobowości dziecka, która pozostaje w ścisłym związku i wzajemnej zależności ze sferą nieświadomości.

Obserwując zachowanie się dziecka w rodzinie, w grupie rówieśników, w szkole, w czasie zabaw i pracy, widzimy, że ujawnia ono pewne tendencje i przeżycia, urabiające jego osobowość. Do najbardziej typowych form tego rodzaju przejawów psychicznych należą: przeżycie autorytetu, tendencja do wyróżnienia się i znaczenia, chęć zdobycia uznania i szacunku ze strony otoczenia, przeżycie własnej godności, tendencja do uzyskania samodzielności i wolności. Przeżycia te i tendencje stanowią też istotną treść osobowości.

W przytoczonych monografiach naszych dzieci przeżycie autorytetu ujawnia się bardzo wyraźnie. Dziecko w wieku szkolnym m/w do 10—12 r. ż. uznaje z reguły bez zastrzeżeń autorytet rodziców, obojga lub jednego, tudzież autorytet nauczycieli. W stosunku do rodziców ujawnia przywiązanie, czułość i miłość, przepojoną niekiedy jakby lękiem i obawą. Dzieci podkreślają w swych wypowiedziach, że kochają matkę, że od rodziców otrzymują wszystko. Imponuje im mądrość rodziców, ich ciężka praca i trud ogromny około utrzymania domu. Rodzice zaspokajają materialne i duchowe potrzeby dziecka i stąd płynie jego uczucie wdzięczności. Z reguły uświadamia sobie dziecko w tym wieku, że posłuszeństwo wobec rodziców jest nakazem naturalnym i koniecznym. Polecenia i rozkazy rodziców, mające moc sankcji, wyzwalają przeżycie autorytetu, któremu dziecko podporządkowuje się m/w dobrowolnie. Źródłem autorytetu rodziców są więc więzy biologiczne tudzież potrzeba ochrony i opieki, którą zaspokajają rodzice i dzięki czemu dziecko czuje się pewne i bezpieczne. Dzieci w wieku szkolnym, żyjące w normalnych warunkach, uznają tedy m/w świadomie wyższość rodziców, ich moc i władzę, cenią ich zalety moralne i intelektualne, co właśnie stanowi istotę autorytetu.

W 12—13 r. ż. zmienia się treść tego przeżycia o tyle, że pojawia się w nim nowy element t. j. postawa krytyczna w ocenie autorytetu rodziców i nauczycieli. Pod wpływem krytycyzmu okazuje dziecko tendencję do szukania nowego autorytetu. Może nim zostać wychowawca, o ile jest osobowością lub też przedstawi-

ciel tej dziedziny życia społeczno-kulturalnego, która najwięcej odpowiada sferze zainteresowań i aktywności młodego osobnika.

Osobowość dziecka urabia się też w kontakcie z rówieśnikami i kolegami, przede wszystkim w grach i zabawach, w których obserwujemy początkowe przejawy tendencji do znaczenia i władzy, do wyróżnienia się i wybicia w grupie społecznej. W podanych monografiach naszych dzieci tendencja ta występuje również bardzo wyraźnie. Jedni okazują swą „wyższość", zwłaszcza wobec młodszych i słabszych towarzyszy zabaw, widać chęć imponowania i narzucania swej woli. Inni, wykazując w grach i zabawach sporo inicjatywy i pomysłowości, wybijają się na „przywódców". Są i tacy, którzy marzą o roli „wodza zuchów" i t. p. W grupie rówieśników, n. p. w drużynie zuchowej czy harcerskiej osobowość dziecka urabia duch koleżeństwa, dotrzymywanie przyrzeczeń, odwaga i gotowość użyczania pomocy drugim.

Pierwsze przejawy krytycyzmu w okresie przedpokwitania, w 12—13 r. ż. wyzwalają coraz większą samodzielność w postępowaniu, myśleniu i sądzeniu. Wzmagająca się tendencja do znaczenia budzi w dziecku poczucie własnej godności, co wywołuje żądanie szacunku dla swej osoby ze strony otoczenia. Dziecko młodsze, odczuwając szacunek dla drugich osób, nie żąda wzajemności pod tym względem. Dziecko zaś 12-letnie, nie zadawala się już owym „szacunkiem jednostronnym" i domaga się „szacunku obustronnego", jak się wyraża *Piaget* czyli żąda wzajemności i uznania jego osobowości. Wszystkie te przeżycia i tendencje wyzwalają w jednostce poczucie wolności, które jest najbardziej istotną cechą osobowości i człowieczeństwa. Świadomość wolności stanowi najgłębszą treść człowieka, jako istoty moralnej, żyjącej w świecie wartości i tworzącej dobra kulturalne.

Poczucie wolności budzi się i rozwija w świadomości dziecka pod wpływem styczności z osobami i dobrami kulturalnymi. Właściwy stosunek wychowawcy do dziecka, polegający na umiejętnym zespoleniu swobody i karności, na uznaniu jego samodzielności i darzeniu go zaufaniem, tworzy atmosferę wychowawczą, w której młodzież dochodzi stopniowo do zrozumienia prawdziwej wolności. W takiej atmosferze osobowość może spełniać swą istotną funkcję, którą jest stawianie zagadnień i celów tudzież ich rozwiązywanie i realizowanie. W ten sposób osobowość urzeczywistnia siebie w działaniu, w wytwarzaniu i tworzeniu wartości w danej dziedzinie kultury społecznej. Jednostka staje się wówczas osobowością uspołecznioną, albowiem swą aktywnością i twórczością przyczynia się do wzbogacenia kultury społeczeństwa w nowe wartości czy to materialne, czy też duchowe.

10. POJĘCIE OSOBOWOŚCI. Na podstawie powyższej analizy określić można pojęcie osobowości, na którą według *Trentowskiego* składają się „ciało i dusza w jedni", stanowiące „różnojedność" czyli jaźń jako całość i jedność o układzie struktu-

ralnym. Osobowość to istota świadoma siebie, działająca zgodnie ze swą wolą i tworząca sobie świat własny. To określenie osobowości jest zupełnie zgodne z ujęciem we współczesnej psychologii. Osobowość w ujęciu *Sterna* — to „istota, która pomimo wielości swych części tworzy realną, właściwą sobie i wartościową dla siebie jedność i jako taka okazuje, pomimo wielości swych funkcji częściowych, aktywność jednolitą i celową. Stąd *Stern* nazywa osobę wielojednią *(unitas multiplex)* t. zn., że osoba przedstawia mu się jako jedność rozczłonkowana na struktury częściowe (narządy, funkcje, przeżycia, cele i t. p.), które, pozostając ze sobą w korelacji, składają się na strukturę wyższego rzędu t. j. osobowość. Z takiego określenia osobowości wynika, że poszczególne przejawy życia duchowego poznać i zrozumieć można tylko jako objawy istoty będącej jednością zorganizowaną oraz na podłożu konkretnych warunków środowiskowych. Tak ujmuje dziś człowieka lekarz, który, rozpoznawszy symptom chorobowy, leczy nie tylko daną chorobę, ale cały organizm chorego, w ten sposób psycholog, badając poszczególne przejawy psychiczne, stara się wniknąć w jedność mechanizmu i życia duchowego, podobnie postępuje też pedagog, który na podstawie obserwacji różnych form zachowania się wychowanka w danych sytuacjach stosuje odpowiednie środki i metody, mające na celu tworzenie najbardziej sprzyjających warunków rozwoju indywidualności dziecka i kształtowania się jego osobowości.

Obserwując zachowanie się dziecka szkolnego, widzimy, że osobowość jego urabia się stopniowo w miarę dojrzewania duchowego. Rozwój duchowy dziecka polega — jak widzieliśmy — na ciągle postępującym różnicowaniu się treści psychicznej, w którym wyłania się stopniowo to, co stanowi swoisty charakter życia duchowego człowieka. Każde dziecko wstępujące do szkoły jest indywidualnością, ale nie jest jeszcze osobowością. Może się nią stać dopiero na skutek trwałych wysiłków, ciągłego doskonalenia się wewnętrznego, które się wyraża w postępowaniu i działaniu kierowanym motywami etycznymi. Dzięki tym wysiłkom urabia sobie jednostka charakter stały, silny i szlachetny, będący istotną cechą osobowości. Charakter moralny, jaźń, osobowość jest więc wytworem ciągłego i systematycznego procesu samowychowania się i samokształcenia czyli wdg określenia *Hoene-Wrońskiego* p r o c e s u a u t o k r e a c j i t. zn. „stwarzania się własnego". Osobowością swą wiąże się jednostka ludzka ze światem myśli i ducha, ze światem najwyższych wartości i dóbr kulturalnych.

11. OSOBOWOŚĆ A SPOŁECZEŃSTWO. W rozpatrywaniu stosunku jednostki do społeczeństwa nasuwa się zagadnienie, czy człowiek może istnieć w wyodrębnieniu od grupy społecznej i czy istnieje społeczeństwo, które by się nie składało z indywidualności mających poczucie swej odrębności i świadomości własnej jaźni. W życiu realnym nie spotykamy się z faktem, by jednostka normalna istniała poza obrębem pewnej grupy społecznej n. p. rodziny, gru-

py zawodowej, religijnej, różnych związków i stowarzyszeń i t. p., od których zależy jej byt materialny i jej życie duchowe. Z drugiej znów strony każda grupa społeczna składa się z poszczególnych jednostek, które myślą, doznają różnych uczuć, działają i dążą do określonych celów, słowem żyją nie tylko życiem zbiorowym grupy, ale mają też swoiste przeżycia o charakterze osobistym. Jednostka jako całość i jedność, jako osobowość, realizująca własne cele, jest r z e c z y w i s t o ś c i ą k o n k r e t n ą. Społeczeństwo zaś i składające je grupy społeczne są czymś więcej aniżeli sumą jednostek ludzkich — są s t r u k t u r ą w y ż s z e g o r z ę d u o niezmierzonym bogactwie funkcji i celów, rzeczywistością konkretną bardziej skomplikowaną, aniżeli jednostka. Społeczeństwo, realizując w ramach organizacji państwowej swe cele, stara się o zachowanie przekazanych przez ubiegłe pokolenia wartości i dąży do wytwarzania nowych dóbr kulturalnych. W związku z tym nasuwa nam się zagadnienie, gdzie się rodzą i dojrzewają owe wartości, od których zależy byt materialny i duchowy zarówno każdej jednostki, jak i całego społeczeństwa.

Wiadomo nam z poprzednich rozważań, że w strukturze psychofizycznej każdej ludzkiej jednostki tkwią pewne energie w postaci zawiązków i dyspozycji. Owe potencjalne siły twórcze rozwinąć się mogą i dojrzeć na skutek podniet otoczenia, tylko w duszy danej osobowości dzięki wychowaniu i kształceniu w sprzyjających warunkach środowiska społecznego. Tego rodzaju środowisko stwarza możliwości ujawniania się zrodzonych w duszy jednostki zamierzeń, planów, pomysłów i koncepcji gospodarczych, technicznych, artystycznych, religijnych, politycznych, naukowych, pedagogicznych itp. w postaci m/w doskonałych dóbr kulturalnych wzbogacających życie społeczeństwa. Tak więc zależnie od tego, z której strony spojrzymy na problem „osobowość-społeczeństwo", przedstawi nam się jedno lub drugie jako rzeczywistość konkretna. Między jedną a drugą istnieje s t o s u n e k z a l e ż n o ś c i i w z a j e m n o ś c i, jedna bez drugiej jest wytworem spekulacji myślowej, a właściwie fikcją bez realnych podstaw. Jakie konsekwencje wynikają z takiego ujęcia problemu, z faktu zależności i stosunku wzajemności między obu rzeczywistościami?

Jednostka uświadomić sobie musi, że społeczeństwo jest ogniskiem, które skupia w sobie najwyższe dobra narodu i ludzkości, strzeże ich i broni. Przechowując je z pokolenia w pokolenie, posiada ciągłość trwania i rozwoju. Celem społeczeństwa jest, a przynajmniej być powinno tworzenie korzystnych warunków rozwoju i doskonalenia wchodzących w jego skład indywidualności. Jednostka, żyjąc w takich warunkach, wrasta stopniowo w środowisko społeczne, działa i tworzy na podłożu istniejącej w danej epoce kultury i w miarę swych zdolności przyczynia się do jej dalszego rozwoju.

Społeczeństwo zaś w interesie swej istności duchowej musi zawsze mieć na uwadze, że wartości rodzą się tylko w duszy jednostki, że w niej tylko rozwinąć się mogą i dojrzeć tak, by z chwilą ujawnienia się w pewnej formie służyć mogły ogółowi. Dusza oso-

bowości jest więc jakby laboratorium, w którym rodzą się, rozwijają i dojrzewają nowe wartości, tworzywa zaś temu procesowi dostarcza środowisko społeczne. Z takiego ujęcia wynika możliwość przezwyciężenia antynomii w wychowaniu i w stosunkach społecznych, usunięcia, a przynajmniej osłabienia konfliktów między dążeniami jednostki a społeczeństwa. Zespolenie tendencji indywidualnych i społecznych dokonać się może przez wychowanie *osobowości uspołecznionej*, która, wzbogacając własne życie duchowe, przyczynia się zarazem do wzmożenia kultury narodowej.

Wartości dojrzewają i ujawniają się tylko w atmosferze wolności i wewnętrznej karności. Stąd też społeczeństwa demokratyczne dbają o zachowanie równowagi i harmonii w stosunkach między jednostką a zbiorowością w tym celu, by możliwy był *swobodny rozwój osobowości twórczej i uspołecznionej, świadomej swych praw i obowiązków*. Pełnowartościowego obywatela cechuje zarówno świadomość prawa, jak i głęboko wpojone poczucie obowiązku wobec społeczeństwa i państwa. Prawo jest wartością, która podobnie jak i inne, np. dobro, świętość, piękno, prawda wyzwalają w duszy człowieka siły dynamiczne, pobudzając go do działania, tworzenia i realizowania określonych celów.

Harmonia między świadomością prawa i poczuciem obowiązku rozwija się przez umiejętne wychowanie młodzieży, uwzględniające równomierne *tendencje indywidualne*, mające swe źródło w instynkcie samozachowawczym, tudzież *tendencje socjalne* wypływające z instynktu społecznego. Zbytnia przewaga pierwszych w wychowaniu spowodowała by bujne plenienie się egoizmu, przywilejów i pasożytnictwa w życiu społecznym. Przewaga nadmierna drugich mogła by znów przyczynić się do stłumienia i zaniku poczucia odpowiedzialności, inicjatywy, pomysłowości i swobodnej twórczości. Skrajny indywidualizm w wychowaniu, podkreślający tylko prawa dziecka bez równoczesnego wpajania poczucia obowiązku i bez ścisłego egzekwowania wyznaczonych prac i zadań prowadzi do anarchizmu pedagogicznego. Skrajny zaś kolektywizm tłumiący w jednostce poczucie prawa prowadzi do uniformizmu i tresury uniemożliwiającej rozwój osobowości. Stąd wynika konieczność zachowania równowagi i harmonii między potrzebami i tendencjami jednostki, a interesami i dążeniami grupy społecznej, co w normalnych warunkach może nastąpić przez oparcie życia społecznego na zasadzie wzajemności i kooperacji.

12. MONOGRAFIE DZIECI W PRAKTYCE SZKOLNEJ. Opracowywanie monografii ma na celu poznanie dziecka oraz stosowanie umiejętnych środków i metod kształcenia charakteru i osobowości wychowanka. Atoli w praktyce szkolnej napotyka nauczyciel w realizowaniu tego postulatu na duże trudności. Obok głębszego przygotowania w zakresie psychologii pedagogicznej konieczne są odpowiednie warunki, umożliwiające gromadzenie materiałów i ich opracowanie. Takie warunki zaistniałyby, gdy

by na jednego nauczyciela przypadało maks. 30 do 35 uczniów, którymby się mógł poświęcić całkowicie.

Obecne przeludnienie naszych klas szkolnych, nadmierna liczba uczniów, wynosząca w ostatnich latach średnio 52 na jednego nauczyciela, a w szkołach najniższego stopnia organizacyjnego przekraczająca niekiedy i setkę, nadmierna liczba zajęć szkolnych i nadto różne obowiązki pozaszkolne związane z pracą oświatowo-społeczną i t. p. utrudniają prowadzenie karty indywidualności każdego ucznia. Rozwiązanie tego problemu w takich warunkach byłoby możliwe w ten sposób, o ile by nauczyciel zajął się bardziej szczegółową obserwacją tylko kilku uczniów, wyróżniających się w grupie w dodatnim, względnie ujemnym sensie. W miarę możliwości stara się poznać wszystkich uczniów, prowadzenie zaś karty indywidualności ograniczy tylko do niektórych bardziej uzdolnionych i do kilku dzieci trudnych w wychowaniu, jakie znaleźć można w każdej klasie. Żądanie, by nauczyciel w obecnych warunkach zajmował się robieniem szczegółowych zapisków i opracowywaniem monografii wszystkich uczniów, było by i nierozsądne i bezcelowe.

Zgromadzone spostrzeżenia i uwagi umożliwiają wychowawcy wybór odpowiednich metod, za pomocą których wpływa na kształtowanie się charakteru i osobowości dziecka. Wspomniano już, że zadanie wychowawcy polega na tworzeniu sytuacji i okoliczności, w których aktualizują się pożądane i dodatnie cechy charakteru i w których cechy ujemne nie mają możliwości ujawniania się. W miarę dojrzewania umysłowego urabia sobie uczeń pod kierunkiem wychowawcy motywy, pomocne mu w tamowaniu ujemnych cech charakteru. W dorabianiu się charakteru etycznego posługiwać się winien wychowanek środkami i metodami, o których mowa była w rozważaniach dotyczących kształcenia woli.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Ćwiczenia w badaniach antropometrycznych uczniów szkoły ćwiczeń. Pomiary wzrostu, wagi obwodu klatki piersiowej przy wdechu i wydechu, siły mięśni ręki pr. i l. Sporządzić wykres i porównać z normami podanymi przez Gł. Urząd Statystyczny. (Lektura. *Dr Wł. Dybowski.* Fizjologiczne podstawy wychowania. *Enc. Wych.* T. I).

2. Ćwiczenia w opracowywaniu monografii dziecka. (Lektura. *St. Szuman.* Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. W-wa 1932 — *H. Rowid.* Karta indywidualności uczniów. *Ruch Pedagogiczny.* Kraków 1923 — *M. Dybowski.* O sposobie obserwowania dzieci. *Kwart. Psychologiczny* T. V. Poznań 1934 — Arkusz obserwacyjny opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych. W-wa 1931. — *A. Łazurski.* Plan obserwacji cech indywidualnych. Podał *Z. Ziembicki.* Szkoła Powszechna. R. 1922).

3. Wpływy środowiska socjalnego na rozwój fizyczny dziecka, zwłaszcza na jego wzrost, wagę i pojemność płuc. (Lektura. *H. Rowid.* Środowisko i jego funkcja wychowawcza. W-wa 1936).

4. Jakie zalety i wady charakteru ujawniają się w postępowaniu obserwowanej grupy dzieci szkolnych?

5. Inwentaryzacja wyrazów, będących w powszechnym użyciu na określenie cech charakteru dzieci w wieku szkolnym.

6. Pojęcie charakteru we współczesnej psychologii oraz jego kształce-

nie. (Lektura. *G. Kerschensteiner.* Charakter, jego pojęcie i wychowanie. Przeł. *A. Tom.* W-wa 1932. — *Fr. Baumgarten.* O charakterze i jego kształceniu. Odb. z *Kwart. Psych.* T. IX. Poznań 1937. — *J. B. Saxby.* Kształcenie postępowania str. 130—160. — *Stefan Baley.* Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. *Enc. Wych.* T. I. W-wa 1933. — *Al. Kulczycki.* Charakterologia F. Künkla. Lwów 1937.

7. Rola i charakter ambicji, ujawniającej się w postępowaniu osobników w grupach społecznych, opartych na zasadzie współzawodnictwa (rywalizacji) oraz na zasadzie współdziałania (kooperacji) Lektura. *Wł. Witwicki.* Analiza psychologiczna ambicji.

8. Czy i w jakich granicach słuszne jest zdanie *Erazma z Rotterdamu*: „Ludzie nie są tym, czym się rodzą, lecz tym, co się z nich urabia" oraz twierdzenie *Leibnitza:* „Wychowanie wszystko przezwycięża".

9. Indywidualność obserwowanego wychowanka (Lektura. *St. Karpowicz.* Indywidualność i jej kształcenie. Zob. wybór pism. W-wa 1929).

10. Pojęcie osobowości w świetle współczesnych badań. (Lektura. *St. Szuman* i *St. Skowron.* Organizm a życie psychiczne. Rozdz. VIII i X. W-wa 1934. — *H. Rowid.* Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym. Kraków 1934. — *A. Adler.* Znajomość człowieka. Charakter. Przekład *M. Kreczowskiej.* — *B. Suchodolski.* Kultura i osobowość str. 500—625. W-wa 1935. — *Carell.* Człowiek, istota nieznana.

Rozdział XXVII.

Zagadnienia charakterologii i typologii w związku z fazami rozwojowymi dziecka.

1. PRZEDMIOT I ZADANIA NAUKI O CHARAKTERACH I TYPACH. Wybór umiejętnych metod kształcenia charakterów i ich trafna ocena, to niewątpliwie jeden z najtrudniejszych problemów wychowawczych, którego rozwiązanie w dużej mierze zależy od bogatych doświadczeń i od intuicji w dziedzinie znajomości człowieka. Obok tego w poznawaniu charakterów ludzkich konieczne jest oparcie się na podstawach naukowych, które wypracowuje rozwijająca się w ostatniej dobie odrębna gałąź wiedzy psychologicznej, t. j. charakterologia i typologia. Przedmiotem charakterologii jest badanie, poznawanie i rozumienie swoistych cech duchowych, składających się na charakter danego osobnika. Obserwując zewnętrzne przejawy charakteru, poddajemy je szczegółowej analizie i interpretacji, dzięki czemu pogłębiamy naszą znajomość człowieka. Charakterologia zajmuje się również badaniem zależności między budową cielesną danego osobnika a jego charakterem. W związku z tym wyłoniło się zagadnienie, czy i w jakim stopniu swoiste cechy psychiczne uwarunkowane są budową organizmu i cechami fizycznymi, którymi, jak wiemy, jeden człowiek różni się m/w od wszystkich innych ludzi.

Badając charaktery większej liczby osobników, w związku z ich budową ciała, wiekiem, pochodzeniem, ubiorem, mową, postawą wobec otoczenia i t. p., wykrywa charakterologia nie tylko m/w między nimi różnice, ale także i pewne cechy podobne i wspólne danej grupie jednostek. I tak np. dzieci wiejskie ujawniają w swym zachowaniu się wiele cech wspólnych, podobnie zresztą jak i dzieci miejskie i stąd wyróżniamy typ dziecka wiej-

skiego i miejskiego. Albo też — jak wiemy z obserwacji — jedne dzieci nawiązują łatwo kontakt z rówieśnikami i wychowawcami, inne zaś popadają w częste z nimi konflikty i w związku z tym można znów wyróżnić typ społeczny i aspołeczny. Na podstawie stwierdzenia pewnych cech wspólnych dzielimy ludzi na grupy typowe, mieszczące w sobie wielką ilość osobników. W naszych dotychczasowych rozważaniach spotykaliśmy się już nieraz z tym zagadnieniem, wyróżniając np. typy wyobrażeniowe i pamięciowe, typy inteligencji i woli, typy umysłowe w psychologii świadczenia i t. d. Ustalenie danego typu wynika tu na podstawie istnienia jakiejś jednej zdolności, jednej określonej funkcji psychicznej, właściwej wielkiej liczbie osobników. Obecnie zastanowimy się nad różnymi typami ludzkimi w związku z charakterem oraz ze strukturą osobnika jako jedności i całości.

Badaniem i klasyfikacją typów ludzkich zajmuje się typologia, posługująca się obok innych już poprzednio wspomnianych metod także i statystyką korelacyjną. Za pomocą tej metody można np. ustalić współczynnik zależności między cechami budowy cielesnej a cechami charakteru i typu. Określiwszy przynależność osobnika do danego typu ludzkiego, możemy też łatwiej poznać i zrozumieć jego charakter. Typ charakterologiczny reprezentuje dużą ilość osobników, odznaczających się podobnymi i wspólnymi cechami charakteru, typ fizyczny zaś obejmuje dużą ilość osobników o podobnej budowie ciała. Pojęcie typu w znaczeniu struktualnym polega na stwierdzeniu wśród danej grupy osobników podobnych i wspólnych cech psychofizycznych, mających zazwyczaj wspólne czy też podobne podłoże genicznе i środowiskowe.

Nauka o charakterach i typach ludzkich interesuje nas przede wszystkim w związku z fazami rozwojowymi dzieci w wieku szkolnym. Opracowując monografię dziecka, usiłujemy poznać jego typ i charakter w tym celu, by odpowiednio do typu dziecka można było zastosować właściwe metody postępowania i kształcenia charakteru. Opracowywanie monografii dzieci szkolnych spełnia nie tylko ważną rolę w praktyce wychowawczej, ale ma też i znaczenie teoretyczne. Rozwój bowiem charakterologii i typologii dziecka czyli charakterologii rozwojowej zależy w dużej mierze od oparcia jej na możliwie bogatym materiale biograficznym, na „historii życia" dzieci i młodzieży wychowujących się w różnych środowiskach kulturalnych. Zanim przejdziemy do rozważania zagadnień, związanych z charakterologią rozwojową, zwrócimy najpierw uwagę na ważniejsze teorie we współczesnej typologii.

2. TEORIE TYPÓW ZBUDOWANE NA ZAŁOŻENIACH PRZYRODNICZYCH. Już w czasach starożytnych spotykamy się z typologią, opartą na założeniu, że między funkcjami fizjologicznymi organizmu a psychiką człowieka i jego charakterem zachodzi ścisły związek. Jest to słynna „teoria temperamentów", której twór-

cą jest fizjolog i lekarz grecki *Hipokrates* (V i IV w. przed Chr.). W teorii tej tkwią niejako zawiązki nowoczesnej nauki o gruczołach dokrewnych i hormonach, wywierających tak silny wpływ na kształtowanie się charakteru i typu człowieka. Zdaniem Hipokratesa, organizm ludzki zawiera cztery płyny, t. j. krew *(sanguis)*, żółć (cholé), czarną żółć (melajna cholé) i śluz (phlegma). Od ilościowego stosunku tych cieczy w organiźmie, zależy temperament osobnika. Tak powstały nazwy czterech głównych temperamentów: sangwiniczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny. Ten klasyczny podział zachowując dotąd swe znaczenie, nie stracił na wartości. Posługujemy się tymi określeniami w codziennym życiu i zdajemy sobie na ogół sprawę, jakie typy ludzi oznaczają wspomniane nazwy. Podobne poglądy głosi też fizjolog rzymski *Galenus* (II w. po Chr.), według którego oprócz wspomnianych cieczy wpływają na temperament cztery żywioły świata, t. j. suchość, wilgotność, ciepło i zimno, przez co podkreśla zależność temperamentu nie tylko od właściwości fizjologicznych, ale i od warunków klimatycznych. Tak więc teoria typów ma swe źródło w badaniach lekarskich, co również stwierdzić można w typologii współczesnej, najpierw w teorii francuskiego badacza *Sigaud*, następnie u *Kretschmera*.

Nie ma dwu osobników, którzy by przeżywali jednakowo jakieś zdarzenie. Codzienna obserwacja stwierdza, że jeden człowiek inaczej niż drugi odczuwa, gdy go ktoś dotknie, obrazi lub skrzywdzi i inaczej na to reaguje. Objawy świadczące o tym, że każda jednostka odczuwa swe stany i na podniety reaguje we właściwy sobie sposób, tłumaczymy zazwyczaj różnicą temperamentu. Na temperament składa się intensywność odczuwania i reagowania, prędkość reakcji, oraz samopoczucie, ujawniające się w różnym stopniu nasilenia w zachowaniu się ludzi. Zastanowimy się z kolei, co w świetle nowszej psychologii stanowi istotę i treść temperamentu oraz jakie są główne cechy różnych temperamentów.

Poglądy na istotę temperamentów oraz na ich klasyfikację różnią się znacznie, tak, że dotąd nie ma ustalonego pojęcia tej formy zachowania się. Jedni odróżniają temperament od charakteru *(Ribot)*, inni zaś utożsamiają je *(Wundt)*. Zdaniem *Wundta*, różnice temperamentu tkwią w m/w zasobie energii nerwowej oraz w szybkości prądu nerwowego. Na tej podstawie opiera klasyfikację temperamentów: t. silny i szybki (choleryczny), silny i powolny (melancholijny), słaby i szybki (sangwiniczny), słaby i powolny (flegmatyczny). Również i *Fouillée*, widząc przyczynę różnic indywidualnych w procesach fizjologicznych, twierdzi, że temperament jest wynikiem zmian i wzajemnych zależności funkcji organizmu. Rozróżnia on dwa główne typy temperamentów: a) uczuciowy (sensytywny), b) aktywny. Odmianami pierwszego jest t. sangwiniczny, reagujący szybko i t. nerwowy, reagujący silnie. Odmianą drugiego jest t. choleryczny o silnej i szybkiej reakcji oraz flegmatyczny czyli apatyczny.

Na podstawach morfologicznych i fizjologicznych oparł podział temperamentów francuski fizjolog *Sigaud*. Rozróżnia on 4 typy: oddechowy, trawienny, mięśniowy i mózgowy. Także i *Mc Dougall* wykazuje, że temperament, będący wrodzoną właściwością człowieka, zależy od czynników fizjologicznych i fizyko - chemicznych, zwłaszcza od funkcji gruczołów dokrewnych oraz odporności na zmęczenie. Osłabione działanie tarczycy wywołuje stan apatii, jej wzmożone zaś funkcjonowanie powoduje nadmierną wrażliwość i żywość. Podobny wpływ wywierają na temperament hormony innych gruczołów dokrewnych, jak przysadki mózgowej, nadnerczy i gruczołów płciowych (1, 76). Wychodząc z tych założeń, określa on t e m p e r a m e n t jako indywidualną właściwość, uwarunkowaną zmianami chemicznymi w organiźmie i ich oddziaływaniem na całokształt pracy mózgu i systemu nerwowego. Z owych zmian chemicznych wynikają główne formy, w jakich przejawia się temperament a mianowicie: intensywność dyspozycji dążeniowych, trwałość tych dyspozycji oraz wrażliwość uczuciowa. Na ich wzajemnym ustosunkowaniu się opiera *Mc Dougall* klasyfikację temperamentów:

1. Połączenie dużej intensywności i trwałości z nieznaczną wrażliwością daje temperament stały i pewny. 2. Chwiejny i powierzchowny jest wynikiem nadmiernej wrażliwości przy małej intensywności i trwałości. 3. Nadmierna wrażliwość i intensywność przy małej trwałości składa się na temperament gwałtowny i niestały. 4. Słaba wrażliwość i trwałość przy dużej intensywności wykazuje temperament trwożliwy. 5. Duża wrażliwość i trwałość przy małej intensywności tworzy temperament bojaźliwy. 6. Temperament dufny jest wynikiem wszystkich tych trzech czynników w stopniu spotęgowanym. 7. Temperament spokojny łączy w sobie dużą trwałość przy nieznacznej intensywności i wrażliwości. 8. Wynikiem wszystkich trzech czynników słabo rozwiniętych jest temperament leniwy.

W klasyfikacji powyższej podkreślone są raczej cechy charakteru, a nie temperamentu. Zastanawiając się nad pojęciem temperamentu i nad jego stosunkiem do charakteru, możemy przyjąć, że temperament, stanowiąc istotny składnik charakteru, wpływa na jego strukturę. Charakter — jak wiemy — jest pojęciem szerszym i zarazem bogatszym w treść, aniżeli temperament.

Na podstawie obserwacji i licznych doświadczeń, dajemy w ogólnych zarysach próbę charakterystyki typów ludzkich, odpowiadających czterem głównym temperamentom, z tym atoli zastrzeżeniem, że w rzeczywistości typów „czystych" prawie że nie spotykamy. Zazwyczaj istnieją typy „mieszane", u których dominują cechy właściwe danemu temperamentowi.

S a n g w i n i k pod względem właściwości fizycznych odznacza się zazwyczaj smukłą i elastyczną budową ciała. Cechują go jasna i zarumieniona płeć, wesołe spojrzenie, lekki chód, żywe ruchy. W towarzystwie nader pożądany, bo wesoły i rozmowny, ma dar barwnego opowiadania o rzeczach, na których się coś niecoś rozumie lub wcale nie. Posiada fantazję na ogół bogatą, umysł lotny, ale niezbyt głęboki, nie lubi się długo zatrzymywać nad jednym przedmiotem. Niczym się zbytnio nie przejmuje i zawsze, nawet w największych opałach, pociesza się łatwo, że „jakoś to będzie". Nie pamięta zbyt długo uraz i skory jest do przebaczania. Objawia zazwyczaj niezwykle dużo zapału dla spraw, które go interesują, ale

szybko stygnie. Toteż w robocie nie odznacza się sumiennością, lubi zbywać i wobec tego trudno by było na nim polegać. Społecznie może ten typ być wartościowy, o ile podlega systematycznej i nader ścisłej kontroli.

Choleryk pod względem cech fizycznych to typ o silnej, barczystej i krępej budowie ciała. Rysy twarzy ostre, silnie zaznaczone, płeć ciemna, spojrzenie bystre i pełne ognia, chód i w ogóle ruchy energiczne i twarde. Odznacza się zwykle bujną i oryginalną fantazją oraz bystrością. Orientuje się w lot w trudnych sytuacjach, w wyrażaniu się jest zwięzły i treściwy. W stosunkach z drugimi jest nieustępliwy, bezwzględny, nie znosi oporu. Nie uznaje przeszkód, owszem, trudności podniecają jego energię i zaciętość w dążeniu do celu, do mocy, do władzy. Długo pamięta doznane urazy i niełatwo wybacza. Nadmierna ambicja, chęć rozkazywania i żądza panowania powoduje, że nie znosi obok siebie innej silnie zarysowanej indywidualności i nie jest zdolny do współpracy, w której konieczne jest podporządkowanie i pełnienie obowiązków bezimiennie. W swych postanowieniach i planach jest ścisły i konsekwentny; każdą pracę podjętą wykonuje sumiennie i bez zarzutu. Typ pod względem społecznym nader wartościowy, wnosi zazwyczaj dużo inicjatywy, pomysłowości i jest czynnikiem rozwoju i postępu.

Melancholika cechuje zwykle postać wysoka, koścista, nieco pochylona, jakby przygnębiona, twarz chuda i ściągła, chód powolny i rozważne ruchy. Rysy wyraziste, spojrzenie głębokie i przeciągłe, cera bladawa. Człek to mrukliwy i podejrzliwy, stąd też nieraz przykry w towarzystwie. Czyjś uśmiech, żart niewinny, dowcip nasuwa mu przypuszczenie, że to jego osoba jest przedmiotem drwin i naigrawania. Myśli wprawdzie powoli, ale głęboko, rozważnie i logicznie. Uczuciowo nader wrażliwy, przy czym cechuje go upór i zawziętość. Reaguje powoli, ciężko, ale z dużym rozmysłem. W działalności obowiązkowy, ścisły i konsekwentny. Nie odznacza się zazwyczaj inicjatywą i pomysłowością, ale polecone sobie zadania wykonuje poprawnie. Społecznie typ wartościowy w tych dziedzinach pracy, które nie wymagają zbyt wiele inicjatywy i działania twórczego.

Flegmatyk to typ o budowie przyciężkiej i przygrubej. Twarz nalana, bez rysów, bez wyrazu, spojrzenie mętne, ruchy ociężałe. Lubi przede wszystkim święty spokój i nic go nie potrafi wytrącić z równowagi. Wszelki wysiłek — czy fizyczny, czy duchowy — jest dlań czymś bardzo niepożądanym. Myśl płynie leniwo, fantazja uśpiona, wrażliwość uczuciowa słaba, reagowanie nader powolne. Oddaje się dość chętnie rzeczom drobiazgowym, nie wymagającym zbytniego wysiłku intelektualnego, tylko dużej cierpliwości i właśnie w tego rodzaju dziedzinach pracy może oddać pożyteczne usługi.

Zasadnicze różnice indywidualności polegają więc, jak już wspomniałem, na wrażliwości uczuciowej, oraz na sposobie reagowania, co schematycznie przedstawia się następująco:

Temperamenty	Wrażliwość uczuciowa	Sposób reagowania
sangwinik	słaba	szybki
choleryk	silna	szybki
melancholik	silna	powolny
flegmatyk	słaba	powolny

Tabl. XV.

Obserwując dzieci, w szczególności podczas ich swobodnych zabaw, możemy stwierdzić ich różnice indywidualne i w przybliżeniu określić ich temperament. Dziecko z natury swej jest prze-

ważnie sangwinikiem, ale z czasem, szczególnie w okresie dojrzewania, zarysowują się różnice temperamentów. Dziecko o temperamencie sangwinicznym jest typem łatwym w wychowaniu. Posłuszne, wesołe, bystre, szybko orientuje się, ale w nauce powierzchowne i stąd potrzebna ścisła kontrola. Lubi się bawić i zmienia wciąż zabawy. Rzadziej spotykamy wśród dzieci typy o temperamencie cholerycznym. Są to uczniowie ambitni, o silnie rozwiniętym poczuciu godności, wybitnie uzdolnieni. W klasie wysuwają się na plan pierwszy, w zabawach lubią przewodzić. Są to typy trudne do prowadzenia, wymagające dużo taktu i zdolności pedagogicznej ze strony wychowawcy. Dzieci powolne, unikające zabawy i ruchu, szukające samotności, słabo reagujące, nasuwają poważne obawy. Przyczyna ich słabej wrażliwości i zbyt powolnego reagowania, usuwania się od zabaw tkwić może w niedożywieniu, w osłabionej energii nerwowej, w anemii, w ogóle w słabym stanie zdrowia, lub też w anormalnościach psychicznych.

3. NAUKOWE METODY W BADANIACH CHARAKTEROLOGICZNYCH. TYPOLOGIA KRETSCHMERA I JAENSCHA. Na podstawach naukowych oparł typologię psychiatra niemiecki *E. Kretschmer*, który swe badania charakterologiczne rozpoczął od klinicznej obserwacji umysłowo chorych, starając się wykryć związek między ich budową cielesną a postacią choroby. Wśród osób, będących pod jego obserwacją, wyróżnił on ze względu na ich budowę fizyczną t r z y g ł ó w n e t y p y : 1) asteniczny (leptosomatyczny o wąskiej budowie), 2) atletyczny i 3) pykniczny.

Osobnik typu astenicznego (ἀσθενής, *astenes* — słaby, bezsilny) odznacza się budową wysoką i chudą o wydłużonych i szczupłych kończynach. Ramiona zwisają na wąskich barkach. Skórę ma cienką, muskuły wątłe. Klatka piersiowa wąska, brzuch zapadnięty z powodu braku warstwy tłuszczowej. Profil wydatny o wybitnym nosie, rysy twarzy zazwyczaj ściągłe i ostre. Uwłosienie mocne i gęste pokrywa części górne czoła i skronie, brwi silnie zarysowane łączą się u nasady nosa. Cera skóry bladawa. Waga ciała w stosunku do wzrostu jest zazwyczaj za mała.

Od typu astenicznego różni się t y p a t l e t y c z n y grubym i silnie rozwiniętym kośćcem oraz potężnymi muskułami. Posiada szerokie i mocne bary, rozrośniętą klatkę piersiową, wybitnie rozwinięte i muskularne kończyny. Twarz o rysach wyrazistych, o wydatnym nosie i mocno zarysowanej dolnej szczęce. Skóra gruba i mocna, cera zazwyczaj smagła. Wzrost i waga powyżej normy.

Obok typu astenicznego i atletycznego bardzo często występuje też t y p p y k n i c z n y (πυκνός, *pyknos* — zwarty, zbity), który od obu poprzednich różni się przede wszystkim wydatną objętością ciała, pokrytego grubą warstwą tłuszczu, podczas gdy system kostny jest stosunkowo słabo rozwinięty. Barki w stosunku do klatki piersiowej i brzucha za wąskie. Pyknik odznacza się zazwyczaj średnim wzrostem, rozległą klatką piersiową i dużym

brzuchem, pokrytym tłuszczem, rosnącym nadmiernie dopiero w późniejszych latach życia. Kończyny na ogół krótkie, delikatne, miękkie i zaokrąglone. Głowa o szerokim obliczu i małych oczach osadzona na krótkiej i grubej szyi. Rysy twarzy z powodu obfitości tłuszczu niezbyt wyraźne. Skóra gładka, cienka, zwykle zarumieniona. Głowa stosunkowo duża i zaokrąglona, o słabym uwłosieniu tak, że niekiedy już w 4-tym dziesiątku lat życia pojawia się na niej idealnie wygładzona i błyszcząca łysina.

Powyższa charakterystyka nie we wszystkich szczegółach odpowiada rzeczywistości, albowiem t. zw. czyste typy prawie że nie istnieją w życiu. Zazwyczaj jednemu z wymienionych typów brak tej lub owej właściwej mu cechy, która natomiast pojawia się u innych w postaci m/b wyraźnej. Słowem, w obrębie trzech zasadniczych typów konstytucji cielesnej istnieją niezliczone f o r m y p r z e j ś c i o w e, zbliżone już to do jednego, już to do drugiego typu głównego.

Na podstawie ścisłych badań w zakładzie umysłowo chorych stwierdził *Kretschmer*, że między tymi typami fizycznymi a różnymi formami chorób umysłowych istnieje pewna zależność. Obserwacje kliniczne, pomiary antropologiczne, obliczenia korelacyjne i statystyczne, obejmujące ok. 260 przypadków, wykazały, że wśród umieszczonych w zakładzie osobników o budowie asthenicznej i atletycznej, przeważają chorzy na schizofrenię (rozdwojenie rozumu, osobowości), natomiast wśród osobników o budowie pyknicznej przeważają chorzy na psychozę depresyjno - maniakalną. Hipotezę tę potwierdziły uzyskane w ostatnich latach na terenie międzynarodowym wyniki na podstawie obserwacji ok. 4000 chorych, wśród których było 3000 schizofreników i 1000 osób, dotkniętych psychozą depresyjno - maniakalną. Ok. 67% schizofreników należało do typu asthenicznego lub atletycznego i taksamo ok. 67% chorych na psychozę depresyjno-maniakalną należało do typu pyknicznego. Reszta, t. j. ok. 23% jednych i 23% drugich wykazało budowę ciała niewyraźną lub zniekształconą t. zw. t y p d y s p l a s t y c z n y.

S c h i z o f r e n i a ujawnia się jako zupełne stępienie i bezwład sfery wzruszeniowo - afektywnej oraz jako rozdwojenie osobowości. Długie trwanie tej choroby powoduje tępotę umysłową i całkowite pogrążenie się we własne niesamowite przeżycia *(autyzm)*, wskutek czego schizofrenik traci w zupełności kontakt ze światem otaczającym.

Chorych na p s y c h o z ę d e p r e s y j n o - m a n i a k a l n ą cechuje wzmożone samopoczucie, nadmierna pobudliwość i wrażliwość uczuciowa, zmienność nastrojów, gwałtowne wybuchy wesołości albo też rozpaczliwy smutek, nieodparta chęć do działania bez jakiegokolwiek celu, nieprzerwany potok słów niepowiązanych ze sobą z powodu „gonitwy myśli". Choroba ta ujawnia się albo w formie m a n i i albo też m e l a n c h o l i i. Z każdą spotkaną osobą nawiązuje maniak rozmowę, nie dając jej zresztą dojść do słowa, bo wciąż mówi sam. Z wybujałego samopoczucia wynikają

skłonności do przeceniania się i nastroje optymistyczne. Maniak uważa się już to za genialnego wynalazcę, którego odkrycia zapewnią całej ludzkości nieograniczone szczęście, już też za wielkiego finansistę i polityka, w którego mocy leży zupełne przekształcenie świata i t. p. Chorego na melancholię cechuje ogólna depresja. Jego sfera uczuciowo-afektywna ma w porównaniu z maniakiem zabarwienie przeciwne. Melancholik jest wciąż smutny, przygnębiony i pesymistycznie nastrojony. Cierpiąc na manię prześladowczą, widzi wciąż swą ruinę i zgubę, co go popycha do samobójstwa. Prześladują go też różne obrazy i halucynacje, pełne okropności wytwory chorego mózgu. Twory tej chorobliwej fantazji wyrażają niekiedy chorzy dziwacznymi rysunkami, które budzą w nas niesamowite i nader przykre wrażenie.

Takie symptomy występują u osób chorych umysłowo. Pomiędzy tymi chorymi, a ludźmi normalnymi i zdrowymi wyróżnia *Kretschmer* formy przejściowe, t. j. typ schizoidalny i typ cykloidalny. Są to typy psychopatów, którzy atoli nie wykazują tak ostrych i wyraźnych objawów chorobowych, jak osoby chore umysłowo. Wśród schizoidów rozróżnia Kretschmer trzy grupy cech charakterologicznych: Do pierwszej zalicza osoby spokojne, powściągliwe, poważne, mrukliwe, nietowarzyskie; zdarzają się między nimi odludki. Do drugiej należą osobniki nieśmiałe, trwożliwe, przewrażliwione, drażliwe i nerwowe; spotykamy wśród nich wybitnych myślicieli, miłośników przyrody i książki. Wreszcie w trzeciej grupie znajdują się osoby powolne, dobrotliwe, zrównoważone, solidne, tępe i matołkowate. Wśród cykloidów, wyróżnia Kretschmer również trzy grupy cech charakterologicznych. I tak są między nimi osobniki: a) towarzyskie, dobroduszne, szczere, pełne otwartości i pogodnego usposobienia; b) wesołe, dowcipne, żywe i zapalne; c) ciche, podatne i przyciężkie.

Wyniki badań Kretschmera i innych psychiatrów mają duże znaczenie w charakterologii i typologii osobników normalnych i zdrowych, u których również — jak stwierdzają późniejsze badania — zachodzi związek pomiędzy budową ciała a temperamentem i charakterem. Toteż obie typowe formy charakteru, oczywista w przejawach niechorobliwych i umiarkowanych, występują wśród osób zupełnie zdrowych i normalnych, co każdy zaobserwować może w kole swych znajomych. Różnica istotna polega na tym, że podczas gdy u chorych umysłowo pewne cechy i funkcje psychiczne są zatamowane lub zbyt wybujałe, oraz zwyrodniałe w stopniu bardzo wysokim, a u psychopatów degeneracja ujawnia się w stopniu mniejszym, to u osób zdrowych i normalnych cechy te znajdują się w pewnej równowadze i harmonii, jakkolwiek nie w zupełnie idealnej. Pewne cechy i funkcje u jednych bardziej rozwinięte, u drugich mniej, tworzą całość, która warunkuje przynależność osobnika do jednej z dwu grup typowych. Są to wdg miana, jakie tym formom nadał Kretschmer: a) typ cyklotymiczny, odpowiadający cykloidom, spotykany najczęściej wśród pykników; b) typ schi-

z o t y m i c z n y, będący odpowiednikiem schizoidów, przeważający wśród osób o budowie asthenicznej lub atletycznej.

C y k l o t y m i k odznacza się pobudliwością afektywno-uczuciową oraz tendencją do ujawniania i wyrażania swych doznań, przy czym ujawnia zmienność nastrojów i niestałość uczuć. Z silnej pobudliwości wynika impulsywność i brak opanowania. Cechuje go też duża ruchliwość i aktywność, w której atoli przejawia się brak konsekwencji i zmienność celów. Myśli jego zabarwione subiektywnie przebiegają szybko we wciąż nowych skojarzeniach i częstych dygresjach. W sądzeniu i w ocenie zaznacza się brak obiektywizmu. Odczuwa konieczną potrzebę mówienia i wypowiadania się, przy czym nie lubi się liczyć ze zdaniem drugich. Jest zupełnie zadowolony ze siebie, gdy się wypowiedział na dany temat. W stosunku do otoczenia cyklotymik ujawnia tendencję do wywnętrzania się, do szybkiego zawierania znajomości, do zacieśniania węzłów serdeczności, przy czym atoli własną osobę wysuwa na plan pierwszy i własne sprawy są dlań najważniejsze. Jest obrotny i zapobiegliwy, jego postawa życiowa nawskroś realna skłania go do używania życia i wyżywania się. Zależnie od dominującego nastroju i od zabarwienia uczuciowego rozróżnia *Krestchmer* wśród cyklotymików, podobnie jak wśród cykloidów pewne odmiany tego typu, w którym przeważają już to elementy maniakalne, już to depresyjne.

O ile cyklotymik, dzięki swej tendencji do uzewnętrzniania się nie jest zbyt trudny do poznania, to s c h i z o t y m i k maskujący się, zamknięty w sobie, nieprzystępny, stawia niepokonalne wprost przeszkody, gdy chodzi o wgląd w jego psychikę i o zrozumienie jego charakteru. Posiada on niejako dwa oblicza duchowe: jedno, które ukazuje otoczeniu i drugie, zupełnie odmienne, które ukrywa w głębi swej psychiki. Stąd ujawnia pewien niepokój, by komuś nie udało się zajrzeć głębiej w jego życie duchowe, które uważa za swą wyłączną domenę. Jest to — jak widzimy — pewna odmiana autyzmu. Schizotymik, będąc powściągliwy w wyrażaniu swych uczuć, ujawnia zazwyczaj lodowaty chłód. Tylko w ograniczonej sferze swych zainteresowań zdolny jest do intensywnych wzruszeń i uczuć. Aktywność jego jest na ogół słaba, atoli znów w sprawach, będących przedmiotem jego ściślejszych zainteresowań, ujawnia silne napięcie woli, wytrwałość i konsekwencję w dążeniu do celów. Myśli jego obejmują stosunkowo niewielki zakres problemów i spraw, ale rozważa je głęboko, wszechstronnie i obiektywnie, zmierzając do gruntownego wyczerpania przedmiotu. Postawa schizotymika wobec otoczenia jest chłodna i obojętna, co wypływa z jego pogrążenia się we własny świat wewnętrzny i z niechęci do wywnętrzania się.

Typ psychiczny			Typ konstytucjonalny
Osobnik zdrowy	Psychopata	Chory umysłowo	
cyklotymik	cykloida	psychoza depresyjno-maniakalna	pykniczny
schizotymik	schizoida	schizofrenia	asteniczny atletyczny dysplastyczny

Tabela XVI.

Pomiędzy naszkicowanymi tu dwoma skrajnymi typami cyklotymika i schizotymika istnieje w rzeczywistości nieskończona skala odmian i pośrednich form temperamentów i charakterów, zależnie od swoistego układu poszczególnych cech i funkcji w organizacji psychofizycznej danego osobnika.

Obok typologii Kretschmerowskiej zasługuje na uwagę teoria typów *E. R. Jaenscha*, dla którego punktem wyjścia w badaniach charakterów były również przypadki patologiczne, mające swe źródło w zaburzeniach tarczycy oraz obserwacje dzieci, odznaczających się zdolnością ejdetyczną (I, 140). Badając wyobrażenia ejdetyczne, stwierdził *Jaensch* dwie typowe formy zachowania się dzieci i na tej podstawie wyróżnił dwa typy: basedowoidalny (typ B) i tetanoidalny (typ T). Nazwy te związane są z objawami chorobowymi tarczycy i gruczołów przytarczycznych (choroba Basedowa).

Typ B odznacza się tym, że jego wyobrażenia ejdetyczne, zbliżone są bardziej do postrzeżeń. Są one żywe, barwne i plastyczne, zespolone organicznie z całością życia duchowego, zwłaszcza ze sferą uczuciową osobnika. Profil duchowy tego typu stanowi jedność i całość organiczną. Cechuje go otwartość i szczerość, odzwierciedlająca się w wyrazie twarzy i w oczach pełnych blasku. Typ T tworzy wyobrażenia ejdetyczne, zbliżone do powidoków i odznaczające się pewną sztywnością i jednostajnością. Pozostają one tylko w luźnym związku z całokształtem życia duchowego. W funkcjach psychicznych osobnika tego typu zaznacza się pewne rozszczepienie, w jego postawie wobec otoczenia widać tendencję do zamknięcia się w sobie, z której wynika nieufność i skrytość.

Badanie natury wyobrażeń ejdetycznych i ich związku z ogólnym życiem duchowym osobnika pobudza Jaenscha do pogłębienia i rozbudowania swej typologii, która w porównaniu z pierwotną koncepcją wykazuje dość duże zmiany. Podstawę nowego podziału na typy stanowi stopień integracji życia duchowego osobnika. Przez integrację rozumie on wzajemne przenikanie się funkcji psychicznych i fizjologicznych oraz ich nierozdzielne współdziałanie. Stopień tego przenikania i współdziałania jest różny u poszczególnych jednostek, co stanowi istotny czynnik w tworzeniu się osobowości. Zależnie od stopnia integracji rozróżnia Jaensch dwa zasadnicze typy ludzi: integracyjny (typ I), mający ścisłą łączność z otoczeniem, i dezintegracyjny (typ S), którego styczność ze światem otaczającym jest na ogół luźna. Podkreślić należy, że podobną terminologię wprowadza w swym studium psychologicznym o temperamencie i charakterze już *Fouillée*, który również rozróżnia charakter integracyjny i dezintegracyjny. W obrębie tych dwu głównych typów wyróżnia *Jaensch* kilka odmian (podtypy), oznaczone symbolami I_1, I_2, I_3 i S_1, S_2 i t. d.

Integracją w stopniu wysokim odznacza się typ I_1, w którego psychice zespalają się harmonijnie różne funkcje duchowe, dzięki czemu wchodzi w ścisły związek z otoczeniem, wczuwa się w osoby i rzeczy i ujmuje świat postrzeżeń i pojęć, rzeczywistość realną i świat wartości jako jedność nierozdzielną. Odznacza się dużą plastycznością funkcji i łatwym przystosowaniem się do otoczenia. Są to cechy właściwe fazom rozwojowym dzieciństwa i młodości. Odznaczają się nimi też i jednostki, mające uzdolnienia artystyczne. Typ I_2 wchodzi w kontakt z otoczeniem w stopniu ograniczonym

o tyle, o ile świat zewnętrzny odpowiada jego zainteresowaniom i ideałom. Cechuje go więc integracja uwarunkowana. Typ I_3 żyje głównie życiem wewnętrznym i rzadko tylko nawiązuje kontakt z otoczeniem, do którego też z trudem przystosowuje się. Integracja dotyczy też przede wszystkim jego świata wewnętrznego. Typ ten przez rozszczepienie świata otaczającego i wewnętrznego zbliża się do typów dezintegracyjnych. Typologia Jaenscha nie przybrała dotąd formy skończonej; jest ona w stadium rozwoju i wciąż przez twórcę rozbudowywana. Już w postaci obecnej widzimy tu jednak duże podobieństwo z typologią Kretschmera. Typ integracyjny (I) odpowiada m/w. typowi cyklotymicznemu, dezintegracyjny (S) zaś schizotymicznemu. Atoli typologia Jaenscha nie ma tak ścisłego związku z charakterologią rozwojową, ani też dotąd nie wywarła na nią takiego wpływu, jak typologia Kretschmerowska, co zobaczymy w dalszym toku naszych rozważań.

Zbliżona w pewnej mierze do teorii Kretschmera i Jaenscha jest typologia szwajcarskiego psychologa *C. G. Junga*, dla którego podstawę klasyfikacji typów stanowią nie cechy fizyczne, ale głównie przejawy psychiczne w zachowaniu się ludzi, w czym znaczna przypada rola tendencjom, płynącym ze sfery nieświadomości. W zachowaniu się ludzi zaznacza się różny stosunek jaźni do świata przedmiotowego. Jedni skierowują energię psychiczną czyli swą l i b i d o głównie na zjawiska i rzeczy otaczające, drudzy zaś żyją przeważnie we własnym świecie wewnętrznym. Wyładowując w tym kierunku energię psychiczną, podporządkowują świat przedmiotowy własnej jaźni. Stąd rozróżnia *Jung* dwie główne grupy ludzi: a) typ ekstrawersyjny i b) typ introwersyjny, które w różnej formie aktualizują swe nieświadome tendencje kompensacyjne.

E k s t r a w e r t y k odznacza się pogodnym, beztroskim usposobieniem, gotowością do nawiązywania szczerego kontaktu z otoczeniem, łatwością w przystosowywaniu się do różnych sytuacji. Kierując się w swym postępowaniu głównie motywami obiektywnymi, dąży do urzeczywistnienia swych zamierzeń w świecie realnym, racjonalistycznie ujmowanym. I n t r o w e r t y k, zamknięty w sobie, nieufny, podejrzliwy i powściągliwy nie ujawnia skłonności do zawierania bliższych stosunków z otoczeniem. W postanowieniach i w działaniu kieruje się głównie motywami natury osobistej. Życie uczuciowe introwertyka jest głębokie i intensywne, stąd skłonność do marzeń i mistycyzmu, do przebywania w świecie fantazji i sztuki. Typologia Junga, podobnie jak i Jaenscha nie znalazła szerszego zastosowania w życiu praktycznym, w szczególności w wychowaniu i w nasuwających się tu zagadnieniach charakterologicznych.

4. TYPOLOGIA A FAZY ROZWOJOWE DZIECKA. Nasuwa się zagadnienie, czy typologia kretschmerowska oparta na badaniach osób dorosłych może mieć również zastosowanie w oznaczaniu typów dzieci i młodzieży w poszczególnych fazach rozwojowych. Jak oznaczyć typ konstytucjonalny dziecka wobec tego, że w

związku z procesem wzrastania i dojrzewania zmienia się jego budowa cielesna także i pod względem proporcji poszczególnych części organizmu. Rozwój fizyczny wpływa też — jak wiemy — na zmianę funkcji psychicznych, wobec czego zmienia się również zależność między budową ciała a charakterem. W związku z dojrzewaniem duchowym pojawiają się cechy psychiczne właściwe danej fazie rozwojowej (I, 50 i nast.), zmienia się siła i przebieg odczuwania i reagowania.

Charakter i osobowość dziecka trzeba więc ujmować g e n e t y c z n i e, jako struktury, będące w ciągłym rozwoju i stawaniu się na skutek działania czynników wewnętrznych i środowiskowych. W formowaniu się charakteru współdziałają — jak wiemy — takie czynniki, jak życie rodzinne, wpływ wychowawczy matki, ojca i rodzeństwa, następnie wpływ nauczyciela i rówieśników. Wszystkie te czynniki oddziaływują na ujawnianie się cech charakteru oraz na formowanie się typu dziecka.

Rozpatrując rozwój dziecka na tle rzeczywistości, można w przybliżeniu oznaczyć, a nawet przewidzieć jego typ i charakter. Badania antropometryczne wykazują, że już wśród dzieci w wieku szkolnym istnieją t y p y k o n s t y t u c j o n a l n e, jakkolwiek nie o cechach tak wyraźnych, jak u dorosłych. Stosunkowo najwyraźniej zaznaczają się u dzieci cechy typu pyknicznego i asthenicznego (np. wśród badanych dzieci 10-letnich w jednej ze szkół niemieckich w ilości od 48 do 70%), najmniej wyraźnie ujawniają się we wcześniejszych fazach rozwojowych cechy typu atletycznego. Za pomocą obserwacji, testów i ankiet badał m. i. psycholog niemiecki *Dambach* cechy charakteru 10-letnich chłopców i w związku z ich budową ciała wyróżnił wśród nich obydwa główne typy charakterologiczne.

Za pomocą obserwacji i ankiety starał się poznać wrażliwość uczuciową dzieci, szybkość reagowania, typ uwagi, tempo i wydajność pracy, zainteresowania i t. p. a przede wszystkim zasadniczy rys ich charakteru. M. in. dzieci miały odpowiedzieć na następujące pytania, zawarte w kwestionariuszu:

1. Czy wolisz czytać książkę, czy też bawić się z kolegami?
2. Czy chętniej bawisz się tylko z jednym, czy też z wielu kolegami?
3. Czy chętniej bawisz się sam, czy też z kolegami?
4. Czy wolisz bawić się długo w jakąś jedną zabawę, czy też wolisz wciąż nowe zabawy?
5. Jakie czytasz opowiadania i historyjki chętniej — wesołe, czy smutne?
6. Czy wpadasz w złość, czy też zachowujesz się spokojnie, gdy ci się coś od razu nie udaje?
7. Czy z chęcią darujesz komuś coś ze swych rzeczy?
8. Co byś wolał — podróżować, czy zostać w domu?
9. Czy chętnie śnisz i marzysz — także i w dzień i o czym najchętniej?
10. Jaki przedmiot nauki wolisz — gramatykę, czy krajoznawstwo?
11. Jakie jest twe ulubione zajęcie w domu?

Odpowiedzi na powyższe pytania mają dużą wartość symptomatyczną; ich analiza i interpretacja pozwoliły wykryć istotne cechy typu cyklotymicznego i schizotymicznego, przy czym zaznaczy-

ły się też specyficzne właściwości psychiki dziecięcej w tej fazie rozwojowej.

Chłopcy 10-letni typu cyklotymicznego przenoszą zabawy z kolegami nad czytanie książek. Wielu z nich chętnie zmienia zabawy; lubią się bawić tylko w towarzystwie innych dzieci. Smutne historyjki nie bardzo ich wzruszają. Cechuje ich szczerość i otwartość i chętnie opowiadają osobom, do których mają zaufanie, o swoich pragnieniach i marzeniach na jawie tudzież o swoich snach. Spośród ulubionych przedmiotów nauki wymieniają krajoznawstwo i rysunki; interesują się światem otaczającym i chętnie by odbywali dalekie podróże. Lubią takie zajęcia, jak obróbkę drzewa, prace ogrodowe i t. p. Mając usposobienie wesołe i pogodne, doznanych uraz i krzywd nie pamiętają długo i skłonni są do przebaczenia.

Odmienne i niekiedy wprost przeciwne cechy charakteru ujawniają chłopcy typu schizotymicznego. Wolą czytać książkę aniżeli zabawy, chętniej też bawią się sami lub z jednym dobrym kolegą. W doborze towarzysza zabawy są wybredni. Lubią zabawy konstrukcyjne, piłeczkowanie, oddają się też z zamiłowaniem hodowaniu zwierząt. Jedna zabawa zajmuje ich przez czas dłuższy. Lubią smutne historyjki i niekiedy myślą o śmierci, o Bogu i t. p. zagadnieniach religijnych. Niechętnie przebywają w liczniejszym towarzystwie. Pod względem wrażliwości afektywnej i intensywności reagowania wyróżnić można dwie grupy wśród schizotymików. Na doznawane przykrości i obrazy reagują jedni b. gwałtownie, nawet czynnie, inni znów spokojnie i pobłażliwie, nie ujawniając żadnego wzruszenia. Jedni są bezwzględni, gdy ktoś naruszy ich własność, wpadają w złość, gdy im ktoś zabiera ulubioną zabawkę, drudzy są wtedy smutni lub płaczą. Są ambitni i, chcąc ukryć swe słabe strony, nie są skłonni do wywnętrzania się, nawet wobec bliższych osób. Zależy im bardzo na tym, by zyskać sobie dobrą opinię u nauczyciela. Marzą chętnie o tajemniczych i dziwnych rzeczach, układają plany na przyszłość, w których ujawniają się ich najskrytsze życzenia i pragnienia. Zdarzają się wśród schizotymików osobniki, nie pragnące podróży, może z obawy przed obcymi stosunkami. W ogóle ujawniają często lęk, boją się np. ciemności, gdy leżą w łóżku. Lubią także przedmioty, jak rachunki, ortografia, religia, śpiew i okazują dużą skłonność do przedmiotów o charakterze bardziej abstrakcyjnym, do zajmowania się życiem wewnętrznym i osobistym. W domu chętnie pomagają w zajęciach gospodarczych.

Podobnie jak charakterystyka dorosłych cyklotymików i schizotymików, tak i naszkicowane powyżej obrazy typów dziecięcych oddają tylko w przybliżeniu rzeczywistość. W przytoczonych w poprzednim rozdziale monografiach znajdujemy typy dzieci m/b zbliżone do typu cyklotymicznego np. Henryś R. i do typu schizotymicznego np. Jurek M. Mamy tu przedstawiony stosunkowo niewielki „wycinek życia" dzieci. Toteż w przybliżeniu tylko określić można ich typ psychofizyczny, zwłaszcza, że charakter i osobowość dziecka wciąż urabia się i kształtuje, i w swym rozwoju znacznym ulega wahaniom.

5. TYPY DZIECI W ZWIĄZKU Z RÓŻNICAMI PSYCHICZNYMI PŁCI. Wśród wielu zagadnień wychowawczych, jakie wysuwa charakterologia rozwojowa, duże zainteresowanie budzi sprawa uwzględniania różnic psychicznych, ujawniających się w zachowaniu dzieci obojga płci. W przyrodzie i w życiu społeczno-kulturalnym uderza nas przede wszystkim fakt, że istnieją dwa typy ludzi: męski i żeński, które pełniąc jedne funkcje odmienne, inne podobne i wspólne, uzupełniają się wzajemnie w tworzeniu życia

fizycznego i duchowego. W wychowaniu mamy również do czynienia z typem chłopięcym i dziewczęcym, które odznaczają się pewnymi swoistymi cechami i odmienną w pewnej mierze strukturą psychofizyczną. Stąd wynikają specyficzne problemy wychowawcze, których rozwiązanie zależy od poznania owych cech swoistych. Atoli w rozwiązywaniu tych problemów uwzględniać należy nie tylko r ó ż n i c e, ale i p o d o b i e ń s t w a, jakie się ujawniają w zachowaniu dzieci obojga płci. Współżycie bowiem i kontakt duchowy osobników różnej płci, ich współpraca we wszystkich dziedzinach społeczno-kulturalnych były by niemożliwe, gdyby w ich strukturze psychofizycznej nie istniały też cechy podobne i wspólne tendencje. Rozważmy jakie są źródła cech różnych i wspólnych osobników obojga płci.

Jako fakt przyrodniczy stwierdzamy niektóre różnice w budowie ciała i w funkcjach gruczołów płciowych osobników męskich i żeńskich. Więcej atoli istnieje cech fizycznych i funkcji podobnych i wspólnych, co jest wynikiem faktu dziedziczenia. Zespolona komórka męska i żeńska t. zw. z y g o t a zawiera 48 chromosomów, które w połowie dziedziczy dziecko po ojcu i w połowie po matce. W chromosomach, jak wiemy z nauki o dziedziczności, tkwią geny, jako energie potencjalne czyli zawiązki cech i dyspozycje, które na skutek procesu wzrastania i dojrzewania tudzież pod wpływem czynników środowiskowych rozwijają się i ujawniają w postaci cech fizycznych i psychicznych. Stąd wynika, że w strukturze każdego osobnika tkwią zarówno geny męskie jak i żeńskie i stąd też osobnik męski o przeważającej liczbie cech właściwych jego płci ujawnia też pewne cechy żeńskie i odwrotnie.

Źródło różnic psychicznych tkwi także w instynktach, które ujawniają się już we wcześniejszych fazach rozwojowych; i n s t y n k t b o j o w y właściwy chłopcu i i n s t y n k t m a c i e r z y ń s k i właściwy dziewczęciu. Atoli i ta różnica nie jest bezwzględna, albowiem istnieją dziewczęta i kobiety o silnie rozwiniętym instynkcie bojowym, który wyładowują w sportach, na polach bitew i w polityce. Podobnie i mężczyźni nie są pozbawieni instynktu macierzyńskiego, przejawiającego się często w troskliwej i z miłości płynącej opiece nad dzieckiem.

Na podłożu instynktów rozwijają się tendencje i zainteresowania chłopców, które aktualizują się najpierw w zabawach, następnie w nauce i pracy. Ulubione zabawy małych chłopców mają przeważnie charakter bojowy, wśród dziewczynek zaś dużym powodzeniem cieszą się lalki, zabawy w gospodarstwo i rodzinę. W wielu atoli zabawach ruchowych, fikcyjnych, konstrukcyjnych uczestniczą osobniki obu płci. W wieku szkolnym zainteresowania chłopców skierowane są przeważnie w dziedzinę przedmiotów technicznych i ścisłych, dziewcząt zaś w dziedzinę zajęć gospodarczych, literatury i sztuk pięknych. Obserwacja stwierdza jednak, że i wśród dziewcząt przejawiają się często zainteresowania i uzdolnienia do nauk ścisłych, wśród chłopców zaś nierzadkie są uzdolnienia literackie i artystyczne. Rozpiętość skali zainteresowań i uzdolnień w grupie

jednorodnej ze względu na płeć (grupa homogeniczna), np. w szkole męskiej, względnie żeńskiej, nie jest mniejsza, aniżeli w grupie różnorodnej, np. w szkole koedukacyjnej (grupa heterogeniczna).

Zainteresowania i aktywność w danej dziedzinie wpływają na tworzenie się pewnych charakterystycznych cech umysłu. Zdaniem wielu badaczy, cechuje chłopców większy na ogół obiektywizm i rzeczowość w myśleniu, dziewczęta zaś odznaczają się raczej postawą uczuciową i subiektywną w ujmowaniu rzeczy i zjawisk. U chłopców większą rolę w rozwiązywaniu zagadnień odgrywa inteligencja, u dziewcząt intuicja. Wyniki badań stwierdzają też większą rozpiętość w stopniu wydajności umysłowej chłopców, którzy wykazują znaczną liczbę przypadków zarówno wybitnie dobrych, jak i marnych rezultatów, podczas gdy dziewczęta osiągają przeważnie wyniki przeciętne. Oznaczałoby to, że wśród chłopców spotyka się więcej jednostek wybitnie uzdolnionych, ale też i sporo niezdolnych i słabo rozwiniętych umysłowo. Dziewczęta zaś swą pilnością i sumiennością, którą górują nad chłopcami, osiągają nawet w braku zdolności wyniki średnie. Nie są to jednak cechy istotne dla struktury osobowości chłopca, względnie dziewczęcia, albowiem jedne i drugie stwierdzić można często w obrębie grup homogenicznych.

W badaniu różnic psychicznych obu płci zwrócono też uwagę na tempo i rytmikę rozwoju fizycznego i duchowego, i na ogół stwierdzono, że dziewczęta rozwijają się szybciej, zwłaszcza w okresie dojrzewania. W wieku od 2 do 6 lat mają pewną przewagę dziewczęta nad chłopcami. W okresie szkolnym zaś od 7 do 12 r. ż. szybciej rozwijają się chłopcy, po czym znów tempo rozwoju dziewcząt jest szybsze i ku końcowi wieku szkolnego stoją wyżej pod względem rozwoju intelektualnego, co trwa m/w do 17/18 r. ż. W okresie młodzieńczym wydajność umysłowa dziewcząt obniża się nieco, natomiast cechuje je wtedy większa ogólna dojrzałość życiowa i doskonalsze zharmonizowanie sfery wartości. Trzeba jednak i tu podkreślić, że rozpiętość skali pod względem tempa rozwoju psychofizycznego w obrębie grup homogenicznych nie jest mniejsza aniżeli w obrębie grup heterogenicznych.

Jak wynika z powyższych danych, przedmiotem badań były przeważnie różnice psychiczne, mało natomiast zajmowano się badaniem cech podobnych i wspólnych. Badano poszczególne cechy i funkcje psychiczne osobno wśród chłopców i osobno wśród dziewcząt i na tej podstawie ustalono różnice psychiczne płci. Wyniki tych badań nie dają nam atoli pełnego obrazu rzeczywistości, albowiem nie wiemy właściwie, w czym tkwi istotna różnica struktury osobnika męskiego i żeńskiego jako całości i jedności. Konieczne są dalsze obserwacje zachowania się dzieci w grupach jednorodnych i różnorodnych na podłożu warunków społeczno-kulturalnych danego środowiska. Przedmiotem tych obserwacji winny być nie tylko różnice psychiczne, ale i cechy podobne i wspólne w ścisłej łączności z osobowością dziecka oraz w związku z jego postawą wobec osobników płci odmiennej, ujawniającą się w zabawach, w pracy i w nauce, w różnych zespołach i organizacjach młodzieży.

Badania, dotyczące struktury osobowości są dopiero w stadium początkowym i na razie stoimy tu wobec licznych zagadek i tajemnic. Na „mapie" tej struktury dużo jeszcze „białych plam", całe „krainy" życia duchowego nie zostały dotąd odkryte i dlatego trafnie określa *Carrel* człowieka jako istotę nieznaną. Trudno też byłoby wyjaśnić, na czym polega istotna różnica psychiczna płci na podstawie dotychczasowych wyników badań. Wiadomo — mówi *Spranger* — że rozwój duchowy przebiega odmiennie u młodzieży męskiej i żeńskiej, że istnieją różnice struktury duchowej obu płci, ale pojęciowe sformułowanie tych różnic jest bardzo trudne. Może ujmujemy na razie ową swoistą cechę strukturalną więcej intuicyjnie, aniżeli rozumowo.

Na wytworzenie się pewnych cech swoistych w strukturze duchowej typu męskiego i żeńskiego złożyły się: czynniki geniczne, system wychowania i wpływ tradycji. Różnice struktualne mają niewątpliwie swe źródło w odmiennej budowie anatomicznej i w specyficznych właściwościach systemu hormonalnego. Ale obok tego na powstawanie cech swoistych wpływa w dużej mierze wychowanie, zwłaszcza w środowisku domowym, gdzie z reguły rodzice inaczej postępują wobec chłopców i inaczej wobec dziewcząt. Chłopcy są traktowani bardziej pobłażliwie, cieszą się większą swobodą, wyżej ceni się ich znaczenie i rolę społeczną. Stąd rodzi się w psychice dziewczęcia poczucie mniejszej wartości indywidualnej i społecznej. Ten pogląd utrwala nadto wpływ tradycji. Wiadomo, że przez długie wieki traktowano kobietę jako istotę niższego rzędu, wskutek czego pozbawiona była praw politycznych, nie miała dostępu do źródeł kultury. O systemie wychowania dziewcząt, o formowaniu psychiki kobiecej, pisali i decydowali mężczyźni, oczywista według norm i wzorów odpowiadających wyobrażeniom, tendencjom i celom świata męskiego. Tą drogą narastały pojęcia, których ślady przetrwały dotąd w naszej świadomości.

Tak więc różne czynniki kształtują osobowość chłopca i dziewczyny o pewnych swoistych cechach. Obok cech różnych istnieją — jak już wspomniano — cechy wspólne, które decydują o przynależności obu płci do rodzaju ludzkiego. Cechy różne i wspólne, różne uzdolnienia i funkcje, uzupełniając się wzajemnie, umożliwiają współdziałanie mężczyzn i kobiet, zmierzających do realizowania wspólnych celów i wytworzenia harmonii w życiu społeczno-kulturalnym. Z powyższymi rozważaniami wiąże się zagadnienie, dotyczące systemu i ustroju wychowania chłopców i dziewcząt. Czy swoiste cechy strukturalne obojga płci korzystniejsze mają warunki rozwoju w wychowaniu odrębnym, czy też wspólnym? Czy wychowanie chłopców w szkołach męskich i dziewcząt w szkołach żeńskich zdoła ich lepiej przygotować do przyszłych zadań społeczno-kulturalnych, czy też cel ten łatwiej można by osiągnąć przez wychowywanie dzieci obojga płci w szkole wspólnej? Zagadnienia te są przedmiotem dociekań i badań dotyczących koncepcji i formy wychowania, którą nazywamy koedukacją.

6. ZAGADNIENIE KOEDUKACJI. Wśród nowych prądów pedagogicznych ostatniej doby nurtuje też silna tendencja do wprowadzenia koedukacji, obejmującej ogół młodzieży męskiej i żeńskiej na poziomie szkoły powszechnej i średniej. Koedukacja jest to system wspólnego wychowywania dzieci i młodzieży obojga płci, który uwzględniając swoiste cechy ich struktury psychofizycznej, zmierza do wydobycia wartości duchowych, kształtujących osobowość chłopca i dziewczyny i przygotowujących ich do współczesnych warunków życia społecznego tudzież do współpracy w różnych dziedzinach wytwórczości kulturalnej. Koedukacja ma różne formy i obejmuje dzieci różnego wieku. Jedną z form jest k o i n s t r u k c j a, polegająca na wspólnym nauczaniu dzieci obojga płci w jednej izbie szkolnej. Bywa też tak, że niektórych przedmiotów uczą się chłopcy i dziewczęta wspólnie, innych osobno. W systemie koinstrukcyjnym dzieci schodzą się na naukę w jednej izbie szkolnej, ale poza tym urządzają osobno gry i zabawy, osobne zespoły i t. p. nie ma tu ze strony wychowawcy świadomej dążności do wydobywania wartościowych cech charakteru i umysłu właściwych każdej płci, któreby na siebie wpływały i uzupełniały się wzajemnie w formowaniu osobowości. W przeważnej ilości naszych szkół mieszanych istnieje koinstrukcja. W zakładach wychowawczych, gdzie chłopcy i dziewczęta nie tylko wspólnie uczą się i pracują, ale gdzie pod kierunkiem wychowawców organizują też wspólne życie społeczne, rozwijające się w grach i zabawach, w kółkach sportowych, naukowych, artystycznych i t. p., tam istnieje k o e d u k a c j a i n t e g r a l n a, jak ją określa *ks. J. de la Vaissière.*

Zagadnienie koedukacji jest przedmiotem licznych badań i studiów takich autorów, jak *Ch. Bühler, Ferrière, Foerster, St. Hall, Huguenin, Mendousse, Spranger, Tumlirz, J. de la Vaissière.* W naszej literaturze pedagogicznej do poważnych badaczy tego problemu należą: *Baley, Bykowski-Jaxa, Dryjski, Friedländer, Męczkowska, Pogorzelski, Rybicka.* W poglądach na wartość wychowawczą koedukacji panują wśród psychologów i pedagogów duże rozbieżności; można tu rozróżnić t r z y g ł ó w n e s t a n o w i s k a: negatywne, pozytywne i umiarkowane. Przeciwnicy koedukacji, z pośród których wymienić należy *Foerstera St., Halla, de la Vaissière'a* i spośród poważniejszych autorów polskich *Bykowskiego* i *Dryjskiego* wysuwają jako najbardziej ważkie argumenty: 1) różnice natury fizjologicznej i psychicznej, 2) tudzież różne tempo rozwoju fizycznego i duchowego, o czym była już mowa poprzednio i gdzie staraliśmy się oświetlić tę sprawę z różnych stron. 3) Nadto motywują swe stanowisko tym, że w wychowaniu wspólnym kryją się niebezpieczeństwa grożące zdrowiu moralnemu młodzieży, w szczególności zdrowemu rozwojowi instynktu seksualnego, wobec ciągłego przebywania ze sobą młodzieży różnej płci. 4) Wychowanie wspólne zaciera różnice psychiczne dwu odrębnych typów ludzkich, co może spowodować zubożenie kultury ludzkiej w ogóle. 5) Wpływy wzajemne płci nie są pożądane, albowiem dziewczęta w częstym kontakcie z chłopcami przyswajają sobie ich niewłaści-

we i zbyt surowe maniery, chłopcom znów grozi pewna zniewieściałość. 6) Wreszcie wychowanie wspólne nie spełnia zadań społecznych, ponieważ odmienne jest w życiu przeznaczenie mężczyzny i kobiety. Taka w ogólnych zarysach jest motywacja postawy negatywnej w sprawie koedukacji.

Kierunek pozytywny, który reprezentują np *Badley*, *Ferrière*, *Huguenin*, *Tumlirz*, u nas m. in. *Męczkowska*, stwierdza na podstawie danych obiektywnych i licznych obserwacji zachowania się młodzieży w szkole koedukacyjnej, że różnice psychiczne płci, uzupełniając się wzajemnie, nie stanowią przeszkody, lecz przeciwnie, są czynnikiem pobudzającym rozwój umysłowy i wzbogacającym życie duchowe młodzieży, a tym samym przyczyniającym się do wzbogacenia kultury w ogóle. Odmienne zainteresowania, uzdolnienia, różnice poziomu inteligencji, różnice w tempie i rytmice rozwoju i t. p. mogą być uwzględniane przez stosowanie zasady indywidualizacji, podobnie zresztą, jak się to dzieje i w grupach homogenicznych.

Sfera wzruszeniowo - popędowa i związane z nią problemy wychowawcze nasuwają w wychowaniu koedukacyjnym niewątpliwie duże trudności, zwłaszcza w okresie dojrzewania młodzieży. Czy podobne trudności i niebezpieczeństwa w sferze życia seksualnego nie istnieją również i w wychowaniu odrębnym młodzieży? Odpowiedź może być dana na podstawie danych obiektywnych, których dotąd nie posiadamy. Dziś trudno było by np. stwierdzić, czy liczniejsze wykroczenia natury seksualnej zdarzają się wśród młodzieży wychowującej się odrębnie, czy wspólnie. Z codziennych obserwacji i z ankiet wiadomo, że młodzież uczęszczająca do szkół odrębnych utrzymuje, pomimo zakazów, kontakt ze sobą, koresponduje, urządza schadzki, uczęszcza na tańce, wybiera się na wspólne wycieczki, uczy się razem i pracuje w różnych organizacjach. Zwolennicy koedukacji podkreślają nawet, że pobudliwość sfery wzruszeniowo-popędowej w związku z rozwojem instynktu płciowego ujawnia się w wyższym stopniu wśród młodzieży wychowywanej odrębnie pod wpływem podnieconej wyobraźni i zbyt wybujałej fantazji. Wreszcie nie zawadzi tu wspomnieć, że i w grupie homogenicznej możliwe są wykroczenia w sferze seksualnej. Zdarzają się grupy chłopców, u których dość częstym zjawiskiem jest samogwałt, a naukowa literatura niemiecka wspomina o często ujawniającej się skłonności do homoseksualizmu wśród tamtejszej młodzieży szkół średnich i t. p. zwyrodnieniach. Liczne wypowiedzi młodzieży szkół średnich, zebrane drogą ankiet świadczą, że interesowanie się płcią przeciwną jest nader żywe, bez względu na system wychowania. Nie jest wykluczone, że w dobrze postawionej szkole koedukacyjnej zainteresowania te skierować by można na tory bardziej uduchowione i wyrwać je z wyłącznego obracania się w kręgu erotyzmu i seksualizmu.

Obserwacje, poczynione w szkołach koedukacyjnych stwierdzają wpływ dodatni jednej płci na drugą. Znana z praktyki szkolnej większa pilność i sumienność dziewcząt wyzwala szlachetne współ-

zawodnictwo ze strony chłopców. Delikatność dziewcząt w obejściu tamuje zbyt brutalne formy zachowania się chłopców. Koedukacja nasuwa wiele sposobności współdziałania w organizowaniu różnych prac, w rozwiązywaniu różnych zagadnień, przy czym cechy dominujące obu płci składają się na harmonijną całość. Twierdzenie o odmiennym „przeznaczeniu" kobiety i mężczyzny i ich odmiennych zadaniach w życiu społeczno-kulturalnym mogło mieć rację w ub. epokach dziejowych. W obecnej dobie — jak wiemy — nie ma prawie dziedziny życia i zawodu, gdzie by nie współdziałali mężczyźni i kobiety. Ojciec i matka wspólnie wychowują dzieci, w szkolnictwie wszystkich stopni pracują mężczyźni i kobiety. Nie ma już dziś prawie dziedziny życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego, w której by nie przejawiała się twórczość kobiety na równi z twórczością mężczyzny. W stosunkach politycznych i społecznych panuje w większości państw demokratycznych zupełne równouprawnienie mężczyzn i kobiet. Celem przygotowania do tych zadań istnieje też wspólny program nauki w szkołach męskich i żeńskich, powszechnych i średnich ogólnokształcących, z nieznacznymi tylko odchyleniami. Toteż system wychowania odrębnego jest poniekąd tworem sztucznym, nie odpowiadającym rzeczywistości. Z reguły bowiem, ani w rodzinie, ani w zabawach dzieci i młodzieży, ani w różnych związkach młodzieży, czy też w życiu zawodowym, społecznym i politycznym nie spotykamy się dziś poza nielicznymi wyjątkami, z tendencją do rozdzielania ludzi różnej płci. Na podstawie poczynionych obserwacji i faktów społecznych kierunek pozytywny zmierza do wprowadzenia koedukacji integralnej na wszystkich poziomach wychowania młodzieży. Kierunek umiarkowany wypowiada się za wychowaniem wspólnym tylko do pewnego wieku życia, do 10—11 r. ż., po czym nastąpić winno odrębne kształcenie chłopców i dziewcząt, zwłaszcza w fazie dojrzewania.

W świetle powyższych rozważań widzimy, że zagadnienie koedukacji jest nader skomplikowane. W badaniu tego problemu, którym zajmuje się biologia i psychologia, socjologia i pedagogika, uwzględnić trzeba czynniki natury fizjologicznej i psychicznej, etycznej i społecznej. Nadto wchodzą tu w grę warunki fizjograficzne i klimatyczne danego kraju, jego stosunki gospodarcze oraz poziom kultury duchowej społeczeństwa. W obecnym stanie badań trudno by było jeszcze dać odpowiedź bezwzględnie pozytywną czy też negatywną co do wartości systemu koedukacyjnego. Mało jeszcze bowiem posiadamy faktów obiektywnych, któreby w sposób naukowy wszechstronnie oświetliły to zagadnienie. Dużo też zamętu wnoszą różnice światopoglądowe, utrudniające obiektywne ujęcie problemu. Atoli pomimo różnic światopoglądowych, istniejących z natury rzeczy, można badać zagadnienie koedukacji bez uprzedzeń, bez oparcia się o stanowisko dogmatyczne, bez wnoszenia momentów pozanaukowych, niepoważnych czy fałszywych. Wymaga tego obiektywizm naukowy i zwykła rzetelność życiowa.

Konieczne jest więc oparcie się na faktach w badaniu zagad-

nienia koedukacji. W tym celu metodą ciągłej obserwacji zachowania się młodzieży, wychowującej się w szkołach odrębnych i koedukacyjnych w danym środowisku gromadzimy fakty, zestawiamy je i porównujemy metodą statystyki korelacyjnej. Oczywista konieczne jest, by oba rodzaje szkół miały m. w. jednakowe i jak najlepsze warunki pracy, t. j. odpowiedni budynek, należyte urządzenie i wyposażenie, a przede wszystkim by wychowawcami były osoby stojące na wysokim poziomie etycznym i pedagogicznym, zdolne do tworzenia atmosfery wychowawczej, uszlachetniającej dusze młodzieży. Ważne też jest, by w wychowaniu koedukacyjnym panowała ciągłość, t. zn. by młodzież wychowywała się wspólnie, począwszy od przedszkola, poprzez szkołę powszechną i średnią, aż do szkół wyższych. Takie warunki i metody ułatwią nam zajęcie stanowiska obiektywnego.

W ocenie koedukacji trzeba się też liczyć z rzeczywistością i kierować poczuciem odpowiedzialności. Podobnie jak w innych krajach, tak i w naszym państwie istnieje ogromna ilość szkół powszechnych mieszanych (ok. 95%) i poważny odsetek (ok. 40%) szkół średnich, w których istnieje koedukacja czy też koinstrukcja. Istnieją one bądź to wskutek konieczności gospodarczych, bądź też jako wyraz przekonań i poglądów pewnych ugrupowań społecznych. W każdym razie jest to fakt, z którym liczyć się musimy, zwłaszcza że i obowiązujący statut publ. szkół powsz. wydany przez Ministerstwo W. R. i O. P. zawiera w § 5-tym postanowienie, że „szkoła powszechna jest z reguły koedukacyjna, w wyjątkowych wypadkach może być męska lub żeńska". Szczegółową interpretację tego postanowienia znajdujemy w okólniku Min. Ośw. z 31. X. 1936, w którym podkreślono wytyczne, dotyczące organizacji szkół koedukacyjnych, w brzmieniu następującym: „Przy stopniowym wprowadzaniu koedukacji tam, gdzie jej nie było i gdzie jej wprowadzenie jest wyraźnie wskazane, należy bezwzględnie zwrócić baczną uwagę na przystosowanie budynku, odpowiedni dobór sił nauczycielskich, sposób rozmieszczenia uczniów i uczennic w klasie, stosowanie właściwych metod i t. p., przede wszystkim zaś na odpowiednie przygotowanie zainteresowanych rodziców, by jej wprowadzenie nie powodowało niepotrzebnych zadrażnień i konfliktów". Zdaje się, że stanowisko to zgodne jest z poglądami zwolenników koedukacji, jak to wynika z poprzednich wywodów. Poczucie odpowiedzialności nakazuje, by szkołom tym zapewnić jak najlepsze warunki. Trzeba więc kształcić nauczycieli w duchu obiektywizmu, tak, by jak najlepiej wychowywali dzieci, o ile znajdą zatrudnienie w szkole koedukacyjnej. Trzeba przedstawić trudności, z jakimi ew. spotkają się w pracy w szkole mieszanej i zastanowić się nad sposobami ich pokonywania. W tym duchu trzeba też wpływać na sfery rodzicielskie, by zapobiec ew. uprzedzeniom do szkoły, w której wychowują się dzieci. Na 28,337 szkół powsz. 27,501 jest koedukacyjnych. Na ogólną liczbę uczniów 4,743,000 wychowuje się w szkołach koedukacyjnych 4,463,300 dzieci. (*Mały Rocznik Statystyczny* 1938). Zdaje się, że takie stanowisko rozważne i obiektywne przy-

czyni się do oświetlenia i możliwie jak najlepszego rozwiązania tak trudnego problemu wychowawczego, jakim jest koedukacja.

7. TYPY DZIECI NA TLE ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO. Pierwszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym dziecka jest r o d z i n a. Tu od zarania swego życia zdobywa przyzwyczajenia, przyjmuje zwyczaje i obyczaje, uczy się mowy ojczystej, poznaje otoczenie, przyswaja sobie pojęcia religijne, społeczne i etyczne. Ten świat duchowy kształtuje się w świadomości dziecka na skutek naśladownictwa i sugestywnego oddziaływania nań osób i rzeczy w otoczeniu. Rozwój jego uzależniony jest od całego splotu różnorodnych czynników, jak stosunki gospodarcze rodziców, liczebność rodziny, warunki higieniczne, poziom kulturalny domu i t. p. W wieku szkolnym podlega dziecko wpływom drugiego ważnego środowiska wychowawczego, t. j. s z k o ł y. W rozwoju dziecka współdziała teraz środowisko domowe i szkolne; ważnym czynnikiem w kształtowaniu jego osobowości jest w tym okresie wzajemny stosunek obu tych środowisk. Środowisko rodzinne i szkolne stanowią krąg ciaśniejszy w obrębie szerszego środowiska fizjograficznego i socjalnego, jakim jest wieś, miasteczko, osada fabryczna, osada górnicza, miasto, przedmieście, śródmieście i t. d. Każde z tych środowisk urabia pewien t y p d z i e c k a, np. typ dziecka wiejskiego, robotniczego, małomiejskiego, wielkomiejskiego, typ dziecka pewnego regionu, np. podhalańskiego, podlaskiego, nadmorskiego i t. d.

Obserwując stosunki i warunki życia wsi, widzimy, że płynie ono powolnie i zazwyczaj spokojnie, co nie pozostaje bez wpływu na tempo działania i myślenia jej mieszkańców. Z zależności od przyrody, od stanu atmosfery wynika jednostajność zajęć gospodarczych, związanych z porą roku, pogodą i glebą, jako główną podstawą bytu człowieka. Stąd płynie głębokie i mocne do zagona ojczystego przywiązanie; stąd gleba jest ośrodkiem działania i myślenia wieśniaka. Te czynniki przyrodzone urabiają jego psychikę, którą cechuje na ogół duży konserwatyzm w sposobie życia, utylitaryzm w myśleniu i praktyczność w postępowaniu, a zarazem silne przywiązanie do tradycji i wiary ojców, opartej na zwyczajach i obyczajach ludowych, częściowo też na myśleniu magicznym, będącym źródłem wielu przesądów i praktyk magicznych. Zwyczaj i obyczaj jest tu najwyższym prawem, religijność chłopa jest w znacznej mierze wynikiem jego zależności od przyrody. Obok konserwatyzmu w sposobie życia i w myśleniu ujawniają się dziś na wsi pod wpływem współczesnych prądów i przemian m/b silne tendencje do radykalizmu społeczno-politycznego, do zdobycia pozycji społecznej i kulturalnej, równorzędnej z innymi warstwami, do zdobycia wyższego poziomu oświaty i wykształcenia.

W takim środowisku rozwija się i dojrzewa d z i e c k o w i e j s k i e, również jak dorośli związane silnie z przyrodą. Zazwyczaj już od 7/8 r. ż. bierze udział w gospodarstwie rodziny, w ciągłej styczności z przyrodą — w polu i w lesie, na łące i pastwisku, w

stajni i oborze. Aktywny udział w gospodarce ułatwia mu poznanie form życia gospodarczego wsi i równocześnie rozwija jego sprawność. Dziecko wiejskie jest już siłą roboczą w wieku, kiedy jego rówieśnik miejski, zwłaszcza ze sfery zamożniejszej, spędza czas tylko na zabawach. Krótkotrwałe ma więc dzieciństwo i stąd między trybem życia dziecka 10/14-letniego a dorosłego na wsi zachodzą mniejsze różnice niż w mieście. Jest ono żywą cząstką przyrody, tworzy z nią jedność i całość i podobnie jak dorosły, przeżywa zmiany atmosferyczne, zwłaszcza, gdy w postaci klęsk żywiołowych, jak burza, susza, powódź i t. p. grożą urodzajom i plonom. Obserwacje świadczą, że dziecko wsi silnie przeżywa radość i nadzieje, jak i troski i kłopoty rodziców. Ciężka praca i twarda walka z przyrodą rozwija wytrwałość i zaciętość w dążeniu do celu, cechy tak charakterystyczne dla psychiki chłopskiej.

Zaznajamiając się w sposób bezpośredni i aktywny z wytwórczością, surowcami i narzędziami, wrasta szybko w środowisko i poznaje formy gospodarki. Spokojny i jednostajny tryb życia wpływa na powolny bieg wyobrażeń i myśli dziecka, a zajęcia gospodarcze na konkretną treść tych myśli i ich zasób. Sfera jego doświadczeń jest pod względem ilościowym skromniejsza i jakościowo różna w porównaniu z dzieckiem miejskim. Życie wsi nastręcza mało podniet pobudzających wyobraźnię, atoli na skutek ciągłej styczności z przyrodą zaostrza się zmysł obserwacji i zmysł badawczy. Podniet ma mało, ale działają one silnie i pozostawiają trwałe ślady. Brak mu też sposobności do zdobywania bogatszego zasobu słownikowego i stąd w wypowiadaniu się jest skąpe i nieśmiałe. W dobie obecnej braki te usuwają w dużej mierze zdobycze nowoczesnej techniki, dobra szkoła i instytucje oświaty pozaszkolnej, które coraz bardziej rozszerzają horyzont umysłowy młodego pokolenia dzisiejszej wsi. Wśród dzieci wiejskich istnieje małe zróżnicowanie społeczne. Wspólne zabawy i zajęcia na pastwiskach i w polu, budzą w ich psychice nieświadome poniekąd poczucie równości w przeciwieństwie do dzieci miejskich, wśród których dość silnie uwydatniają się kontrasty społeczne, np. w grupie uczniowskiej w szkole, prawdopodobnie pod wpływem sugestii rodziców. Obserwując zachowanie się dzieci wiejskich w szkole, widzimy, że zwykle bez trudu uznają autorytet nauczycieli, są więcej karne i opanowane, niż ich rówieśnicy w mieście. W stosunku do obcych cechuje je nie tylko nieśmiałość, ale i pewna podejrzliwość.

Z dotychczasowych obserwacji i badań wynika, że dziecko wiejskie dojrzewa fizycznie i rozwija się umysłowo w tempie wolniejszym w porównaniu z dzieckiem miejskim i że różnica ta wynosi od 1 do 2 lat. Psychika dziecka wiejskiego jest bardziej prymitywna. Przejmuje ono zazwyczaj doświadczenia i tradycje od rodziców, jego problematyka życiowa jest mało skomplikowana. Stąd nie można jednak wysnuć wniosku, jakoby dziecko wiejskie było na ogół mniej zdolne. Zachodzą tylko różnice uzdolnień i inteligencji, które u dziecka wiejskiego mają charakter bardziej praktyczny i życiowy.

Typ psychiczny dziecka w środowisku małomiejskim stanowi poniekąd przejście między dzieckiem wsi a dzieckiem wielkomiejskim. Zależnie od struktury gospodarczej, narodowościowej i wyznaniowej miasteczka nasze mają różne oblicze socjalne i kulturalne. Jedne podobne swą strukturą więcej do wsi, inne zbliżają się swym charakterem bardziej do miasta. W pierwszych dziecko ma dużą styczność z przyrodą — z ogrodem, polem, lasem, łąką, ze zwierzętami domowymi, z którymi spotyka się często na rynku miasteczka. Tempo życia i tu na ogół powolne, brak silniejszych podniet kulturalnych zacieśnia horyzont umysłowy. W innych miasteczkach zarysowuje się dość wyraźnie granica między przyrodą a kulturą. Większe zróżnicowanie w budownictwie, nowoczesne urządzenia techniczne, dbałość o warunki higieniczne, tworzenie instytucji kulturalnych nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się psychiki dziecka małomiejskiego.

Dziecko to nie jest tak bezpośrednio związane z gospodarką i wytwórczością, jak jego rówieśnik na wsi. Poza nauką posiada ono więcej swobody i czasu na zabawy. Obowiązkowa praca fizyczna dzieci, związana z odpowiedzialnością, rozpoczyna się tu znacznie później. Dzieciństwo i młodość trwa dłużej, zwłaszcza wśród dzieci ze sfer gospodarczo silniejszych i z warstw inteligencji. Mając lepsze warunki kształcenia się, mogą osiągnąć wyższy poziom kulturalny i wyższy szczebel w drabinie społecznej. W grupach dzieci zaznacza się tu silniejsze zróżnicowanie socjalne, są świadome pozycji społecznej swych rodziców i stąd nie tworzą one tak jednolitej grupy, jak dzieci wiejskie.

Wielkie ośrodki przemysłowo-fabryczne posiadają swoistą strukturę społeczną. Cienką warstwę tworzą właściciele fabryk i kopalń, wyżsi urzędnicy, przeważającą zaś część ludności — robotnicy, niżsi urzędnicy i pracująca inteligencja. Ludność robotnicza, przeważnie napływowa jest zajęta ciężką pracą i twardą walką o byt, a ostatnio gnębiona klęską bezrobocia. Główną cechą tych środowisk — to kontrasty społeczne i kulturalne: obok bogactwa i przepychu niedostatek i skrajna nędza. Tętno życia raźne, świat robotniczy i przemysłowy w ciągłym pośpiechu, przystosowanym do rytmu maszyn. Ciągła styczność z maszyną w fabryce i kopalni, zupełne od niej uzależnienie powoduje zmechanizowanie życia robotniczego, które jeszcze bardziej powiększa racjonalizacja i automatyzacja pracy.

W takim środowisku wychowuje się dziecko robotnicze, z dala od przyrody, pozbawione oddechu świeżością pól i łąk, lasów i gór, wód falujących i ożywczych promieni słońca. Środowisko to nie sprzyja rozwojowi fizycznemu i duchowemu, toteż na każdym kroku widać tu dzieci niedożywione, brudnawe, schorzałe, przedwcześnie dojrzałe, starcze. Dziecko przebywa najczęściej i bawi się — o ile nie przebywa w szkole — na ulicy lub podwórzu, w sieni domów koszarowych, gdzie brak słońca i powietrza. Już od dzieciństwa wie, co to jest niepewność jutra i niedostatek, nierzadko też doskwiera mu głód i nędza. Podobnie jak dziecko wsi odczuwa

żywo troski rodziców. Niedostatek rodzi poczucie małej wartości, zwłaszcza, gdy ma sposobność np. w szkole, porównywania własnych stosunków z sytuacją rówieśników ze sfer zamożniejszych. Te przeżycia ryją głębokie ślady w psychice dziecka; pod ich wpływem rodzi się rozgoryczenie i zniechęcenie lub pragnienie i tendencja do zdobycia lepszych warunków bytu. Dziecko robotnicze dojrzewa szybko i zazwyczaj już w 14 r. ż., a niekiedy i wcześniej rozpoczyna pracę zawodową i wtedy też ujawnia często silną dążność do zdobycia wyższego poziomu wykształcenia drogą systematycznej pracy w godzinach wolnych od zajęć w fabryce, handlu czy w biurze.

Wielkie miasta są ogniskami intensywnego życia kulturalnego; stąd płyną na cały kraj prądy naukowe, artystyczne, religijne, ekonomiczne, polityczne i t. d., które oddziaływują bezpośrednio na młodzież wychowującą się w tych środowiskach. Tempo i rytm życia wielkomiejskiego cechuje pośpiech, udzielający się i dziecku szkolnemu. Ulica wielkiego miasta nasuwa mu coraz to nowe i coraz silniejsze wrażenia. Ruch uliczny, wystawy, barwne i świetlne reklamy, różne widowiska, budzą w nim intensywne przeżycia. Urządzenia techniczne i higieniczne, zbiory sztuki i nauki, zabytki i pomniki, teatr i kino, a przede wszystkim sama atmosfera i nurt życia przyspieszają rozwój dziecka wielkomiejskiego i rozszerzają jego horyzont umysłowy. W środowisku tym istnieje więc ogrom podniet umysłowych, wzmagających pobudliwość i wrażliwość dziecka. Obok wpływów dodatnich istnieje tu cały splot warunków grożących zdrowiu fizycznemu dziecka. Zbyt szybkie tempo zwiększa nie tylko wrażliwość umysłową, ale i nerwowość, powodując objawy rozproszenia i roztargnienia, trudność skupienia się w pracy umysłowej. Tym ujemnym wpływom mogą zapobiec korzystne warunki gospodarcze i kulturalne rodziny. Atoli w sferach gospodarczo słabych, wśród proletariatu, skupiającego się przeważnie na peryferiach wielkiego miasta brak tych warunków i dlatego też spotykamy tam podobne zjawiska w życiu dzieci, jak w środowiskach przemysłowo-fabrycznych. Jak widzimy, różne warunki środowiskowe urabiają różne typy dzieci, które nam nasuwają specjalne problemy wychowawcze.

8. TYPY „DZIECI TRUDNYCH" W WYCHOWANIU. W każdej grupie uczniowskiej zdarzają się jednostki, ujawniające w swym zachowaniu cechy charakteru, wobec których wychowawca staje niekiedy bezradny. Spotykamy dość często dzieci nieposłuszne, krnąbrne, nieobowiązkowe, kłamliwe, kradnące, kłótliwe, zaczepne, wałęsające się, zaniedbane i brudne, leniwe, trwożliwe, nieśmiałe, apatyczne i t. p. Była już mowa o niektórych „dzieciach trudnych", np. o kłamliwych i leniwych. Teraz zastanowimy się jeszcze dokładniej nad przyczynami powstawania podobnych cech charakteru tudzież nad możliwościami ich usuwania.

Oto np. jeden uczeń wciąż przychodzi późno na lekcję, nieprzygotowany, nie przynosi zadań, niekiedy w ogóle przez kilka dni nie zjawia się w szkole, a zapytany o powód, kłamie i wynaj-

duje różne wybiegi. W domu zapewnia, że pan nic nie zadał na jutro. Inny znów wciąż niepokoi kolegów, zaczepia ich, wszczyna ciągłe z nimi bójki, a nawet wobec nauczyciela zajmuje postawę krnąbrną i złośliwą. W domu dokucza, jak może, młodszemu rodzeństwu i stawia opór rodzicom. Zdarzają się też dzieci zupełnie obojętne w stosunku do szkoły i jej wymagań. Wciąż rozprószone i roztargnione nie uważają na lekcjach, nie ujawniają żadnej aktywności, gdy mają przed sobą jakieś zadanie do rozwiązania, odczuwają obawę i lęk, bo nie ufają swoim siłom i szukają różnych wybiegów, aby się tylko uchylić od wykonania obowiązku. Na upomnienia, a nawet groźby i kary nie reagują wcale. Wiadomo, że szkoła i wychowanie tradycyjne stosują w takich wypadkach jeden ogólny środek, t. j. karę, najczęściej chłostę. Dziś wychowawca, zajmując wobec podobnych przejawów postawę niejako lekarza, widzi w zachowaniu się ucznia trudnego pewne s y m p t o m y a n o r m a l n o ś c i c h a r a k t e r u, stara się zgłębić ich źródła, zrozumieć je na tle warunków życiowych i znaleźć odpowiednie środki i możliwości leczenia słabej jednostki.

Na tę drogę skierował myśl wychowawczą twórca psychologii indywidualnej *Alfred Adler*. Jak *Binet* i *Decroly* przez ugruntowanie podstaw naukowych inteligencji skierowali wychowanie dziecka umysłowo niedorozwiniętego na właściwe tory, tak *Adler* przez odkrycie najgłębszych źródeł niedomagań charakteru obudził sumienie wychowawców, skłaniając ich do ludzkiego postępowania wobec t. zw. d z i e c k a t r u d n e g o. Dzieci trudne w wychowaniu są to jednostki, ujawniające m/w opory w spełnianiu obowiązków, w przystosowywaniu się do środowiska oraz w nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem. Takie np. cechy charakteru, jak lękliwość, nieśmiałość, lenistwo, apatia, depresja utrudniają dziecku wykonywanie obowiązków, krnąbrność zaś, agresywność, wybujała ambicja, kłamliwość, niechlujstwo, skłonność do kradzieży stanowią dlań przeszkodę w nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem.

W dociekaniu źródeł owych oporów sięga *Adler* w pierwsze przeżycia jednostki i w najgłębsze warstwice jej struktury psychicznej. Ich powstanie i rozwój wiąże z pierwotnymi i istotnymi dyspozycjami psychiki indywidualnej. Już w zaraniu życia ma dziecko świadomość swej słabości, niższości i nieudolności, która budzi się w nim pod wpływem styczności z osobami dorosłymi w otoczeniu. Dorośli wszystko potrafią, są silni, mądrzy i wszystko dzieje się według ich woli, od której czuje się w zupełności zależne i której musi się bezwzględnie podporządkować. Wskutek tych doświadczeń i przeżyć rodzi się m/w świadome p o c z u c i e n i e d o w a r t o ś c i, jako punkt wyjścia w procesie znalezienia swojego „ja". Podłożem tego poczucia może też być ułomność fizyczna dziecka, złe obchodzenie się z nim lub niedostatek i nędza materialna. W świadomości dziewczęcia rozwija się również poczucie mniejszej wartości pod wpływem panującego w danym środowisku przesądu o niższości kobiety i o dominującej roli społecznej osobników męs-

kich. Poczucie niedowartości przejawia się w różnej formie w postępowaniu dziecka wobec otoczenia. Ukrytym celem tych tendencji jest chęć wyrównania własnych niedomagań i dorównania silniejszym, a nawet przewyższenia ich w różnych sytuacjach życiowych, chęć powetowania sobie doznanych przykrości. Jest to kompensacja, względnie hiperkompensacja, ujawniająca się w różnej postaci. O ile dziecko nie może znaleźć zadośćuczynienia przez okazanie swej ważności i mocy w sytuacjach rzeczywistych, ucieka w świat rojeń sennych lub marzeń na jawie. W świecie tym realizuje wszystkie swe sny o potędze. Ta tendencja do kompensacji wyzwala się więc pod wpływem indywidualnej potrzeby znaczenia, osiągnięcia mocy i władzy, chęci odegrania m/w ważnej roli na scenie życia. Te dwa przeżycia, t. j. poczucie niedowartości i dążenie do znaczenia cechuje różny stopień nasilenia i w razie zbytniej wybujałości utrudniają osobnikowi przystosowanie się do środowiska i nawiązanie kontaktu z otoczeniem. Przeciwdziała nadmiernemu rozrostowi obu tych tendencji tkwiące również głęboko w strukturze psychicznej uczucie społeczne, pobudzające osobnika do kooperacji i współżycia z drugimi.

Tak więc w strukturze psychicznej człowieka tkwi z jednej strony poczucie niższości, niedowartości i potrzeba znaczenia o charakterze kompensacyjnym, z drugiej zaś uczucie społeczne. W grze tych sił, poniekąd antagonistycznych i w wynikłych stąd konfliktach widzi *Adler* źródło indywidualnych charakterów, urabiających się już od wczesnego dzieciństwa. Siły te wytyczają utajony w strukturze osobowości plan życiowy, niejako linię przewodnią w życiu człowieka. Jest to teleologiczne ujęcie człowieka jako istoty, realizującej cele własne, immanentne. W dzieciństwie rodzą się też wadliwe i anormalne cechy charakteru, których źródło tkwi w nadmiernym poczuciu niedowartości i w potrzebie znaczenia, ujawniającej się zbyt agresywnie. Ich wybujałość przygłusza uczucie społeczne i powoduje niekiedy różne stany neurotyczne. Przyczyny powstawania wad charakteru to najczęściej: a) zaniedbanie i opuszczenie dziecka; b) nadmierna surowość w wychowaniu i przesadny autorytet wychowawcy; c) zbytnie rozpieszczenie dziecka. Tak więc w ujęciu psychologii indywidualnej, która nie uznaje dziedziczenia cech psychicznych, charakter jest wytworem wpływów środowiska i wychowania. Na skutek czynników środowiskowych kształtują się typy dzieci trudnych, np. dziecko opuszczone, dziecko-włóczęga, dziecko zahukane i trwożliwe, nadmiernie rozpieszczone i rozpuszczone. Typ dziecka opuszczonego spotykamy najczęściej w środowiskach niedostatku i nędzy; sieroty, dzieci nieślubne, bezdomne włóczęgi należą przeważnie do tego typu. Dziecko lękliwe i zahukane spotkać można w rodzinach zbyt licznych, oraz w rodzinach, gdzie macocha lub ojczym ustosunkowują się wrogo do nieswoich dzieci. Wśród dzieci rozpieszczonych przeważają jedynaki. Typem dziecka trudnego bywa i osobnik, który po upływie kilku lat przestał być jedynakiem. Strącony z tronu mały despota, mści się na młodszym rodzeństwie,

że jego niepodzielne władanie i znaczenie skończyło się, bo zabiegi rodziców i ich uczucia skierowane teraz głównie na malców. W zachowaniu wszystkich tych dzieci poczucie niedowartości, wyładowując się w jaskrawych formach, ujawnia różne wady charakteru, niekiedy i różne neurozy, wymagające specjalnych zabiegów terapeutycznych.

Chcąc leczyć wady charakteru, trzeba w miarę możliwości poznać ubiegłą historię życia dziecka i jego sytuację aktualną. W tym celu wychowawca zasięga od rodziców informacji o dziecku, stara się pozyskać ich zaufanie i zapewnić sobie ich współdziałanie, udzielając im na wyznaczonych w tym celu osobnych godzinach p o r a d y p e d a g o g i c z n e j. Rodzice muszą sobie uświadomić przyczynę niepokojących objawów w zachowaniu się ich dziecka, zrozumieć mechanizm sił działających w strukturze psychicznej, a przede wszystkim przekonać się o konieczności zmiany swego postępowania wobec dziecka. Nadmierna surowość i gwałtowne wybuchy lub zbytnie rozpieszczanie ustąpić muszą miejsca spokojnej i rozważnej wyrozumiałości, względnie opanowanej miłości w stosunku do dziecka. Od zmiany warunków środowiska domowego zależy w dużej mierze wynik leczenia. Nauczyciel, zebrawszy dane o dziecku, wchodzi z nim w bliższy kontakt. W rozmowach ułatwia mu poznanie przyczyn jego wad i pobudza je do wysiłku w ich zwalczaniu. Korzysta z każdej sposobności, by utrwalić w świadomości dziecka wiarę we własne siły, by mu poradzić, pomóc, okazać serce, chociażby w jakichś drobniejszych kłopotach życia codziennego. Tworzy w czasie nauki sytuacje, w których dziecko osiąga pewien choćby drobniejszy sukces; wiadomo nam, jak ważną odgrywa rolę p r z e ż y c i e p o w o d z e n i a, które podsyca wysiłek i zaufanie we własne siły.

W rozpoznawaniu wad charakteru i stosowaniu właściwych zabiegów leczniczych dużą też rolę odgrywa intuicja nauczyciela, zdolność wyczuwania istotnego sensu symptomów oraz uchwycenie imponderabiliów w zachowaniu się dziecka wobec otoczenia. Nauczyciel pomaga dziecku w wydobywaniu utajonych w jego psychice sił, przy pomocy których usuwa nieświadome mu zrazu zarodki wad i nałogów, wzmacnia zagłuszone przez nie uczucie społeczne, ułatwiając mu nawiązanie kontaktu z otoczeniem.

Głównymi więc środkami terapeutycznymi w zastosowaniu do dzieci trudnych to: a) budzenie w świadomości dziecka wiary we własne siły; b) oddziaływanie sugestywne; c) trening czyli rozwój zdolności do wysiłków drogą systematycznych ćwiczeń; d) w miarę możliwości zmiana warunków środowiska domowego. Problem dziecka trudnego ująć więc należy nie tylko z punktu widzenia wad charakteru samego dziecka, ale w związku ze środowiskiem domowym oraz w związku z poziomem kultury pedagogicznej nauczyciela - wychowawcy. Im korzystniej ukształtują się warunki gospodarcze, higieniczne i kulturalne środowiska rodzinnego, im większe będzie zrozumienie spraw wychowawczych w sferach rodziców i im więcej będzie nauczycieli-wychowawców o głębszej kul-

turze pedagogicznej, tym mniej będzie „dzieci trudnych" w wychowaniu.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Ważniejsze teorie w dawniejszej i współczesnej charakterologii i typologii. (Lektura. *Stefan Baley.* Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Enc. Wych. T. I. — *Stefan Błachowski.* Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne. Poznań 1927. — Od wyobrażeń ejdetycznych do struktury osobowości. Chowanna R. 1936. — *Michał Wiszniewski.* Charaktery rozumów ludzkich ze wstępem *St. Szumana.* Warszawa 1935. *Alfred Adler.* Znajomość człowieka. Charakter. — Psychologia indywidualna w wychowaniu. Przeł. *M. Kreczowska. Ludwik Chmaj.* Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. *Ruch Ped.* Kraków 1930).

2. Problem koedukacji a) w literat. polskiej, b) w wypowiedziach młodzieży (Lektura. *T. Męczkowska.* Szkoły mieszane. Koedukacja. W-wa 1920. *M. Friedlander.* Idea koedukacji i jej realizacja. *Ruch Pedagogiczny.* Kraków. R. 1933. — *St. Pogorzelski.* Koedukacja w szkołach średnich. Łódź 1925. — *E. Rybicka.* Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji w szkole średniej. *Pol. Arch. Ps.* R. 1931. — *A. Dryjski.* Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. W-wa 1934, str. 371—408. — *L. Jaxa-Bykowski.* Przyczynki do badań eksperymentalnych nad zagadnieniem koedukacji. Muzeum R. 1935).

3. Próba określenia charakteru i typu niektórych z pośród wielkich postaci w literaturze polskiej.

4. Próba określenia typu charakterologicznego znanych postaci w powieści i dramacie (np. Don Quichot, Sancho-Pansa, Podbipięta, Zagłoba).

5. Wpływ środowiska na kształtowanie się typu dziecka. (Lektura. Praca zbiorowa. Dziecko wsi polskiej. Pod red. *M. Librachowej* i *St. Studenckiego.* W-wa 1934)

6. Treściwa charakterystyka „dziecka trudnego" na podstawie obserwacji. (Lektura. *J. Kuchta.* Dziecko-włóczęga. — Dzieci trudne do wychowania. Lwów. — *P. Z. Dąbrowski.* Dziecko leniwe. Lwów. *G. Coster,* Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Rozdz. IV. i V).

7. Cechy charakterologiczne na podstawie analizy wypracowań pisemnych ucznia trudnego.

8. Cechy charakterologiczne dziecka na podstawie analizy jego rysunków.

Rozdział XXVIII.

Psychologia i socjologia klasy szkolnej.

1. KLASA SZKOLNA JAKO GRUPA SPOŁECZNA. Na rozwój osobowości ucznia wpływa obok innych czynników życie zbiorowe klasy szkolnej, istniejącej w obrębie danej szkoły. Każdy uczeń jest członkiem klasy, na tle której ocenia nauczyciel jego poziom umysłowy, postępy w nauce, wydajność pracy, stopień uspołecznienia itp. Nauczyciel wychowuje większą ilość uczniów zebranych w jednej izbie szkolnej i stąd poznać winien nie tylko psychikę indywidualną każdego wychowanka, ale i życie duchowe całej grupy uczniowskiej, co wchodzi w zakres badań psychologii grupy czyli psychologii społecznej. Przedmiotem badań psychologii społecznej, którą zapoczątkowali i rozwinęli *G. Le Bon i W. Mc Dougall,* są zjawiska psychiczne w życiu

zbiorowości ludzkiej. W związku z tym rozpatrzymy pojęcie grupy społecznej, w szczególności grupy uczniowskiej, następnie jej rozwój i strukturę, jej funkcję, zadania i cele.

Wiadomo, że ludzie prawie nigdy nie żyją w odosobnieniu, lecz z reguły tworzą różnego rodzaju skupienia, jedne m/b luźne i krótkotrwałe, inne o charakterze bardziej spoistym i trwalszym. Do pierwszych należą np. zbiegowiska uliczne, wiece, skupienia ludzkie w teatrze, kinie, w poczekalni dworcowej, w przedziale kolejowym, w autobusie, tramwaju itd. Takie luźne i krótkotrwałe skupienia stanowią tłum lub masę. W odróżnieniu od tłumu cechuje grupę społeczną: a) dłuższe trwanie i ciągłość życia duchowego; b) poczucie przynależności i solidarności ogółu członków w stosunku do własnej grupy *(ésprit de corps)* oraz świadomość odrębności w stosunku do grup obcych; c) świadomość wspólnej idei i wspólnych celów oraz ich świadome realizowanie w ramach różnych instytucji i urządzeń; d) istnienie zbioru zwyczajów i obyczajów, wierzeń i tradycji, norm i praw, którym każdy członek grupy podporządkowuje się m/w dobrowolnie. Możemy więc określić grupę społeczną, jako zorganizowany i względnie trwale istniejący zespół ludzi związanych ze sobą wspólnymi potrzebami, dążeniami i celami. Grupa społeczna, jako zorganizowana rzeczywistość, nie jest li tylko sumą jednostek, ale jak już wspomniano, jest strukturą wyższego rzędu, którą rządzą własne prawa i która pod wpływem wartości kulturalnych tudzież na skutek wzajemnych oddziaływań indywidualnych wytwarza swoiste życie duchowe. Dzięki temu rozwija się w grupie społecznej duch obiektywny, ponadindywidualna dusza zbiorowości, wyzwalająca różne zbiorowe akty woli, ożywione wspólnym uczuciem i wspólną myślą wszystkich członków grupy.

Naród i społeczeństwo zorganizowane jako państwo, stanowiąc najbardziej złożoną i najwyższą formę życia społecznego, składa się z licznych i różnych grup społecznych. *Mc Dougall* rozróżnia: a) grupy naturalne czyli samorzutne, powstałe na skutek więzów krwi (rodzina) i współżycia na wspólnym terytorium (sąsiedztwo, gmina wiejska lub miejska); b) grupy sztuczne lub celowe, związane wspólnymi interesami i celami o charakterze gospodarczym lub ideowym, jak np. cechy, związki zawodowe, organizacje współdzielcze, zrzeszenia filantropijne, wyznaniowe, kluby sportowe i towarzyskie, stronnictwa polityczne, koła artystyczne, naukowe itp. W grupach naturalnych kształtują życie zbiorowe ludzi obok związków krwi i posiadania wspólnego terytorium także i czynniki natury gospodarczej i ideowej.

Grupą celową o swoistych funkcjach i zadaniach jest też klasa szkolna i szkoła. Jest to wspólnota wychowawcza, obejmująca m/w zespół dzieci i młodzieży oraz nauczycieli-wychowawców i realizująca swoiste zadania i cele społeczno-kulturalne o charakterze adaptacyjnym i rekonstrukcyjnym. Wspólnota wychowawcza może być grupą homogeniczną, którą jest klasa szkolna, obejmująca dzieci tej samej płci, zbliżone wiekiem fi-

zycznym oraz poziomem umysłowym. Klasa szkolna zaś, w której wychowują się dzieci obojga płci, jest grupą heterogeiczną. Taką grupą jest też szkoła niższego stopnia organizacyjnego, skupiająca w jednej izbie dzieci obojga płci, różnego wieku fizycznego i na różnym poziomie umysłowym. Wspólnotą wychowawczą o charakterze homogenicznym lub też heterogenicznym są n. p. świetlice, bursy, gromady zuchowe, drużyny harcerskie, związki turystyczne, kluby sportowe, koła naukowe, artystyczne i t. p., w których młodzież realizuje określone cele bądź to samodzielnie, bądź też pod kierunkiem osób starszych i fachowo przygotowanych.

Uczeń jest nie tylko członkiem swej klasy i szkoły, ale należy równocześnie i do innych grup społecznych, jako członek rodziny, bursy, świetlicy, klubu, gminy, kościoła, narodu i państwa. Ten fakt społeczny urabia w psychice jednostki wdg określenia *Mc Dougalla* wieloraką świadomość grupową i tworzy hierarchię uczuć grupowych, których siła i głębia zależy od rodzaju i więzów, od potrzeb i zainteresowań, łączących osobnika z daną grupą społeczną. Na każdego osobnika działają więc wpływy różnych grup społecznych, co może spowodować pewną rozbieżność i chaotyczność w psychice dziecka. Zapobiec temu można, jeśli w wychowaniu szkolnym podporządkowujemy owe wpływy, zgodnie z zasadą hierarchii uczuć grupowych, najwyższemu celowi wychowania, t. j. dobru dziecka, którego istota tkwi w zapewnieniu każdemu wychowankowi maksimum warunków rozwoju fizycznego i duchowego. Dobro dziecka stanowi też istotę autonomii wychowania i szkoły, jako grupy społeczno-kulturalnej realizującej swoiste cele i zadania.

2. CZYNNIKI TWORZĄCE GRUPĘ SPOŁECZNĄ. W formowaniu się grupy społecznej współdziałają czynniki psychiczne tudzież różne siły zewnętrzne. Spośród czynników psychicznych najsilniej działa instynkt zrzeszania się i uczucie społeczne, właściwe każdemu normalnemu osobnikowi ludzkiemu. Świadomość przebywania w gromadzie wyzwala zazwyczaj uczucia przyjemne, pobudzające aktywność członków grupy. Czynnikiem wzmacniającym spoistość grupy są przede wszystkim wspólne potrzeby materialne i duchowe, wspólne zabawy i zainteresowania. Najpotężniejszą dźwignią istnienia i rozwoju grupy jest praca w różnych dziedzinach wytwórczości społeczno-kulturalnej. Tendencję do zrzeszania się potęgują przyzwyczajenia, rozwijające się głównie pod wpływem naśladownictwa i sugestii. W każdej grupie społecznej panuje, jak dowodzi *G. Tarde*, prawo naśladownictwa. W ruchach, w mowie, zabawach, zwyczajach, formach towarzyskich, w sposobie jedzenia, w ubiorze, w poglądach moralnych i politycznych, w sferze uczuć i nastrojów itp. stwierdzamy wzajemne naśladownictwo i wpływy sugestywne członków grupy.

W powstawaniu nastrojów i afektów tudzież przesądów i opinii ujawnia się niekiedy w zbiorowym życiu grupy t. zw. zaraźliwość psychiczna *(contagion mentale)*, rozwijająca się głównie w sferze podświadomości. Wówczas jedno wzruszenie, jeden afekt, jak np. smutek, radość, gniew, oburzenie, lęk, strach lub też jedna jakaś idea opanowuje świadomość ogółu, wywołując takie objawy, jak płacz, śmiech, zbiorowe manifestacje, marsze, pochody, śpiewy, protesty, panikę itp. Wytworem sugestii i zaraźliwości psychicznej są też różne przesądy i wierzenia, np. wiara w wodza, wyrażająca się zazwyczaj w bezkrytycznym uwielbianiu go ze strony tłumu. Naśladownictwo, sugestia, zaraźliwość psychiczna, instynkt stadny i przyzwyczajenia są to zjawiska psychiczne, wpływające na przystosowanie się jednostki do życia zbiorowego i upodabnianie się do innych członków grupy. Są to czynniki działające konformistycznie. O ileby w grupie zapanowała zbytnia przewaga czynników konformistycznych, zahamowany byłby wszelki rozwój i postęp społeczny.

Konformizmowi przeciwdziała współzawodnictwo i współdziałanie, pod wpływem których dokonywa się proces różnicowania się w życiu zbiorowości. We współzawodnictwie i współdziałaniu ujawniają się wartości indywidualne członków grupy i one też zapewniają ciągły rozwój i doskonalenie w różnych dziedzinach zarówno wytwórczości zbiorowej, jak i twórczości indywidualnej. Do czynników zewnętrznych, formujących grupę społeczną należy czas trwania, wspólne terytorium oraz różne instytucje. Przebywanie przez dłuższy okres czasu na wspólnym terytorium wzmacnia zazwyczaj spoistość grupy. Na wytworzenie się różnych form życia społecznego wpływa naród, państwo i kościół, które organizują też instytucje o charakterze wychowawczym, t. j. szkoły, bursy i t. p. Społeczeństwo i państwo, tworząc szkoły wszelkiego rodzaju, zmierza do zachowania ciągłości swego istnienia drogą przekazywania młodemu pokoleniu swych dóbr i wartości kulturalnych. Spełnianie tych zadań uwarunkowane jest istnieniem władzy, wyposażonej w odpowiednie sankcje. Przedstawiciele danej instytucji posiadają pewną władzę czyli autorytet, który jest czynnikiem porządkującym i regulującym życie grupowe. Nauczyciel, jako wykonawca zarządzeń władzy państwowej, jest w stosunku do uczniów i rodziców autorytetem w zakresie wymagań szkoły i wychowania.

3 PIERWOTNE GRUPY DZIECI. W naturze dzieci, podobnie jak i dorosłych, tkwi instynkt społeczny, ujawniający się już we wczesnym dzieciństwie. W wieku przedszkolnym gromadzą się samorzutnie na różnych placach i ulicach grupki dzieci, głównie w celu wspólnej zabawy. Dzieci szukają wzajemnie rówieśników, jako towarzyszy zabaw i w ten sposób formują się typowe gromadki, pozbawione trwalszego charakteru i nie mające świadomych celów na przyszłość. Po skończeniu zabawy następuje zazwyczaj rozluźnienie grupki. Także i w początkach wieku szkolnego samorzutne

gromadki dzieci mają podobny charakter. Dopiero po 7 r. ż. tendencje do zrzeszania się przybierają formy trwalsze i bardziej świadome celu. Dzieci 9/10-letnie tworzą poza szkołą samorzutne grupy, jakby k l a n y z przywódcą na czele. Ich powstawanie oraz przejawy życia społecznego dzieci-członków klanu badał psycholog belgijski *J. Varendonck*. Są to grupy genetycznie pierwotne w tym znaczeniu, że są wytworem wrodzonych tendencji formujących je osobników, podobne do najwcześniejszej grupy-hordy. Z nich to, jak wykazuje *Fl. Znaniecki*, rozwinęły się późniejsze, bardziej złożone formy życia społecznego. Taka grupa naturalna tworzy środowisko pierwotne, w obrębie którego dziecko wyżywa się w zabawach i gdzie postępuje proces jego uspołecznienia. W każdym pokoleniu odradza się w sposób samorzutny ten typ grupy społecznej, który obok rodziny stanowi wiecznie bijące praźródło życia społecznego ludzkości. Charakter taki posiadają w pełni tylko grupy samorzutne, tworzone przez dzieci, bez udziału dorosłych.

4. POCZĄTKI I ROZWÓJ KLASY SZKOLNEJ. Odmienną formę i treść oraz inne zadania, aniżeli pierwotna grupa dziecięca ma k l a s a s z k o l n a, organizowana i kierowana przez osoby starsze specjalnie do tego celu przygotowane. Grupy dzieci tworzą się tu na skutek celowych zarządzeń czynników społeczno-państwowych. Zastanowimy się z kolei nad formowaniem się oraz nad rozwojem takiej grupy celowej, jaką jest klasa szkolna. Wyobraźmy sobie chwilę, kiedy poraz pierwszy znaleźliśmy się wśród gromadki, złożonej z 6/7-letnich malców, skupionych w jednej izbie szkolnej i kiedy pod kierunkiem swego nauczyciela rozpoczynają jako uczniowie nowy okres życia. Gromadka ta przedstawia zrazu jakby luźne zbiorowisko *(agregat)* osobników nie złączonych ze sobą silniejszą więzią duchową. Dzieci, czując się nieswojo w nowym i obcym środowisku, ujawniają lęk i nieśmiałość, czemu dają wyraz płaczem, chęcią ucieczki do domu itp. Trudno im bowiem przezwyciężyć silnie zakorzenione przyzwyczajenia, wytworzone w grupie rodzinnej i sąsiedzkiej. Dopiero po upływie kilku tygodni spędzonych we wspólnej izbie szkolnej czy też na boisku na wspólnych zabawach i zbiorowej nauce pod kierunkiem nauczyciela, odbywa się stopniowe przystosowanie się dziecka do nowego otoczenia.

Grupa dzieci kl. I-szej przypomina zrazu, jak wspomniano, luźne zbiorowisko, w którym pod wielu względami zaznaczają się duże różnice. Zależnie od środowiska socjalnego, w którym znajduje się szkoła, mogą zachodzić m/w różnice pochodzenia. W szkole powszechnej wychowują się wspólnie dzieci rodziców, należących do sfer m/w kulturalnych, rodziców biednych i zamożnych. W wielu środowiskach zachodzą też różnice wyznaniowe i narodowościowe, co wywiera niezawodnie wpływ na nowe środowisko szkolne dziecka. W jednej klasie znalazły się dzieci fizycznie dobrze rozwinięte, silnie zbudowane, zdrowe i rześkie, a obok nich wątłe i słabego zdrowia. Stąd płyną różnice temperamentu i charakteru: spo-

tykamy tu dzieci żywe i spokojne, śmiałe i bojaźliwe, szczere i skryte itp. Od razu też zaznaczają się różnice w rozwoju umysłowym: obok umysłów bystrych i lotnych znajdują się tu dzieci, które cechuje ubóstwo wyobrażeń i słownika oraz pewną ociężałość umysłowa. Z tak różnorodnego zbiorowiska powstaje pod kierunkiem nauczyciela zorganizowana całość, klasa szkolna, jako wspólnota wychowawcza, realizująca wspólne cele. W psychice dzieci rodzi się świadomość grupowa o wspólnej treści duchowej. Jest to chwila narodzin klasy szkolnej, jako grupy społecznej, w rozwoju której wyróżnić można pewne fazy.

W kl. I-szej obserwujemy z początku powstawanie małych grupek, obejmujących wdg obserwacji *Döringa* przeważnie po 2 dzieci, związanych czy to sąsiedztwem, czy też wspólną zabawą. Dzieci te chciałyby też w szkole siedzieć w jednej ławce. Obok takich grupek spotykamy tu dzieci chodzące luzem. Pierwszą fazą w procesie tworzenia się wspólnoty wychowawczej jest więc powstawanie samorzutnych grupek dzieci. Atoli już ku końcowi pierwszego roku grupki te nawiązują ze sobą coraz ściślejszy kontakt, ujawniając tendencję do tworzenia zwartej wspólnoty, co znajduje swój wyraz we wspólnych zabawach oraz w poczuciu odrębności w stosunku do innych grup, np. do oddziałów równorzędnych, w tej samej szkole. Proces ten zdaje się przebiegać szybciej w grupach dziewcząt, aniżeli w grupach chłopców. Klasy wyższe stanowią przeważnie zwartą całość, a tworzenie się tu mniejszych grupek, obejmujących 2 do 7 członków ma swe źródło we wspólnych zainteresowaniach oraz w metodzie organizowania pracy w klasie.

Głównym motorem tworzenia się wspólnoty wychowawczej jest uczucie społeczne, budzące się pod wpływem różnych motywów. Dzieci zbliżone np. uzdolnieniem i poziomem umysłowym, mające wspólne zainteresowania, łatwo nawiązują ze sobą kontakt. Motywem bywa tu też podobna pozycja socjalna rodziców, sąsiedztwo i wspólna droga do szkoły, niekiedy chęć udzielania sobie wzajemnej pomocy i ochrony, co stanowi ważny czynnik formujący wspólnotę wychowawczą.

W grupach mieszanych wchodzą w grę psychiczne różnice płci, które silny wywierają wpływ na formowanie się klasy szkolnej. W kl. I-szej stosunek wzajemny obojga płci cechuje zazwyczaj naiwność, ale już w II- giej zaobserwować można tendencję do odosobnienia się obu grup, zwłaszcza poza godzinami wspólnej nauki; dziewczęta i chłopcy bawią się zwykle w osobnych grupach. Wśród chłopców przejawia się też wtedy postawa agresywna wobec dziewcząt. W wyższych klasach kształtuje się stosunek koleżeński, przy czym jednak nie zacierają się pewne przeciwieństwa, wynikające z różnic psychicznych płci. Owe rozbieżności nie wpływają, jak wykazują liczne doświadczenia, hamująco na tworzenie się wspólnoty wychowawczej o wysokim poziomie etycznym, o ile istnieją sprzyjające warunki, o których mowa była poprzednio. Wspólne zabawy i wycieczki, wspólna praca i nauka, wzmacniają spoistość grupy, która z luźnego zbiorowiska staje się z czasem wspólnotą wy-

chowawczą, odznaczającą się swoistym życiem duchowym i swoistą fizjonomią. Z kolei zastanowimy się nad głównymi czynnikami organizującymi życie zbiorowe klasy szkolnej, rozwijające się według własnych praw psychologicznych i socjologiczych.

5. CZYNNIKI ORGANIZUJĄCE KLASĘ SZKOLNĄ. Podobnie jak w powstawaniu grup pierwotnych poza szkołą, tak i w szkole najsilniej działa tendencja do zrzeszania się i uczucie społeczne, pobudzające dzieci do nawiązywania kontaktu i zżycia się ze sobą. Nawiązywanie kontaktu ułatwia zbliżony wiek fizyczny, wspólne potrzeby, zabawy i zainteresowania. Na spoistość grupy uczniowskiej wpływa trwalszy pobyt w jednym miejscu, we wspólnej izbie szkolnej, na boisku, w ogrodzie, w pracowni, gdzie uczniowie zajęci pracą, nauką lub zabawą, przebywają razem przez kilka godzin codziennie. Doznawane tu wspólne przeżycia formują świadomość grupową, spajającą jednostki w jedną całość. Na formowanie się klasy szkolnej, jako wspólnoty wychowawczej wpływa przede wszystkim wspólna nauka i praca, tworząca w świadomości każdego ucznia treść psychiczną, na którą składają się dobra kulturalne i wartości. Dzięki współżyciu wytwarzają się też w grupie uczniowskiej zwyczaje i obyczaje, maniery, sposób wyrażania się, słownik uczniowski, pewne nawyki myślowe itp.

Wspólne poznawanie świata otaczającego, zdobywanie nowych doświadczeń w szkole i na wycieczkach pobudza uczniów do rozmów i rozważań na wspólne tematy. Pod wpływem nauki kształtują się pewne zbliżone poglądy, urabia się podobny sposób patrzenia na świat i podobne ujmowanie zjawisk i faktów. Szczególnie silny wpływ wywierają zbiorowe przeżycia w sferze nastrojów i uczuć. Na lekcjach historii, literatury, religii cała klasa nastrojona jakby na jeden ton uczuciowy, przeżywa niekiedy czy to uczucie sympatii, podziwu, uwielbienia, czy to przeciwnie uczucie antypatii, wstrętu, grozy itp. W duszy zbiorowej rodzi się zapał, entuzjazm, chęć naśladowania wielkich wzorów i czynów. Podobne przeżycia pozostawiają w duszy każdego ucznia i w świadomości zbiorowej klasy niezatarte ślady. Tak dzieje się oczywista, gdy nauczyciel potrafi grać na strunach duszy dziecięcej i wydobywać z niej czyste, harmonijne i szlachetne tony, wędrując wspólnie z uczniami w krainę Dobra, Piękna i Prawdy. Stąd wynika rola nauczyciela, jako istotnego czynnika w tworzeniu wspólnoty wychowawczej.

Na spoistość grupy uczniowskiej wpływa, jak już wspomniano, dłuższy okres czasu, w którym ci sami uczniowie tworzą klasę szkolną. Ta sama klasa z pewnymi m/w zmianami trwa w szkole powszechnej 6 do 7 lat, w szkole średniej 4 do 6 lat. Istnieje więc w życiu grupy uczniowskiej ciągłość, co wpływa na zacieśnienie więzów koleżeńskich i przyjaźni między członkami grupy. Duch koleżeński wzmacnia bardzo silnie spoistość klasy szkolnej, wyzwalając uczucia solidarności i ofiarności. Uczucia koleżeńskie

i przyjaźni zrodzone na ławie szkolnej trwają niekiedy, jak wiadomo, przez całe życie.

W ciągu swego istnienia zdobywa się też grupa uczniowska na zakup przyrządów do gier i zabaw, narzędzi i materiałów do robót ręcznych, gromadzi biblioteczkę i zbiory naukowe, ozdabia izbę szkolną obrazami i szkicami itp. Wszystko to stanowi wspólną własność klasy, nad którą czuwa cała grupa uczniowska. Obok wspólnej własności przyczyniają się do tworzenia świadomości grupowej także i wspólne symbole. Członkowie klasy mają np. jednakowe odznaki, jak paski, liczby, litery, ubierają się w jednakowe mundurki, niekiedy klasa zdobywa się na własny sztandar itp. Klasa, występując na zewnątrz jako odrębna grupa, posługuje się tymi symbolami, które są wyrazem świadomości grupowej i zarazem podnietą do czuwania nad godnością i honorem własnej klasy szkolnej. Wszystkie te czynniki, współdziałając w procesie organizowania się wspólnoty wychowawczej, wytwarzają pewną swoistą strukturę klasy szkolnej i pobudzają ją do podejmowania właściwych funkcji społeczno-kulturalnych.

6. STRUKTURA KLASY SZKOLNEJ. Chcąc poznać wewnętrzną strukturę i funkcje danej klasy szkolnej lub całej szkoły, oprzeć się trzeba na bezpośredniej obserwacji rzeczywistości oraz na dostatecznej ilości faktów i spostrzeżeń. Wniknięcie w wewnętrzne życie klasy i szkoły wymaga nie tylko umiejętności obserwacji i bystrości umysłu, ale także znajomości rzeczy, zdolności nawiązywania kontaktu z klasą oraz intuicji. Tworzymy sobie obraz życia klasy szkolnej na podstawie poznawania: a) osobowości nauczyciela; b) warunków, w jakich pracuje szkoła; c) indywidualności i typów uczniowskich w klasie. Obok obserwacji bezpośredniej posługujemy się także ankietą, a nadto sporo materiału dostarczyć mogą opracowane przez nauczyciela monografie dzieci.

Charakterystyka szkoły i klasy szkolnej zarysowuje się wyraźnie na tle szerszego środowiska socjalnego. Szkoły w śródmieściu, na peryferiach wielkiego miasta, w osadzie robotniczej lub na wsi przedstawiają odmienny obraz, bo różna jest ich struktura społeczna. Struktura klasy szkolnej zależy nie tylko od pochodzenia dzieci, ale i od stopnia organizacyjnego szkoły, jej wyposażenia itp. Na obraz klasy szkolnej i szkoły składa się: urządzenie, stan higieniczny i wygląd estetyczny budynku i izb szkolnych, stan zdrowotny dzieci, ich schludność, ułożenie, poziom umysłowy i stopień uspołecznienia. Wchodząc do izby szkolnej, już na pierwszy rzut oka widać, czy ogół dzieci odznacza się schludnością i dobrym wyglądem, czy też przeciwnie, i wtedy uderza nas zaniedbanie i mizerny wygląd dzieci. Jedna klasa jest ułożona i karna, inna znów hałaśliwa i niesforna. Rozwój duchowy klasy oceniamy głównie na podstawie przejawów aktywności ogółu uczniów. Klasa myśląca bierze żywy udział w nauce, uczniowie stawiają samorzutnie zagadnienia, reagują żywo na pytania nauczyciela, wypowiedzi

ich są ścisłe i poprawne, prace sumienne i porządne. Wprost przeciwnie przedstawia się klasa ociężała i tępa. Obraz klasy jako całości zależy w dużej mierze od przewagi jednostek, wyróżniających się cechami dodatnimi, względnie ujemnymi i na tej podstawie urabia się opinia o całej grupie uczniowskiej.

Podobnie jak każda grupa społeczna i klasa szkolna jest strukturą wyższego rzędu, a nie zwykłą sumą jednostek. Stanowi ona całość o charakterystycznych cechach pod względem kultury społecznej i estetycznej, pod względem karności i wyrobienia umysłowego. Strukturę grupy kształtują dwa główne procesy życia społecznego: a) proces jednoczenia, całkowania czyli integracji; b) proces różnicowania czyli dyferencjacji.

Jednostka, żyjąc w grupie, ograniczyć musi niektóre swe przyzwyczajenia i dążenia na rzecz całości. Stopniowo uznaje i uwzględnia potrzeby i prawa drugiego. Ujawnia tendencję do udzielania pomocy drugiemu, do odnoszenia się doń z szacunkiem, skoro żąda tego dla siebie. W ten sposób dochodzi jednostka do zrozumienia zasady wzajemności i zasady obustronnego szacunku, które są podstawą zdrowych stosunków w życiu społecznym. Obok świadomości indywidualnej rozwija się stopniowo świadomość grupowa, która wyraża się w takich określeniach, jak „nasza klasa", „nasza szkoła", nasz nauczyciel", „nasza biblioteka" itd. oraz w podejmowaniu i realizowaniu wspólnych zamierzeń. Tworzy się „dusza klasy", której treścią są wspólne zwyczaje i obyczaje, dążenia i cele, potrzeby i zainteresowania. Oprócz wspomnianych już czynników „duszę klasy szkolnej" urabiają siły irracjonalne, nurtujące podświadomie w grupie uczniowskiej na skutek oddziaływania wychowawcy oraz pod wpływem wartości kulturalnych. Również i każdy z uczniów wnosi swą cząstkę, własną myśl i inicjatywę, własne uczucia i dążenia. Istnieje więc wzajemne oddziaływanie jednostki i zbiorowości, a wytworem tego procesu jest świadomość społeczna. Różnorodne siły i czynniki stapiają się w harmijną całość, we wspólnotę wychowawczą, w którą każdy uczeń wrasta, która go wychowuje i kształtuje jego osobowość.

Takie czynniki formują „duszę klasy" w grupie homogenicznej. Nasuwa się zagadnienie, czy i grupa heterogeniczna, np. szkoła niżej zorganizowana, obejmująca dzieci różnego wieku i różnej płci, mogła by wytworzyć świadomość społeczną. Liczne doświadczenia stwierdzają, że i szkoła jednoklasowa pod umiejętnym kierownictwem nauczyciela może się stać zorganizowaną całością i jednością. Umiejętna organizacja pracy i nauki, pobudzanie dzieci starszych do udzielania pomocy młodszym i do opiekowania się nimi, wyznaczanie uczniom funkcji, odpowiadających ich siłom i zdolnościom, wspólne zabawy i wycieczki itp. kształtują świadomość społeczną w grupie heterogenicznej.

Klasa szkolna, stanowiąc harmonijną całość i jedność, nie jest tym samym grupą zniwelowaną, konformistyczną, pozbawioną różnorodności form i przejawów życia społecznego. Równolegle

bowiem z tworzeniem się klasy jako całości odbywa się, podobnie jak i w innych grupach, proces różnicowania się, wyodrębniania się pewnych warstw i typów, które wytwarzają pewne swoiste formy życia w klasie. Pierwsza klasa szkoły powszechnej przedstawia zazwyczaj grupę niezróżnicowaną pod względem form i przejawów życia społecznego. Dzieci w tym wieku cechuje duża naiwność, brak samodzielności i refleksji; toteż chętnie podporządkowują się nauczycielowi i korzystają z jego pomocy i opieki. Dopiero w wyższych klasach zaznacza się silniejsze zróżnicowanie, zwłaszcza w wieku dojrzewania, kiedy ujawnia się coraz większa samodzielność w myśleniu i działaniu, i równocześnie pewien krytycyzm i opozycja w stosunku do starszych. Wyodrębniają się w klasie m/w grupki uczniowskie o wspólnych zainteresowaniach i dążeniach, na tle całości zarysowują się różne typy uczniów. Już dość wcześnie wyróżnia się tu, podobnie jak w grupach pierwotnych p r z y w ó d c a i „szary tłum" kolegów, podporządkowujący się m/w dobrowolnie jego wpływom i rozkazom.

W każdej zorganizowanej grupie uczniowskiej spotykamy jednostki, które są siłą, pobudzającą rozwój życia społecznego i wpływającą na jego formy i przejawy. Są to przywódcy grupy klasowej, wyczuwający intuicyjnie potrzeby, nastroje, życzenia i dążenia ogółu, do których się dostrajają w miarę możliwości. Można wśród nich wyodrębnić pewne typy i tak np. psycholog niemiecki *W. Döring* rozróżnia typ przywódcy naturalnego, będący organicznym wytworem procesu rozwojowego grupy i wpływający dodatnio na jej spoistość i na jej świadomość zbiorową. Typ przywódcy despotycznego opiera się na jawnej czy ukrytej sile fizycznej i na przymusie. Wtedy klasa przybiera charakter tłumu, bezwolnej masy, bezwzględnie uległej woli jednostki, masy niezdolnej do inicjatywy i rozwoju duchowego. Niekiedy bywa też przywódca, który pobudzając tendencje egoistyczne, działa destruktywnie na spoistość grupy i rozsadza ją w końcu na nieskoordynowane elementy, na luzem chodzące jednostki lub grupki o charakterze klik. Atmosfera wychowawcza w klasie, umiejętna organizacja pracy, którą tworzy nauczyciel, sprawia z reguły, że klasa wyłania ze siebie typ przywódcy naturalnego.

W związku z tym nasuwa się zagadnienie, jakie cechy skłaniają opinię grupy do uznania przywódcy, jakie wartości cenią uczniowie najwyżej u swoich kolegów. Wypowiedzi młodzieży świadczą, że nie pilność, wzorowe zachowanie, bardzo dobre postępy w nauce, tak cenione przez nauczycieli, są motywem uznania kolegi za przywódcę klasowego. T. zw. „uczeń wzorowy" nie cieszy się na ogół sympatią grupy koleżeńskiej. Chłopcy cenią przede wszystkim takie cechy, jak zręczność i sprawność, siłę fizyczną, umiejętność w organizowaniu gier i zabaw, odwagę, stanowczość, dotrzymywanie obietnicy, koleżeństwo, gotowość do ofiarności i poświęceń. Dziewczęta zaś dają pierwszeństwo takim cechom, jak uprzejmość, zgodliwość, pogodne usposobienie, ujmujący wygląd, skromność, sprawiedliwość, gotowość do użyczania pomocy. Uczen-

nica taka jest zazwyczaj ulubienicą klasy i zbiorowa opinia wysuwa ją na przywódcę. W miarę dojrzewania młodzieży biorą górę wartości duchowe jednostki, jako motywy wyboru jej na przywódcę. Wychowawca ustosunkować się winien pozytywnie do przywódcy klasowego, bo w ten sposób zharmonizować potrafi jego wpływy z własnymi wysiłkami około tworzenia wspólnoty wychowawczej.

Prócz przywódców klasowych wyodrębniają się w grupie uczniowskiej inne charakterystyczne typy na tle życia szkolnego. Wspomniano już o uczniu wzorowym, który pod każdym względem stara się zadowolić wymagania szkoły i nauczyciela. Jest grzeczny i posłuszny, uczy się pilnie, nigdy się nie spóźni, odrabia z lekcji na lekcję wszystkie zadania. Uczeń taki nie ma na ogół miru, a niekiedy spotyka się nawet z docinkami i drwinami, zwłaszcza ze strony jednostek zdolnych, ale „leniów". Typ „lenia" cieszy się zazwyczaj względami ogółu, szczególnie, gdy ujawnia pewne zalety koleżeńskie. Dużą popularność w klasie ma „dowcipniś", a nawet pospolity „błazenek", który rozśmiesza gromadkę niezbyt wyszukanymi i mało dowcipnymi figlami i psotami. Spotykamy też w grupie typ „mędrka" , który zawsze wszystko lepiej wie i umie, typ „krytyka", który wszędzie i we wszystkim szuka słabych stron. typ „demagoga" zawsze niezadowolonego i podburzającego „tłum" do wystąpień przeciw przywódcy czy zarządowi gminy uczniowskiej, niekiedy nawet przeciw nauczycielowi. Typ „złośliwca" psuje zabawy, wprowadza zamęt i dokucza wszystkim dokoła.

Wobec uczniów zbyt zarozumiałych i ambitnych, którzy się sami wysuwają na plan pierwszy, zajmuje ogół postawę nieprzychylną, wobec pochlebców i donosicieli wręcz wrogą. Zdarza się też w klasie typ „kozła ofiarnego", popychadła, który z błahych zazwyczaj powodów, np. nieszczęsnego wyglądu, niezdarności, pojawienia się w klasie w za obszernym ubraniu ojca czy starszego brata itp., staje się przedmiotem ustawicznych urągań i poszturkiwań. W jednej z naszych szkół biedaków tych przezwały dzieci „koźlikami". Nazwa dobrana trafnie, kryjąca nawet w sobie nieco sentymentu względem ofiary. Niekiedy grupa usuwa ze swego grona pewne jednostki, zwłaszcza t. zw. lizusów i donosicieli, niekiedy niektóre jednostki same odosabniają się i chadzają własnymi drogami. Nastrojowiec trzyma się z dala od „tłumu", żyjąc w świecie własnej wyobraźni, podobnie i uczeń wybitnie zdolny niechętnie poprzestaje z szarą przeciętnością.

W miarę dojrzewania i rozwoju duchowego klasa staje się ogniskiem, gdzie odzwierciedlają się i krzyżują różne prądy społeczne, polityczne, kulturalne, niekiedy w grupach heterogenicznych narodowościowe i wyznaniowe. Dom, kościół, starsza młodzież, zrzeszenia polityczne, prasa i t. p. czynniki są źródłem owych prądów, na podłożu których tworzą się mniejsze grupki w klasie, ścierające się niekiedy bardzo ostro. Od taktu wychowawcy zależy, by grupki tego rodzaju nie stały się czynnikiem rozkładu, rozsadzającym klasę jako wspólnotę wychowawczą. Spoistość grupy

wzmacniają kółka o charakterze naukowym, sportowym, technicznym, artystycznym, w których grupują się uczniowie, mający specjalne zainteresowania i uzdolnienia.

Klasa szkolna przedstawia więc pod względem swej struktury bogatą różnorodność. Koordynowanie i harmonizowanie różnic, skierowywanie różnych zamiłowań dla dobra całości, spoczywa w ręku nauczyciela-wychowawcy. Zadanie to spełni nauczyciel, który bierze czynny udział w życiu klasy szkolnej i który stanowi organiczny i istotny składnik jej struktury. W klasach początkowych nie napotyka nauczyciel na większe trudności, z łatwością zdobywa przywiązanie i miłość dzieci, zwłaszcza, gdy jest dobrym organizatorem gier i zabaw, gdy potrafi uczniów zająć pracą i nauką, gdy żywo interesuje się ich troskami i pomaga im w miarę możliwości w trudnych sytuacjach życiowych. Dzieci lgną do niego, staje się „naszym panem", dobrowolnie uznanym autorytetem. W klasach wyższych zmienia się z natury rzeczy stosunek wzajemny nauczyciela i uczniów. Tu staje się istotnym kierownikiem młodzieży, jeśli autorytet swój opiera na wartościach wewnętrznych. Rozległa wiedza, głęboka kultura etyczna i estetyczna, prawość charakteru, aktywna troska o dobro ucznia podnoszą autorytet nauczyciela, budzą zaufanie i szczerość, niewymuszony posłuch. Są to czynniki wzmacniające spoistość grupy.

Klasa szkolna, jako organizm społeczny, podlega od chwili swego powstania różnym zmianom i przekształceniom. Zmiany te są przede wszystkim wynikiem rozwoju fizycznego i duchowego samych członków grupy. W miarę ich dojrzewania zmienia się fizjonomia klasy, która wciąż wytwarza nowe formy aktywności społecznej i wzbogaca swą świadomość zbiorową. Na zmianę struktury klasy szkolnej wpływa następnie odejście pewnej liczby dawnych oraz coroczny napływ nowych uczniów, bądź to drugorocznych, bądź też z innych szkół. Przybysze muszą się przystosować do nowego środowiska. Grupa wchłania ich i asymiluje, ale i nowi uczniowie wnoszą pewne elementy, wpływające na dalsze kształtowanie się klasy. Dokonywa się proces zżywania się dwu różnych grup uczniowskich. Niekiedy jedna grupa uczniowska tworzy się z połączenia dwu oddziałów, np. z dwu kl. IV-tych powstaje jedna V-ta. Proces integracji natrafia wtedy na różne przeszkody i od taktu nauczyciela zależy utworzenie się z dwu odrębnych grup zharmonizowanej całości, jako wspólnoty wychowawczej. Może najbardziej przeistacza fizjonomię grupy uczniowskiej zmiana nauczyciela. Odejście np. nauczyciela, który był duszą klasy, jest przeżyciem, pozostawiającym trwałe ślady w zbiorowej świadomości grupy uczniowskiej i może spowodować istotne zmiany w jej strukturze duchowej i jej fizjonomii. Zmiana taka ujawnia się często w postawie, w reakcjach i zachowaniu grupy wobec nowego „obcego" nauczyciela, który przezwyciężyć musi różne opory i przyzwyczajenia i dopiero dzięki taktowi pedagogicznemu nawiązuje stopniowo kontakt z klasą.

7. FUNKCJE KLASY SZKOLNEJ. Klasa szkolna, spełniając różne funkcje w dziedzinie organizowania zabaw, wycieczek, nauki i pracy, tworzy swoiste formy życia społecznego, które w miarę dojrzewania duchowego uczniów stają się coraz różnorodniejsze i coraz więcej skomplikowane. Na stopniu elementarnym ujawniają dzieci swą aktywność w zabawach, organizowanych samorzutnie lub pod kierunkiem nauczyciela. W nauce i pracy zajmuje się z reguły cała klasa jednym tematem równocześnie. Dopiero na stopniu średnim i wyższym szkoły powszechnej organizować można obok zajęć wspólnych pracę w mniejszych zespołach, liczących od 2 do 5 uczniów. W obrębie zespołu następuje podział pracy; mając wykonać wspólne zadanie, każdy z członków zespołu obiera jeden dział i stopniowo wspólnymi siłami dochodzą do wyniku. Tak więc praca i nauka może być w obrębie grupy organizowana w różny sposób; a) klasa pracuje jako całość; b) wykonuje wyznaczone jej zadanie w mniejszych zespołach; c) każdy uczeń pracuje indywidualnie, jak np. w laboratoryjnym systemie daltońskim. Zanim przejdziemy do rozważania innych funkcji i form życia społecznego klasy, zwróćmy wpierw uwagę na siły psychiczne, działające pobudzająco, względnie tamująco na jakość i wydajność pracy w grupie uczniowskiej.

Pod wpływem grupy budzi się w jednostce „instynkt postawienia się", poczucie osobistej wartości, tendencja do znaczenia. Przejawem tych tendencji w życiu grupowym jest ambicja i współzawodnictwo, wyzwalające utajoną energię psychiczną. Dzięki temu stwierdzić można wzmożoną wydajność poszczególnych uczniów i zespołów. Pedagog wiedeński *K. Reininger*, obserwując wpływ współzawodnictwa na zachowanie się 11/12-letnich uczniów kl. V-tej stwierdził, że w zabawach, grach i w nauce współzawodniczyli ze sobą uczniowie, zbliżeni poziomem inteligencji i rodzajem uzdolnienia. Natomiast rzadkie bywały wypadki współzawodnictwa wśród uczniów, wykazujących pod tym względem znaczne różnice. Uczniowie wybitnie uzdolnieni posługiwali się z reguły szlachetnymi środkami w ubieganiu się o pierwszeństwo.

Uświadomienie sobie faktu społecznego, że otoczenie interesuje się wynikami pracy każdego z członków grupy, skłania jednostkę do wysiłku. Pod wpływem tendencji do znaczenia usiłuje jednostka nadążyć i dorównać innym. Wyniki badań *Moedego*, *Nawroczyńskiego* i innych stwierdzają, że otoczenie wzmacnia wolę, podnosi wydajność i jakość pracy indywidualnej. Na wzmożenie wydajności wpływa też tempo i rytm pracy, tudzież atmosfera w grupie uczniowskiej i umiejętna metoda organizowania nauki. Obok wspomnianych czynników, pobudzających wolę członków grupy, zdarzają się też objawy, działające hamująco na wydajność i tempo pracy. Zachowanie się niektórych uczniów rozprasza uwagę, przerywa tok pracy, nierównomierny zaś ich poziom umysłowy i ujemny wpływ leniów obniża tempo pracy itp. Pomimo tych czynników hamujących dodatni wpływ otoczenia, jak wykazuje *Nawroczyński*, ma wyraźną przewagę nad

ujemnym. W większości wypadków praca wykonywana w grupie daje pod względem ilości, a częściowo też i jakości lepsze wyniki, aniżeli praca wykonywana osobno. Dążyć tedy należy do takiej organizacji zajęć szkolnych, w którejby przewagę miała praca w mniejszych zespołach, tudzież praca zbiorowa całej klasy, przy czym atoli nie należy usuwać pracy indywidualnej, zwłaszcza na stopniu średnim i wyższym. Organizacja pracy zbiorowej opiera się nie tylko na współzawodnictwie, ale i na współdziałaniu i współpracy, przez co wdrażamy uczniów do kooperacji, jako do wyższej i doskonalszej formy życia społecznego.

Umiejętna organizacja pracy i nauki wypływa z potrzeb i zainteresowań grupy uczniowskiej, tudzież z natury samego przedmiotu. Odpowiednio do swych potrzeb i zainteresowań tworzy też klasa szkolna różne formy życia społecznego. Sekcja porządkowa i estetyczna czuwa nad higieną i estetyką izby szkolnej, kółka sportowe i turystyczne zaspokajają popęd do ruchu i zabawy, zainteresowania naukowe i techniczne wyrażają się w pracy w różnych kołach, np. w kółku miłośników przyrody, przyjaciół zwierząt, w kółku filatelistów, radioamatorów itp. Koła etyczne, religijne, społeczne, zwłaszcza gromady zuchowe i harcerskie pogłębiają uspołecznienie jednostki dzięki jej aktywnej postawie w życiu zbiorowości. Chór, orkiestra, teatr szkolny, zaspokajają tendencje i uczucia artystyczne grupy uczniowskiej. Tworzenie tych form życia społecznego wymaga współudziału wszystkich członków grupy i dzięki temu rozwija się duch kooperacji, powstaje wspólnota wychowawcza, w której każdy uczeń pracuje dla dobra całości.

Najwyższą formą życia społecznego w klasie szkolnej jest samorząd uczniowski czyli gmina szkolna. Zgodnie z rozwojem instynktu społecznego oraz uczuć i pojęć społecznych należy budować samorząd uczniowski stopniowo, począwszy od jego form prymitywnych do coraz bardziej złożonych. Punktem wyjścia w rozwoju gminy szkolnej jest „absolutyzm patriarchalny", przeniknięty miłością nauczyciela ku dzieciom i ciągłą troską o ich dobro fizyczne i duchowe. Dzieciom młodszym w klasach niższych powierza nauczyciel drobne czynności, jak przewietrzanie izby szkolnej, czuwanie nad porządkiem w klasie, nad czystością tablicy, nad utrzymywaniem w dobrym stanie gąbki i kredy itp. Nauczyciel poleca im rozdawać zeszyty i przybory do pisania, materiały do robót ręcznych itd. W miarę dojrzewania duchowego dokonywa się stopniowe przejście od absolutyzmu do częściowej autonomii. W klasie tworzą się ośrodki krystalizacyjne, w których skupia się życie społeczne uczniów, np. samopomoc koleżeńska, sąd koleżeński, różne koła i sekcje, o których już była mowa. Ku końcowi szkoły powszechnej możliwe jest dalsze rozszerzenie autonomii, ponieważ uczniowie 12/14-letni mają już głębsze zrozumienie idei samorządu. W tym bowiem wieku rozwijają się silniej uczucia i pojęcia społeczne, wyrabia się zmysł organizacji, co ułatwia doskonalenie form życia społecznego w obrębie gminy szkolnej.

8. OBJAWY DESTRUKTYWNE I KONSTRUKTYWNE W KLASIE SZKOLNEJ. Grupa uczniowska jako całość ujawnia swe uczucia i swą wolę zarówno w postaci negatywnej, jak i pozytywnej. W klasach niższych do czynników rozluźniających spoistość grupy zaliczyć można: wzajemne skarżenie dzieci, kłótliwość, bójki i inne formy agresywności, niekiedy zarozumiałość, źródłem której bywa wyższa pozycja socjalna rodziców dziecka i stąd jego chęć imponowania rówieśnikom gorzej sytuowanym. W klasach średnich i wyższych szkoły powszechnej do objawów destruktywnych należy niezdrowa i zbyt wygórowana ambicja i płynące z niej współzawodnictwo w znaczeniu ujemnym w postaci niemoralnej rywalizacji. Na jej podłożu rodzi się w zachowaniu jednych tendencja do wywyższania się kosztem kolegi, u drugich zaś zazdrość i zawiść. W niej tkwi też źródło podejścia, intrygi i walki podstępnej przeciw kolegom. Bywają wypadki okłamywania kolegi np., że się nie wie, co jest zadane, zatajenia sposobu rozwiązania zagadnień, odmówienia pomocy w trudnych sytuacjach itp. W grupach młodzieży starszej czynnikiem destruktywnym są ujemne typy uczniów: typ złośliwca, opozycjonisty, krytyka, demagoga lub też skrajnego indywidualisty. Czynnikiem powodującym rozkład moralny grupy jest donosicielstwo.

Bardzo destruktywnie oddziaływują na spoistość klasy szkolnej k l i k i. Są to m. w. liczne grupki uczniów, odrywające się świadomie od reszty społeczności klasowej. Tworząc zamknięte kółko, mają zazwyczaj cele egoistyczne, aspołeczne, np. rywalizację, wywyższenie się, intrygi lub też zamiary agresywne wobec innych grup. Na rozluźnienie grupy uczniowskiej, zwłaszcza wśród młodzieży starszej wpływają różnice i spory na tle politycznym, religijnym, światopoglądowym.

Antagonizmy i konflikty ujawniają się nie tylko w łonie samej grupy uczniowskiej, między poszczególnymi członkami czy klikami, ale zdarza się, że cała grupa zajmuje postawę negatywną wobec nauczyciela. W klasie tworzy się o p o z y c j a, ujawniająca się w zachowaniu uczniów, w formach ukrytych i jawnych. Uczniowie okłamują i oszukują nauczyciela, chcąc mu dokuczyć, wymyślają złośliwe figle i psoty, rysują karykatury, niekiedy zaczyna się „solidarne" chrząkanie, ziewanie, stukanie, hałasowanie, niekiedy opozycja przybiera skrajną formę bojkotu lub strajku. Niekiedy klasa zwłaszcza starsza wybiera „delegację" do dyrektora ze skargą na nauczyciela.

„Moralność grupowa" wymaga wtedy bezwzględnej solidarności a o p i n i a z b i o r o w a zwróciłaby się ostro przeciw każdemu członkowi grupy, który by spróbował się uchylić lub przeciwdziałać w jakikolwiek sposób. Kłamstwo, oszustwo, podejście i podstęp stają się obyczajem klasy, dokuczanie nauczycielowi regułą obowiązującą wszystkich członków grupy. Solidarność koleżeńska, która w zdrowych warunkach wychowawczych jest źródłem niespożytych sił moralnych, ujawnia się w postaci destruktywnej przeciw znienawidzonemu nauczycielowi z taką siłą, że nie na wie-

le przydać się może użycie nawet ostrych środków represyjnych. Znaczna część energii zarówno po stronie nauczyciela, jak i uczniów zużywa się na nieproduktywną walkę, rozluźniającą klasę szkolną. Źródłem tych objawów może być nietakt nauczyciela, opieranie autorytetu na budzeniu strachu i represji, niedołęstwo i braki w przygotowaniu naukowym lub pedagogicznym, niekiedy destruktywne wpływy zewnętrzne, ataki pewnych sfer na nauczyciela z racji jego przekonań i poglądów itp.

Najczęściej grupa uczniowska samorzutnie usuwa ze swego grona elementy destruktywne, jak lizusów, donosicieli, karierowiczów, ustosunkowuje się negatywnie wobec tworzących się klik, wykazując w ten sposób zdrowy instynkt społeczny. Uczniowie mają głęboko zakorzenione uczucia społeczno-moralne i cenią prawdziwe wartości duchowe zarówno u kolegów, jak i u nauczyciela. Stąd też czynnikiem konstruktywnym w życiu klasy szkolnej jest stosunek pedagogiczny nauczyciela do uczniów, oparty na zaufaniu i szczerości, pełen taktu i troskliwości o dobro dziecka. Spoistość grupy uczniowskiej wzmacniają: wzajemna pomoc, koleżeństwo, przyjaźń, poczucie sprawiedliwości, solidarność w sensie dodatnim, a przede wszystkim umiejętna organizacja pracy i rozrywek. Zdrową atmosferę w grupie uczniowskiej wytwarzają zainteresowania w dziedzinie różnych wartości oraz entuzjazm pracy. Najpotężniejszą atoli dźwignią wspólnoty wychowawczej jest idea współdziałania. W kooperacji bowiem dokonywa się synteza indywidualnych zamiłowań, dążeń i twórczych wysiłków jednostki oraz zamierzeń, czynów i zbiorowej woli grupy społecznej.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Próba charakterystyki klasy szkolnej, którą słuchacz ukończył przed wstąpieniem do zakładu kształcenia nauczycieli.

2. Rodzaj, struktura i działalność organizacji uczniowskiej, do której słuchacz należał w szkole średniej ogólnokształcącej.

3. Podstawy socjologiczne klasy szkolnej i szkoły. (Lektura: *W. McDougall.* Psychologia grupy. — *G. Le Bon.* Psychologia tłumu. — *J. Dewey.* Szkoła i społeczeństwo. — *Fl. Znaniecki.* Socjologia wychowania T. I R. I i VIII. — *J. St. Bystroń.* Uspołecznienie szkoły. — *B. Nawroczyński.* Uczeń i klasa, wyd. II R. I i XXIV. — *R. Narloch.* Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. *Ruch Ped.*, Warszawa 1936.

4. Próba charakterystyki klasy szkolnej lub szkoły, poznanej bliżej w związku z praktyką pedagogiczną. (Lektura. *Kunicka-Żebrowska-Rybicka.* Plan monografii klasy szkolnej. *Pol. Arch. Psych.* T. IX Nr 1, R. 1936/37 — *T. Strumiłło.* Profil klasy. *Chowanna*, R. 1931 — *Cz. Kopyciński.* Monografia klasy szkolnej. *Chowanna.* R. 1934. — *A. Jaśkiewicz.* Współżycie uczniów szkoły powszechnej w Piaskach. *Chowanna* R. 1937). — *B. Nawroczyński.* Uczeń i klasa. Ankieta na temat: Objawy życia społecznego w klasie szkolnej, str. 379-384.

5. Formy samorządu uczniowskiego. (Lektura. *W. Foerster.* Szkoła i charakter, str. 122-166. — *L. Jaxa-Bykowski.* Gmina szkolna im. Jędrzeja Sniadeckiego we Lwowie. — *R. Taubenschlag.* Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. — *Przanowski-Szczawińska-Wójcik.* Samorząd w szkole powszechnej. — *J. Mirski.* Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów. *Ruch Ped.* 1922 — *A. Ferrière.* Samorząd uczniowski. Sztuka kształcenia obywateli dla narodu i ludzkości).

6. Rola autorytetu w grupie społecznej. (Lektura. *W. Foerster.* Szkoła i charakter, str. 122-166 — *M. Ziemnowicz.* Autorytet a wolność w wychowaniu. *Ruch Ped.* R. 1928 — *G. Jampolcr.* O autorytecie nauczyciela. *Ruch Ped.* R. 1931 — *B. Nawroczyński.* Swoboda i przymus w wychowaniu, str. 11-42).

Rozdział XXIX.

Psychologia Nauczyciela-Wychowawcy.

1. CELE WYCHOWANIA A PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELA. Istotne zmiany i przekształcenia, jakie się dokonywują w dobie obecnej w wychowaniu i szkole, wpływają z natury rzeczy na tworzenie się nowego typu nauczyciela-wychowawcy. W związku z przemianami w dziedzinie edukacji wyłania się problem przygotowania zawodowego nauczyciela, uzdolnionego do realizowania zadań i celów szkoły współczesnej. Zagadnienie to badać należy na podłożu warunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych tudzież stosunków politycznych w danym państwie. Szkoła polska w dobie obecnej ma na celu ugruntowanie podstaw charakteru i osobowości tudzież przygotowanie ogółu młodzieży do pełnienia funkcji społecznych, odpowiadających jej uzdolnieniom. W tym duchu ujmuje cel wychowania *Ustawa o ustroju szkolnictwa* z dnia 11 marca 1932, zmierzająca do wprowadzenia „takich zasad ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne, oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowo-zawodowego wykształcenia". Cel ten realizować mają stopniowo wszystkie typy i rodzaje szkół, począwszy od szkoły powszechnej, poprzez szkołę średnią ogólno-kształcącą i zawodową, aż do szkół wyższych, uniwersyteckich.

W ramach tego ogólnego celu edukacji „szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego". W związku z tym „zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym", obowiązującym na poszczególnych stopniach nauczania. Cele te i zadania realizowane być mogą w ustroju politycznym państwa, opartym na zasadach demokracji, w wychowaniu twórczym i w szkole twórczej, wychowującej osobowości i obywateli świadomych swych praw i obowiązków, zdolnych do pracy produktywnej w tej dziedzinie wytwórczości, która najbardziej odpowiada poziomowi umysłowemu i uzdolnieniom jednostki. Stąd wynika konieczność takiej organizacji pracy i nauki w szkole, która by, pobudzając aktywność i samodzielność, pomy-

słowość i inicjatywę, wydobywała maksimum sił twórczych wychowanków i uzdolniła ich do ciągłego doskonalenia się i samokształcenia tudzież do produktywnego współdziałania w grupie społecznej.

W tym duchu ujęte cele i ideały wychowawcze przekazali nam myśliciele polscy XIX stulecia *J. Hoene-Wroński, Br. F. Trentowski i J. Wł. Dawid.* Hoene-Wroński widzi najwyższy cel ludzkości i każdej jednostki w uzdolnieniu jej do autokreacji, „w tworzeniu się własnym istoty rozumnej przez użytek samorzutności", Trentowski zaś głosi jako istotny cel wychowania „kształcenie bóstwa-człowieczego in actu". Zdaniem Dawida, celem wychowania jest kształcenie odwagi moralnej, jako stale działającej w człowieku siły duchowej. Odwaga moralna, jako istotna cecha charakteru i osobowości ujawnia się w postępowaniu i w czynach obywatela, przede wszystkim w takich sytuacjach, gdy chodzi o odzyskanie lub obronę wolności ojczyzny, gdy w wolnej ojczyźnie obywatel daje wyraz swym poglądom i przekonaniom, realizując cele i ideały, stanowiące najgłębszą treść jego istoty duchowej. Czyż można wychowaniu wskazać cele bardziej idealne, a zarazem bardziej żywe, realne i konkretne, jak kształtowanie charakteru moralnego, jak tworzenie warunków, w których by każda jednostka i każda grupa społeczna miała możliwości i środki doskonalenia się samorzutnego przy pomocy własnego wysiłku, w których by jednostka, jako „jaźń działająca" rozwijać mogła swe siły twórcze i urzeczywistniać siebie w czynach, zawierających pierwiastek boski, w działaniu, kierowanym najwyższymi normami etycznymi. Cele te mają charakter kosmiczny, posiadają cechę powszechności i wieczności, były one zawsze i są dziś aktualne i żywe i będą takimi w następnych epokach dziejowych, tkwi w nich bowiem najgłębsza treść życia i sens jego istotny. Można śmiało wypowiedzieć twierdzenie, że ideały wychowawcze, przekazane nam przez Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego i Dawida będą wciąż ową gwiazdą przewodnią, która przyświecać będzie nauczycielowi polskiemu i wskazywać drogę na niezmierzonych rozłogach niwy wychowawczej.

2. PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Z takiego ujęcia celów wychowania i zadań szkoły wynika konieczność organizowania studiów zawodowych, które by nauczyciela uzdolniły do rozwiązywania zagadnień wychowawczych i dydaktycznych — na poziomie nauki współczesnej i odpowiednio do wymogów doby obecnej. Stąd młodzież kształcąca się na nauczycieli poznać winna w czasie swych studiów praktycznie i teoretycznie: a) rozwój psychofizyczny dziecka i przejawy jego życia duchowego, jego potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia; b) metody organizowania pracy i nauki w szkole powszechnej; c) metody poznawania warunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych środowiska, w którym szkoła rozwija swą działalność wychowawczą. Najbardziej istotne zadanie studiów zawodowych polega na tworzeniu warunków,

kształtujących osobowość nauczyciela-wychowawcy, zdolną do ciągłego doskonalenia się, do autokreacji. Z kolei rozważymy w jakim wieku rozpocząć i na jakich podstawach oprzeć należy kształcenie zawodowe nauczycieli oraz jaka powinna być sama organizacja studiów nauczycielskich, która by umożliwiała realizowanie wspomnianych zadań i celów.

Wiadomo, że największe trudności nasuwa poznanie i zrozumienie zawiłych przejawów życia duchowego człowieka, w szczególności psychiki rozwijającego się dziecka. Poznanie to zależy w dużej mierze od zdolności wczuwania się w cudze stany psychiczne tudzież od umiejętnej obserwacji zachowania się osobnika w różnych sytuacjach. Zdolności te podsycają zainteresowania wychowawcze, ujawniające się jako tendencje do nawiązywania kontaktu duchowego z dzieckiem oraz do kierowania jego rozwojem psychofizycznym. Wyniki doświadczeń i badań psychologicznych stwierdzają, że zainteresowania pedagogiczne ujawniają się silniej z reguły dopiero z końcem okresu dojrzewania, t. j. w 19/20 r. ż. W tym wieku uświadamia sobie młodzież, jak jeszcze zobaczymy w dalszym toku naszych rozważań, swe uzdolnienia wychowawcze, dzięki czemu może świadomie obrać zawód nauczycielski. W wieku wcześniejszym między 14-18 r. ż. zainteresowania młodzieży skierowane są na inne dziedziny życia społeczno-kulturalnego. Zwłaszcza chłopcy 16/17-letni ujawniają zazwyczaj zainteresowania techniczne, praktyczno-gospodarcze, niekiedy teoretyczne, ale rzadko wychowawcze. Myślą o karierze elektrotechnika, konstruktora maszyn, chemika, inżyniera, marynarza, lotnika, handlowca, nawet szofera, ale do wyjątków chyba należy, by chłopiec 16-letni wyraził chęć poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu. Świadoma decyzja w wyborze tego zawodu wymaga bowiem odpowiedniej dojrzałości duchowej, przypadającej między 18 a 20 r. ż. i w tym wieku należało by też rozpoczynać systematyczne kształcenie pedagogiczne. Obok dojrzałości duchowej konieczny jest też odpowiedni poziom kultury ogólnej, co najmniej w zakresie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej, której program stanowić będzie mocną podstawę kształcenia zawodowego nauczycieli. Funkcja społeczno-kulturalna nauczyciela obejmuje głównie sferę duchową i stąd przed rozpoczęciem studiów zawodowych zdobyć powinien głębszą kulturę etyczną, estetyczną i naukową w dobrze postawionej szkole średniej ogólnokształcącej.

Studia zawodowe obejmują kształcenie teoretyczne i praktyczne. Podstawę ich stanowi zaznajomienie młodzieży z metodami poznawania przejawów życia fizycznego i duchowego dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych. Zagadnienia te wchodzą w zakres higieny, biologii wychowawczej i psychologii pedagogicznej. Rozwój dziecka obserwujemy na podłożu środowiska socjalnego, w którego rozumienie wprowadza nas socjologia, jako podstawa nauki o wychowaniu. Cele i ideały wychowawcze wypływają nie tylko ze stosunków społecznych, ale wiążą się ściśle z religią i fi-

lozofią, ze światopoglądem i stąd program studiów zawodowych obejmować winien wprowadzenie w zagadnienia filozoficzne, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień etyki i nauki o wartościach. Socjologia i filozofia stanowią też podstawę teorii wychowania i nauczania czyli pedagogiki ogólnej oraz dziejów wychowania.

Studia teoretyczne przyszłego nauczyciela pozostają w ścisłym związku z praktyką pedagogiczną. Toteż głównym ośrodkiem kształcenia zawodowego jest szkoła ćwiczeń, gdzie słuchacze mają możność stosowania wiadomości zdobytych w praktyce wychowawczej. Na obserwacjach i doświadczeniach poczynionych na hospitacjach i podczas ćwiczeń praktycznych w różnych klasach szkoły powszechnej opiera się metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów, a co ważniejsza, słuchacz ma wtedy możność obserwacji zachowania się dzieci w różnych sytuacjach wychowawczych oraz nawiązywania z nimi kontaktu duchowego. Z potrzebami szkoły powszechnej, z jej programem nauki, zwłaszcza w klasach wyższych, wiąże się konieczność specjalizacji w zakresie pewnych grup przedmiotów podczas studiów zawodowych. W tym celu student pedagogiki obiera sobie odpowiedni dział studiów specjalnych, np. humanistyczny, przyrodniczy lub matematyczny, zależnie od swych zainteresowań i uzdolnień. Wybranym przedmiotom poświęca więcej czasu i trudu celem ich pogłębienia i gruntowniejszego opanowania oraz dla zdobycia umiejętnej metody pracy w obranym kierunku. To umożliwi przyszłemu nauczycielowi utrzymanie stałego i czynnego kontaktu z nauką i prądami umysłowymi w danej dziedzinie twórczości, a tym samym pobudzi go do ciągłego samokształcenia.

Rozważając problem zawodowego kształcenia nauczycieli, jeszcze na jeden bardzo ważny moment zwrócić należy uwagę. Obok możliwie wysokiego poziomu kultury ogólnej i zawodowej nauczyciel-wychowawca posiadać też winien głęboką kulturę społeczną. Nauczyciela-wychowawcę musi łączyć silna więź duchowa ze środowiskiem, w którym pracuje, z krajem ojczystym i z kulturą duchową własnego narodu. Szczere przywiązanie do ziemi ojczystej, poznanie i umiłowanie jej piękna, poznanie i głębsze przeżywanie wytworów kultury narodowej, czynny współudział w ważniejszych przejawach życia społecznego — oto nieodzowne warunki owocnej pracy wychowawczej, kształtującej duszę dziecka polskiego. Nauczyciel-wychowawca odczuwa żywo dolę i niedolę własnego narodu i państwa, toteż wszelkie objawy rozstroju czy to w stosunkach gospodarczych, czy kulturalnych budzą w nim niepokój i wyzwalają tendencje do naprawy stosunków. Natomiast objawy siły i twórczości, postępu i rozwoju kulturalnego wzniecają w nim uczucie radości, zwłaszcza, gdy ma świadomość, że i on sam, chociażby w skromnym zakresie przyczynia się do pomnożenia dobra społecznego.

3. MOTYWY WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO. Wspomnieliśmy poprzednio, że zainteresowania wychowaw-

cze i uzdolnienia pedagogiczne ujawniają się wyraźniej dopiero między 18 a 20 r. ż. i że w tym wieku młodzież zdolna jest do powzięcia świadomej decyzji w sprawie wyboru zawodu nauczycielskiego. Zobaczymy, jak przedstawia się ten problem w świetle dłuższych doświadczeń i obserwacji oraz w wypowiedziach samej młodzieży. Celem poznania motywów wyboru zawodu nauczycielskiego podałem młodzieży, kształcącej się w pedagogium odpowiedni kwestionariusz, zawierający nadto pytania, dotyczące początków pojawienia się zainteresowań wychowawczych, czynników pobudzających ich rozwój, oraz cech tworzących strukturę osobowości nauczyciela. Ankietę taką przeprowadzano kilkakrotnie w latach od 1925 do 1929 i ostatnio w r. 1938. Kwestionariusz zawierał następujące pytania:

1. Jakie motywy skłoniły mnie do wstąpienia do pedagogium i wyboru zawodu nauczycielskiego?

2. Czy uczyłem (am) już sam (a), udzielając lekcji prywatnych — na jakie napotykałem (am) wtedy trudności i czy zajęcie to budziło we mnie zadowolenie i zainteresowanie, czy też przeciwnie, niechęć i uczucia przykre?

3. Jakie zalety cenię najwięcej, a jakie wady rażą mnie najbardziej u znanych mi nauczycieli?

4. Co według mnie przywiązuje uczniów do wychowawcy, a co ich zniechęca do niego?

5. Próba charakterystyki dodatniego i ujemnego typu nauczyciela na podstawie osobistych wspomnień i doświadczeń.

6. Czy w ciągu studiów w pedagogium zmieniły się moje poglądy na zawód nauczycielski w porównaniu z opinią przed wstąpieniem do zakładu?

Metoda ankietowa budzi pewne zastrzeżenia, zwłaszcza, gdy kwestionariusz skierowany jest masowo do osób i środowisk nieznanych badającemu dany problem. Natomiast ankieta przeprowadzona w grupie osób, z którymi badający utrzymuje kontakt duchowy i którą bliżej poznał, daje zazwyczaj wyniki pozytywne i na ogół wartościowe. Takt osoby badającej, wzajemne zaufanie i szczerość ułatwiają zebranie obiektywnego materiału, zwłaszcza, gdy badana grupa osób posiada też pewne przygotowanie psychologiczne oraz pewną kulturę pedagogiczną. Wspomniana grupa osób składała się ze słuchaczy(ek) pedagogium w wieku od 19 do 27 lat, z których wszyscy mieli ukończoną szkołę średnią 8-klasową i maturę gimnazjalną, nadto znaczny odsetek po 2 do 3 lat studiów uniwersyteckich oraz 1 lub dwa lata studiów w pedagogium. Już w czasie omawiania ankiety, którą dokładnie zanalizowano, ujawniła młodzież samorzutne zainteresowanie zawartymi w kwestionariuszu problemami. Apel do obiektywizmu i szczerości znalazł u niej oddźwięk i zrozumienie. W takich właśnie warunkach przeprowadzono wspomnianą ankietę, toteż, jak zobaczymy z przytoczonych niżej wypowiedzi młodzieży, uzyskano wyniki pozytywne. Ogólny wynik liczbowy dotyczący motywów wyboru zawodu nauczycielskiego zawiera następująca tabela:

Liczba słuchaczy(ek), uczestniczących w ankiecie w r. szkol. 1937/8	Mężczyzn	Kobiet	Wyznanie				Środowisko		Wyniki ankiety z r. 1938		Wyniki ankiety z r. 1928	
			rzk.	grk.	ew.	mojż	wieś	miasto				
120	61	59	113	3	2	2	47%	53%	Liczba odpowiedzi	Stosunek procentowy	Liczba odpowiedzi	Stosunek procentowy
MOTYWY	Zamiłowanie i powołanie								68	56,7%	58	71,6%
	Zamiłowanie i chęć rychłego zdobycia samodzielnego stanowiska								17	14,2%	5	6,2%
	Zamiar poświęcenia się pracy społeczno-oświatowej								10	8,3%	4	5,0%
	Chęć kontynuowania studiów								1	0,8%	0	—
	Wpływ rodziców lub innych osób								6	5,0%	1	1,2%
	Względy materialne i utylitarne								17	14,2%	12	14,8%
	Brak motywu — przypadek								1	0,8%	1	1,2%
	Razem								120	—	81	—

Tabela XVII.

Wyniki powyższe stwierdzają, że młodzież nasza kieruje się w wyborze zawodu nauczycielskiego najczęściej motywami natury ideowej (ok. 80%) a mianowicie zamiłowaniem, powołaniem, chęcią pracy społecznej i t. p., o wiele rzadziej zaś motywami o charakterze utylitarnym (ok. 15%), takimi np., jak konieczność zdobycia „jakiego — takiego" stanowiska w możliwie krótkim czasie, zabezpieczenie sobie bytu, dużo wolnego w zawodzie nauczycielskim, tj. ferie i święta. Niektórzy podają, jako motyw wyboru pracy w szkole powszechnej, a nie w średniej, brak środków materialnych na studia uniwersyteckie. Reszta (ok. 5%) wybrała zawód nauczycielski pod wpływem rodziców, z porady profesora lub kolegi. Brak uświadomienia sobie motywu, przypadek pojawia się, jak widzimy, wyjątkowo. Oto niektóre typowe wypowiedzi młodzieży na temat motywów wyboru zawodu nauczycielskiego:

1. *Zamiłowanie i powołanie.* „Już od wczesnych lat ciekawiło mnie, czym zostanę w przyszłości. Krystalizowały się w mej świadomości dwie drogi: jedna prowadziła do zawodu lekarza, druga do zawodu nauczyciela. Marzenia o medycynie nie ziściły się wskutek braku środków materialnych. Pozostał zawód nauczycielski. Z pracą wychowawczą zetknąłem się w organizacji młodzieży w okresie szkoły średniej. Na własną prośbę otrzyma-

łem przydział kierowania chłopcami w wieku od 9—12 lat; polubili mnie i wtedy też uświadomiłem sobie, że mam zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego". (Słuchacz, lat 23).

„Wybór zawodu w dzisiejszych stosunkach jest sprawą trudną; słyszy się powszechnie, że tu i tam jest przepełnienie. Młodzież, kończąca szkołę średnią, staje bezradna wobec pytania, co robić dalej. Chciała by sobie zapewnić jakąś korzystniejszą pozycję socjalną. Zawód nauczycielski nie bardzo się jej uśmiecha, bo opinia powszechna odnosi się don z pewnym lekceważeniem, ale niesłusznie. W moim mniemaniu przygotowanie młodego pokolenia do przyszłych zadań życia, kształtowanie dobrych charakterów i szerzenie oświaty wśród społeczeństwa jest sprawą istotną; tak myślałem już w gimnazjum, gdzie obudziło się we mnie zamiłowanie do tego rodzaju pracy pod wpływem udzielania korepetycji. Wychowując się w środowisku wiejskim, obserwowałem życie i stosunki wsi. Nieraz nasuwało mi się zagadnienie, jak poprawić ciężkie warunki naszej ludności wiejskiej. Te refleksje pogłębiły moje poglądy na zawód nauczycielski i utrwaliły moje zamierzenia". (Słuchacz, lat 24).

„Przed wstąpieniem do pedagogium nie miałem jasnego poglądu na zawód nauczycielski, jakkolwiek nauczanie innych podobało mi się bardzo, czy to na korepetycjach, czy na kursach dokształcających dla młodzieży wiejskiej, które prowadziłem w swej wiosce. O istnieniu pedagogium poinformował mnie jeden z moich kolegów, prawnik, który sam miał zamiar wstąpić do tej uczelni. Jakkolwiek byłem już zdecydowany zapisać się na studia uniwersyteckie, to jednak częściowo z namowy kolegi, częściowo też z tego względu, że studia tu są tańsze, zapisałem się na pedagogium. Jedna nauczycielka odradzała mi, mówiąc, że „to praca okropnie niewdzięczna", ja jednak mimo, iż nie znałem jeszcze istoty zawodu, usiłowałem ją przekonać, że tak nie jest. Ostrzeżenia tej nauczycielki nie zmieniły mego postanowienia". (Słuchacz, lat 21).

„Już w szkole powsz., w kl. 7-mej interesowałem się swoją przyszłością. Matka pchała mnie do gimnazjum, gdy tymczasem ja chciałem koniecznie zapisać się do seminarium, choć właściwie nie zdawałem sobie sprawy z obowiązków i odpowiedzialności nauczyciela. Pociągał mnie przykład mojej nauczycielki, która w miły i jej tylko właściwy sposób potrafiła nas uczyć i bawić się z nami. Będąc w gimnazjum dawałem lekcje uczniom z niższych klas. W duchu cieszyłem się, gdy drugiego czegoś nauczyłem lub gdy komu coś poradziłem. Doznawałem wtedy uczucia zadowolenia. Dzieci lubiłem bardzo i chętnie bawiłem się z nimi. Po skończeniu służby wojskowej, nie mając pieniędzy na dalsze studia, siedziałem w domu. Dowiedziawszy się o istnieniu pedagogium, postanowiłem się tam dostać, by się wreszcie usamodzielnić i móc poświęcić się pracy społecznej i patriotycznej". (Słuchacz, l. 25).

„Od najmłodszych lat marzyłam o tym, by zostać nauczycielką, ale w gimnazjum, a nie w szkole powszechnej. Brak jednak środków na studia uniwersyteckie skłonił mnie do wstąpienia do pedagogium. Przy tym wytłumaczyłam sobie, że i w szkole powszechnej będę miała do czynienia z młodzieżą i dziećmi, a to dla mnie najważniejsze, bo nie wyobrażam sobie życia bez szkoły, bez ciągłego z nią kontaktu". (Słuchaczka, l. 20).

„Do obrania zawodu naucz. skłoniło mnie wiele powodów. Po pierwsze zawsze miałam powołanie do tego zawodu, bo jeszcze jako dziewczynka lubiłam bawić się w szkołę i w „panią", po drugie do wstąpienia do pedagogium skłoniły mnie: krótki czas studiów i nieduże koszty. Uważam przy tym, że zawód ten jest najbardziej odpowiedni dla kobiety, gdyż na tym polu może naprawdę zdziałać wiele dobrego". (Słuchaczka, l. 22).

„Będąc jeszcze dzieckiem, marzyłam o tym, by uczyć kiedyś dzieci. Miałam uczęszczać do seminarium, ale ponieważ moje rodzeństwo otrzymało uniwersyteckie wykształcenie, nie chciałam pozostać na szarym końcu i zapisałam się do gimnazjum. Wiedziałam o tym, że i po gimnazjum mogę zapisać się do szkoły, po ukończeniu której będę mogła uczyć. Lubię dzieci, lubię uczyć, lubię pracę, która mi coraz to inne nasuwa trudności i które muszę pokonywać. Dlatego nie znoszę wszelkiej pracy biurowej, która

mnie nuży i męczy. Jednym z głównych motywów interesowania się pracą nauczycielską to także fakt, że żyłam wśród grona naucz. i chciałam dojść do ideału wychowawcy, jaki sobie wytworzyłam na podstawie obserwacji". (Słuchaczka, l. 21).

„Od dziecka nosiłam się z zamiarem uczenia drugich. Będąc jeszcze w szkole powszechnej, udzielałam korepetycji. Po skończeniu gimnazjum udałam się na wydział filozoficzny U. J., gdzie obrałam dział fizyko-matematyczny. Ale nie odpowiadały mi studia tylko w jednym kierunku, myślałam o wiedzy bardziej wszechstronnej. Nadto finansowe położenie uniemożliwiło mi kształcenie się przez dłuższy okres czasu. Praca w szkole nęciła mnie zawsze. Na dnie mojej świadomości tkwiła dziwna siła, która w chwilach refleksji i zastanawiania się nad kwestią, czym właściwie chciałabym zostać w życiu, ujawniała się w pragnieniu, by zostać nauczycielką". (Słuchaczka, l. 24).

B. Motywy społeczne. „Wstępując do pedagogium, miałem zamiar poświęcić się pracy społecznej. Możliwości nawiązywania kontaktu z ludźmi i ich poznawania zaciekawiają mnie bardzo i to mnie skłoniło do wyboru zawodu naucz." (Słuchacz, l. 23). — „O moim wyborze zadecydowało to, że nauczyciel może pracować bardzo wydatnie na polu społecznym oraz, że może pracować w środowisku wiejskim, które bardziej odpowiada mojemu usposobieniu". (Słuchacz, l. 26). — „Od najmłodszych lat marzeniem moim było żyć między ludem, wśród którego się wychowałem. Widząc, że zubożenie wsi ma swe źródło głównie w niedostatecznej oświacie, postanowiłem obrać zawód, który by mi umożliwił pracę wśród ludu i nad jego dziećmi". (Słuchacz, l. 26).

„Zamiłowania moje po ukończeniu gimnazjum nie były zupełnie skonkretyzowane. Każda dziedzina wiedzy pociągała mnie, interesowała jednakowo. W bardzo mglistych zarysach uśmiechała mi się jednak zawsze praca społeczna. Nie zdawałam sobie atoli sprawy, jaka to ma być praca społeczna, może dlatego, że rażą mnie puste słowa i komunały. Obserwacja stosunków nasunęła mi niestety myśl, że przez pracę społeczną rozumieć należy tylko szumne frazesy. Chciałam iść na Wydział Opieki Społeczno-Oświatowej do Warszawy. Ta myśl mnie pasjonowała, to by było zgodne z moją naturą. Niestety względy finansowe położyły kres tym marzeniom. Zrozumiałam, że muszę zdobyć jakieś stanowisko, aby się uniezależnić materialnie i wtedy dopiero wziąć się do realizowania moich celów. Z tą myślą poszłam na pedagogium, powodowana dwoma względami: 1) aby zdobyć stanowisko i środki na dalsze kształcenie; 2) że moja praca nauczycielska będzie harmonizowała z bardziej ulubioną i wyśnioną pracą społeczną, a właściwie z o p i e k ą s p o ł e c z n ą". (Słuchaczka, l. 22).

C. Chęć kontynuowania studiów. „Po maturze chciałem się udać na uniwersytet, aby studiować literaturę. Warunki materialne uniemożliwiły zamierzenie. Na pedagogium wstąpiłem pod wpływem opiekunów. Po otrzymaniu prospektu i rozpatrzeniu się w programie pracy mój stosunek do przyszłych studiów w pedagogium uległ gruntownej zmianie: cieszyła mnie możność uczenia się umiłowanej literatury, radowała mnie również perspektywa uczenia się psychologii, po dyletancku za gimnazjalnych czasów uprawianej. Niemniej muszę zaznaczyć, że nie specjalne zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego kierowało mną przy wstępowaniu na pedagogium, lecz chęć nauki, jako celu samego w sobie. Czy zechcę potem być nauczycielem? Zobaczę jeszcze". (Słuchacz, l. 21).

„Podobał mi się zawód nauczycielski i odpowiadał mi charakter studium. Na wybór grupy matematycznej wpłynęły moje zainteresowania w tym kierunku". (Słuchaczka, l. 21).

D. Względy materialne. „Do wstąpienia na pedagogium skłonił mnie przede wszystkim brak funduszów na studia w innym zakładzie. Po maturze nie mogłem dostać żadnego zajęcia i znajdowałem się w ciężkich warunkach materialnych. Dowiedziawszy się, że opłata jest niewielka, zdecydowałem się ostatecznie wstąpić do pedagogium". (Słuchacz, l. 24).

„Najgłówniejszym motywem wstąpienia do pedagogium był brak stanowiska, które by mi zapewniło środki utrzymania. Znalazłem się bez wyj-

ścia. Trudno było myśleć o studiach wyższych, które by mi zapewnić mogły jakieś stanowisko społeczne. W tym okresie przyszedł mi z pomocą kolega, który ukończył pedagogium i uzyskał posadę. On mnie dokładnie poinformował o warunkach przyjęcia do pedagogium". (Słuchacz, l. 25).

E. Wpływy rodziców i innych osób. „Na wstąpienie do pedagogium zgodziłam się, gdyż tego chcieli rodzice, głównie z powodu trudnych warunków materialnych, które nie pozwoliły by na dłuższe i kosztowniejsze studia. Zgodziłam się tym chętniej, że będąc jeszcze dzieckiem, myślałam często, aby zostać nauczycielką. Później jednak, w czasach gimnazjalnych ani nie pomyślałam o tym zawodzie". (Słuchaczka, l. 20).

„Już w szkole powszechnej podobał mi się zawód naucz. To upodobanie wynikało, zdaje mi się, z wielkiej miłości, jaką darzyłam jedną z moich nauczycielek. Jej prostota, powaga, dobroć i wyrozumiałość czyniły ją w moich oczach kimś bardzo drogim i wartościowym. Dla mnie stała się ideałem, do którego postanowiłam dążyć". (Słuchaczka, l. 21).

F. Motywy różnego rodzaju. „Do wstąpienia na pedagogium skłoniły mnie: a) wrodzony pociąg do nauczania; b) duże prawdopodobieństwo otrzymania zajęcia; c) jako człowiek o żywym temperamencie nie lubię pracy biurowej, gdzie się jest kółeczkiem w maszynie i gdzie brak możliwości wykazania inicjatywy. Inaczej jest w zawodzie nauczycielskim, gdzie dużo pola pozostawiono inicjatywie; d) pochodząc ze wsi, znam jej braki i chciał bym, jako nauczyciel, przynajmniej w małej części, przyczynić się do podniesienia jej kultury". (Słuchacz, l. 25).

4. GENEZA STRUKTURY DUCHOWEJ WYCHOWAWCY. W przytoczonych wyżej wypowiedziach śledzimy genezę motywów, ich rozwój, wahania i konflikty, oraz wpływy różnych czynników na decyzję w sprawie wyboru zawodu naucz. Spośród czynników istotne znaczenie mają niewątpliwie zadatki wrodzone dojrzewające stopniowo i aktualizujące się zrazu w formie zabawy „w szkołę i w panią", następnie w marzeniach o przyszłości, wreszcie w zajęciach na serio w związku z korepetycjami, z pracą w organizacjach młodzieży, na kursach dokształcających i t. p. Zajęcia te wyzwalają uczucia zadowolenia i radości, miłości ku dzieciom i coraz silniejsze zainteresowania w dziedzinie problemów wychowawczych, o czym świadczą liczne wypowiedzi słuchaczy na pytanie drugie, zawarte w naszej ankiecie:

„W klasie VII i VIII gimn. udzielałem prywatnie lekcyj kolegom. Lekcje interesowały mnie zawsze; niekiedy wykładałem z pewnym entuzjazmem swoim „uczniom".

„Jako uczeń gimn. udzielałem lekcji uczniowi szkoły wydziałowej. W nauczaniu nie spotkałem większych trudności, bo uczeń ten śmiało zapytywał mnie o wszystko, czego nie rozumiał. Postęp jego w nauce cieszył mnie bardzo".

„Zdaje mi się, że udzielanie lekcyj było dla mnie rzeczą łatwą, ponieważ zawsze potrafiłem zainteresować siebie samego i wzbudzić zainteresowanie u mego ucznia".

„Udzielałem korepetycyj już od IV klasy gimn. Początkowo praca ta była dla mnie o tyle trudną, że nie potrafiłem uczniowi wyłożyć tego, co wiedziałem. Wskutek jednak zainteresowania, powiem raczej ukochania tej pracy, potrafiłem tę trudność pokonać, a samo prowadzenie korepetycyj stało się dla mnie ulubionym zajęciem".

„Uczyłem dzieci, bawiąc się, będąc jeszcze chłopcem w IV klasie powszechnej; podobno nawet z dobrym skutkiem, zupełnie poważnie organizując miniaturę klasy szkolnej. Prócz tych zabaw uczyłem po maturze przez 2 miesiące dla praktyki samodzielnie. Praca początkowo mnie męczyła, dopóki nie ująłem klasy w karby, ale wciąż mnie interesowała i każda nowa

trudność napotkana dodawała mi bodźca do pracy nad ciągłym doskonaleniem mej metody".

„Przez kilka lat miałem sposobność udzielać lekcyj uczniom z niższych klas. Praca ta nie była łatwa. Nieraz materiału, który mnie się wydawał taki prosty i jasny, uczeń nie rozumiał. I to była jedna trudność; jak mu to jasno i obrazowo przedstawić? Musiałem nieraz zaczynać „ab urbe condita" — naprowadzać, dawać łatwe przykłady, by dojść do żądanych rezultatów. Trzeba bowiem nieraz było po prostu zniżać się do poziomu umysłowego dziecka, pomyśleć, jak on to sobie wyobraża, by to dobrze wyjaśnić. Cieszyło mnie wtedy to, gdy uczeń powiedział, że rozumie i sam zaczął daną rzecz rozbierać, wyjaśniać, tłumaczyć".

„Lekcje prywatne, które miałem, były o tyle trudne, że ucznia należało leczyć duchowo, poniekąd i cieleśnie. Poza tym lekcje prywatne należały do przyjemnych i interesujących; mogłem obserwować, jak uczeń poznaje, jaką ma metodę pracy, czy dany przedmiot trudny naprawdę dla niego, czy też jest tu niechęć do przedmiotu, czy do profesora".

„Ucząc sama, napotykałam na wielkie trudności, ale mimo to praca ta interesowała mnie bardzo, bo kocham dzieci i starałam się, aby dać im nietylko samą wiedzę, ale i wychować je na dobrych obywateli, rozbudzić miłość ojczyzny i gotowość poświęcenia się dla jej dobra".

„Uczyłam prywatnie dzieci z różnych klas. Dawałam sobie radę, zawsze byłam zadowolona, bo wyniki mojej pracy były dobre. Starałam się być cierpliwa, pomagać dziecku, gdy widziałam, że sobie rady dać nie może, ale najpierw czekałam, aż samodzielnie dojdzie do wszystkiego".

„Udzielałem lekcyj stale i bez przerwy 15 lat. Przypominam sobie, że mając lat 8, uczyłem już młodszą od siebie siostrę czytania i pisania. Pamiętam, jak starałem się jej ułatwić tę naukę; sam wpadłem na pomysł wycinania jej literek z papieru, by mogła sobie układać z nich wyrazy. Potem uczyłem grupami i pojedyńczo. W pracy tej napotykałem nieraz na wielkie trudności. Często samemu brak mi było wiadomości z materiału, jaki miałem opracować z uczniem, często sam nie pojmowałem tego jasno, co chciałem przedstawić uczniowi. Uzupełniałem własne braki, douczałem się wielu rzeczy sam, czego mnie nie nauczono w szkole, byle by tylko sprostać swym zadaniom".

„Przygotowywałam dziewczynkę do zdawki z IV klasy gimn. Była bardzo ambitna i gdy czasami zwróciłam jej ostrzej uwagę, płakała. Nie umiem opisać mojego uczucia przykrości. Zdawało mi się, że wyrządziłam jej największą krzywdę. Szczęściem zdarzało mi się to bardzo rzadko. Lekcja zajmowała mnie ogromnie, byłam z niej dumna, a zwłaszcza wówczas, gdy praca wydała pomyślne rezultaty".

„Przez 1 i pół roku po maturze gimn. uczyłem na kresach wschodnich, na Białorusi. Po objęciu posady rzuciłem się do studiowania różnych dzieł pedagogicznych i przygotowywałem się do egzaminu metodyczno-pedagogicznego. Chociaż egzamin złożyłem, to jednak czułem i moralnie byłem przekonany, że to dla mnie niewystarczające i zapisałem się na pedagogium. Na posadzie ten zawód tak umiłowałem, że naprawdę, gdy była kilkudniowa przerwa w nauce z powodu świąt, czułem tęsknotę za szkołą i dziećmi. Toteż i dzieci mnie polubiły. Gdy wyjeżdżałem już ze wszystkim (a dzieci wiedziały, że już do nich nie wrócę), zebrały się wszystkie i z płaczem odprowadziły mnie dość duży kawał poza wioskę. Dotąd brzmią mi ich słowa w uszach: „Panok nasz, panie nauczycielu, przyjeżdżajcie do nas". Tego wrażenia, tak rozczulającego, nigdy do śmierci nie zapomnę".

W powyższych wypowiedziach ujawniają się zadatki uzdolnień wychowawczych oraz podniety wyzwalające owe zadatki, tkwiące w strukturze duchowej przyszłych nauczycieli. Możemy spośród nich wyodrębnić „wrodzone" cechy oraz stany duchowe, właściwe zawodowi naucz., jak zainteresowanie się rozwojem dziecka i przebiegiem nauczania, ukochanie pracy, zadowolenie z osiągniętych wyników, entuzjazm, miłość ku dziecku i wczu-

wanie się w jego psychikę, tęsknota za szkołą i dzieckiem. Uświadomienie sobie trudności w nauczaniu pobudza korepetytora do wysiłków i doskonalenia się, przy czym ujawnia się też pewna pomysłowość metodyczna i refleksja nad sposobami wyjaśnienia dziecku różnych zjawisk. Kontakt duchowy z dzieckiem w nauczaniu wyzwala u wielu silne stany emocjonalne i głębokie przeżycia, co znalazło n. p. tak silny wyraz, zwłaszcza w ostatniej z przytoczonych wypowiedzi. Stwierdzić można, że jedni ujawniają głównie tendencję do udzielania drugiemu wiadomości, wykazują zainteresowanie przedmiotem, materiałem naukowym, u drugich zaś góruje tendencja do wywierania wpływu wychowawczego na charakter i osobowość dziecka.

W wypowiedziach przejawia się z reguły świadoma postawa młodzieży wobec wyboru dalszej drogi życia. Mimo to jednak, nie ma ona w chwili wstąpienia do uczelni prawdziwego i jasnego pojęcia o istocie zawodu nauczycielskiego i wypracować go sobie jeszcze nie zdołała. Do głębszego zrozumienia funkcji wychowawcy dochodzi dopiero w ciągu studiów, przede wszystkim dzięki nauce psychologii i pedagogiki, przez umiejętną i ciągłą obserwację faktów wychowawczych oraz przez kontakt duchowy z dzieckiem w związku z praktyką pedagogiczną. W naukach psychologicznych i pedagogicznych tkwią bowiem wartości kształtujące osobowość wychowawcy. Wywierają one przemożny wpływ na psychikę młodzieży, „marzącej" o zawodzie nauczycielskim, pobudzając ujawnianie się jej zadatków wrodzonych, a także i na tych, którzy zawód wybrali nie na skutek zamiłowania i powołania, ale zmuszeni koniecznością, trudnymi warunkami materialnymi, naciskiem różnych osób i t. p. Ten proces tworzenia się prawdziwego poglądu na istotę pracy wychowawczej tudzież dokonywujące się w ciągu studiów zmiany w postawie, jak widzieliśmy, początkowo negatywnej w stosunku do zawodu naucz. odzwierciedlają się w wypowiedziach na ostatnie pytanie, zawarte w naszym kwestionariuszu:

„Niewątpliwie mój stosunek do stanu naucz. i pogląd na jego istotę zmienił się zupełnie już po I-szym roku studiów. Do czasu wstąpienia do pedagogium zawód ten traktowałem jako coś niższego i nie przypuszczałem, że można się w nim rozmiłować. Teraz sama myśl, że będę kształtował serca i umysły młodego pokolenia, od którego zależeć będą przyszłe losy państwa polskiego napawa mnie dumą i zachęca do pracy". (Słuchacz l. 21). — „Pogląd, jako taki, nie zmienił się, zrozumiałem atoli lepiej cele, zadania i obowiązki, jakich się podjąłem, poznałem trud nauczyciela i realniej patrzę na swój przyszły zawód". (Słuchacz, l. 25).

„Przed rozpoczęciem studiów w pedagogium miałam duże zamiłowanie do uczenia dzieci i zdawało mi się, że potrafiła bym uczyć, nie przygotowując się do lekcji. Wydawało mi się to takie łatwe. Im bardziej jednak poznawałem metodykę nauczania, tym naoczniej przekonywałam się, że każdy krok nauczyciela musi być obmyślany i umotywowany, że ułożenie i przeprowadzenie lekcji jest sztuką, której trzeba się nauczyć i nigdy nie umie się jej za dużo. Przekonałam się o tym na hospitacjach i na mojej pierwszej lekcji praktycznej". (Słuchaczka, l. 20).

„W czasie studiów poglądy moje na zawód naucz. uległy dużej zmianie. Przedtem uważałem ten zawód za mało wartościowy, dający najgorsze stanowisko społeczne w stosunku do innych zajęć umysłowych. Uważałem,

że uczyć w szkole powszechnej nie nasuwa zbytnich trudności i nie trzeba większego przygotowania. Teraz przekonałem się, że zawód naucz. nie jest lekki, że dobry nauczyciel musi stale kształcić się i pracować nad sobą". (Słuchacz, l. 25).

„W ciągu mojego pobytu w pedagogium przekonałem się, że chodzi o człowieka, o jego osobowość, o istotę twórczą, do czego zmierzają stosowane tu metody. Po każdym zetknięciu się z dziećmi coraz bardziej optymistycznie zapatruję się na zawód naucz. Odkrywam samego siebie". (Słuchacz, l. 22).

„Kontakt z dziećmi, radość wynikająca z uczenia i efektów osiągniętych, poznanie różnych stron pracy wychowawczej, chęć afirmowania własnego „ja" przez twórcze urabianie ludzi, wreszcie te niespodzianki ciekawe, które psychika dziecka na każdym kroku tworzy, a których poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie sprawia prawdziwą satysfakcję — zmieniły w dużej mierze mój pogląd na zawód naucz. Dzieci lubiłem zawsze, to prawda. Pewien „instynkt" nauczania odczuwałem jeszcze w gimnazjum. Ale właściwie po maturze nie czułem inklinacji do zawodu. Teraz widzę siebie w przyszłości i nie lękam się. Czekam jednak jeszcze na silniejsze „ostatnie słowo" z głębi duszy". (Słuchacz, l. 21).

W świadomości młodzieży, jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, utwierdza się głębsze pojmowanie i rozumienie obowiązków, funkcji i zadań nauczyciela. Pod wpływem nauki i kontaktu z dziećmi formować się poczyna duchowa struktura przyszłego wychowawcy, utrwalają się podstawy kształtowania się jego osobowości. Dzięki obserwacji i doświadczeniom zdobytym w praktyce pedagogicznej tudzież ich oświetleniu teoretycznemu uświadamia sobie młodzież coraz dokładniej warunki, od których zależy skuteczność wychowania oraz realizacja celów i zadań szkoły. Coraz częściej nasuwają jej się problemy, wynikające z takich faktów wychowawczych, jak m. w łatwość nawiązywania kontaktu z dziećmi, jak powodzenie, względnie niepowodzenie w nauczaniu i kierowaniu grupą uczniowską i t. p. W czym tkwi przyczyna tych faktów? W jaki sposób osiągnąć można powodzenie w działalności wychowawczej? Od jakich czynników zależą wyniki nauczania? Jakie siły duchowe tworzą talent pedagogiczny i co stanowi jego istotę? Rozwiązanie tych problemów ułatwia nam w dużej mierze p s y c h o l o g i a n a u c z y c i e l a - w y c h o w a w c y, która zajmuje się badaniem jego struktury duchowej oraz analizą uzdolnień właściwych zawodowi nauczycielskiemu.

5. METODY BADANIA UZDOLNIEŃ ZAWODOWYCH WYCHOWAWCY. Wybitni klasycy pedagogiczni, jak to stwierdzają dzieje doktryn pedagogicznych, przypisywali istotną rolę w funkcji wychowania nauczycielowi. Wychodząc z tego założenia, konstruowali obraz doskonałego nauczyciela, realizując go często sami, zarówno w swej działalności wychowawczej jak i całym swym życiem. Wzorem nauczyciela w starożytności — to Sokrates i Plato, w czasach nowszych Pestalozzi, u nas Estkowski. Najdoskonalszym i niedoścignionym wzorem nauczyciela jest boski mistrz Jezus Chrystus. Teoretycy wysnuwając pojęcie osobowości nauczyciela z założenia celu wychowania, przyjmują *a priori* pewne cechy i zalety, jakimi odznaczać się powinien dobry wychowawca i jakie usiłujemy stwierdzić u obserwowanych osób. Jest to m e t o d a

dedukcyjna w poznawaniu psychiki nauczyciela. Obraz doskonałego nauczyciela, wysnuty z celu wychowania znajdujemy w Ustawach K. E. N. (Rozdział XIV-ty) i w Powinnościach nauczyciela Piramowicza. Nauczyciela-wychowawcę cechować winna miłość ku dzieciom i sprawiedliwość w postępowaniu, takt i wyrozumiałość, znajomość duszy dziecięcej, jasny i ścisły umysł, umiejętność jasnego przedstawiania rzeczy, głębokie wykształcenie, ciągła dążność do rozszerzania swej wiedzy i doskonalenia swej osobowości. Podobne cechy osobowości nauczyciela wyróżnia też Br. Trentowski, kreśląc charakterystykę różnych nauczycieli w II tomie „Chowanny". We współczesnej psychologii nauczyciela stosują metodę dedukcyjną *E. Spranger i G. Kerschensteiner*, a u nas *J. Wł. Dawid*, którego głębokie studium „O duszy nauczycielstwa" (1912) będzie później przedmiotem naszych rozważań.

Na tle powinności i zadań nauczyciela podejmuje Spranger próbę ujęcia struktury jego osobowości. Nauczyciel jest przede wszystkim wychowawcą i to go odróżnia od badacza-naukowca, dla którego nauka jest celem samym w sobie, podczas gdy dla nauczyciela jest ona przede wszystkim środkiem wychowawczym, ułatwiającym wprowadzenie ucznia w świat wartości duchowych. Stąd też nauczyciel zachować musi żywy kontakt z dobrami kulturalnymi, spośród których wybiera treści odpowiadające rozwojowi umysłowemu wychowanka i wzbogacające jego psychikę. Celem uprzystępnienia dziecku dóbr kulturalnych zdobyć sobie musi nauczyciel pewną sprawność techniczną i umiejętność jasnego przedstawiania rzeczy. Istotną cechą struktury wychowawcy jest, zdaniem Sprangera, umiłowanie wartości duchowych i miłość dusz dziecięcych, w których wciąż na nowo odradza się świat wartości.

Punktem wyjścia w badaniu psychiki nauczyciela jest dla Kerschensteinera główna zasada procesu kształcenia. Wszelka działalność wychowawcza ma swe źródło w wartościach, które aktualizują się bądź to w przedmiotach, bądź też w osobach. Działalność nauczyciela skierowana jest na osoby. Swą osobowością, w której ogniskują się wartości duchowe, oddziaływa nauczyciel na drugie osoby, zwłaszcza na dzieci i młodzież. Motorem jego działania jest świadomość osiągniętych wyników oraz dążność do nawiązywania kontaktu duchowego z drugimi, co jest zasadniczym rysem typu społecznego. W szczególności cechuje nauczyciela miłość ku dzieciom, tendencja do bezpośredniego i twórczego działania, intuicyjny dar wczuwania się w cudze stany psychiczne, takt pedagogiczny, konkretność w ujmowaniu zjawisk oraz zdolność ich jasnego i żywego tłumaczenia.

Odmienne jest postępowanie w badaniu struktury psychicznej nauczyciela metodą indukcyjno-analityczną, doświadczalną. Obserwując zachowanie się nauczyciela w różnych sytuacjach wychowawczych, staramy się zgromadzić jak najwięcej faktów w dziedzinie jego funkcji zawodowej, by tą drogą utworzyć sobie obraz dobrego wychowawcy. Wiele danych dostarczają nam tu różnego rodzaju ankiety wśród uczniów i nauczycieli, testy, kwe-

stionariusze, zawierające własną ocenę nauczyciela, wspomnienia i pamiętniki wybitnych pedagogów. Sporo światła na psychologię nauczyciela-wychowawcy rzucają charakterystyki różnych typów nauczycieli zarówno dodatnich, jak i ujemnych, jakie coraz częściej pojawiają się w literaturze pięknej, w powieści i dramacie, a wreszcie w filmie. Metodę indukcyjno-analityczną stosują w ostatniej dobie psycholog niemiecki *O. Döring*, a u nas m. in *W. Dzierzbicka*, *M. Kreutz* i *J. Schaucr*.

Analizę duchowej struktury różnych typów nauczycieli opiera *Döring* na bezpośredniej obserwacji zespołu 18 osób, które wraz z nim utworzyły wspólnotę badań naukowych. Grupa ta wytknęła sobie jako główne zadanie, zdobycie naukowych podstaw psychologii nauczyciela. Każda z osób opracowała najpierw na podstawie introspekcji własną charakterystykę, następnie podawała kryteria, według których ocenia inteligencję i uzdolnienia swoich uczniów. Badano też, jak różni nauczyciele oceniają to samo wypracowanie pisemne jednego ucznia. Każdy z nauczycieli należący do zespołu miał ująć własną charakterystykę na podstawie typologii Sprangera, według wzoru jednej z idealnych struktur osobowości. Charakterystykę swą uzupełnić mieli badani odpowiedzią na zawarte w podanym im kwestionariuszu pytania, dotyczące głównej cechy charakteru, sfery uczuć i woli, techniki pracy i stopnia zmęczenia, zdolności obserwacji, pamięci i fantazji, myślenia i umiejętności wysławiania się, wreszcie zainteresowań i uzdolnień specjalnych.

Spranger, odpowiednio do istniejących dóbr kulturalnych i różnego rodzaju wytwórczości i działalności ludzkiej wyróżnia sześć zasadniczych typów osobowości: typ teoretyczny, gospodarczo-techniczny, estetyczny, społeczny, polityczny i religijny.

Tendencja do poznania obiektywnego i związane z tym zainteresowania naukowe cechują typ teoretyczny, ujmujący zjawiska otaczające w sposób ścisły i jednoznaczny w ramach systemu logicznego. Podstawę typu ekonomicznego czyli gospodarczego cechuje praktyczność i kierowanie się zasadą użyteczności w życiu. W przeciwieństwie do typu teoretycznego typ estetyczny ujmuje rzeczywistość w sposób subiektywny. Cechuje go dar intuicyjnego wczuwania się w przedmioty i osoby, które ożywia swą wyobraźnią, nadając im zabarwienie uczuciowe. Typ socjalny odznacza się miłością ku innym istotom, kocha życie w jego różnorodnych przejawach. Sens życia widzi w realizowaniu wartości społeczno-etycznych, w niesieniu pomocy innym, w ofiarności i poświęceniu się dla człowieka. Zasadnicze cechy typu politycznego ujawniają się w tendencji do podporządkowywania sobie drugich, w narzucaniu im swej woli w celu osiągnięcia pewnych celów czy to natury egoistycznej, czy też społecznej. Motywem postępowania osobnika tego typu jest dążenie do mocy i władzy. Wreszcie typ religijny ujawnia tendencję do szukania najwyższych wartości bytu. W poszukiwaniu sensu istnienia osobnik tego typu doznaje uczucia niepokoju, zwątpienia i rozterki

wewnętrznej, które mija dopiero w chwili wyzwolenia się z więzów natury fizycznej oraz przez doskonalenie się wewnętrzne.

Pomimo stosowania metody indukcyjnej przyjmuje *Döring* gotowe schematy w postaci sprangerowskich struktur osobowości, nie kusząc się wcale o wyodrębnienie pewnych typów nauczycieli na podstawie własnych obserwacji i bądź co bądź obfitych materiałów zebranych drogą ankiet i t. p. oraz doświadczeń w zorganizowanym zespole. Typy sprangerowskie są konstrukcjami idealnymi i w rzeczywistości każdy z nich zawiera elementy i cechy właściwe innym. Określając dany typ, miał Spranger na myśli tendencje i cechy dominujące w zachowaniu się osobnika i z tego punktu widzenia badani nauczyciele mieli też podać, do którego z sześciu wspomnianych typów zaliczyli by siebie samych. W grupie Döringa sporo przedstawicieli miał typ estetyczny i typ społeczny, najmniej zaś typ teoretyczny i polityczny. Najczęściej atoli stwierdzić można było typ, tworzący kombinację struktury estetyczno-społecznej. Nauczyciel, zaliczający się do tego typu przeniknięty jest pragnieniem oddania się dzieciom, zrozumienia ich słabości i błędów, użyczania im pomocy. Ujmuje on psychikę dziecka w jego rysunkach, wypracowaniach wolnych, w samorzutnym opowiadaniu i w innych formach ekspresji. Cechy te ujawniają się, zdaniem Döringa, najczęściej w zachowaniu nauczycieli i stąd wysnuwa wniosek, że stanowią one istotę struktury duchowej wychowawcy. Można by właściwie przyjąć, że są to cechy właściwe odrębnemu typowi, którego nie uwzględnia typologia Sprangera. Cechy te ujawniają się i rozwijają na podłożu działalności wychowawczej, jako swoistej funkcji społeczno-kulturalnej, i stąd składają się one na strukturę duchową, którą nazwać można *typem pedagogicznym*, typem wychowawcy. Typ ten, podobnie jak inne, ma swój odpowiednik w specyficznej dziedzinie kulturalnej, na którą składają się wartości, tkwiące w teorii i praktyce pedagogicznej.

Metodę analizy w badaniu struktury psychicznej nauczyciela zastosowali u nas *Wanda Dzierzbicka* i *Jan Schwarz*. Na kwestionariusz, skierowany do nauczycieli, mających opinię dobrych wychowawców lub też wybitnych metodyków, otrzymała *Dzierzbicka* ogółem odpowiedzi od 35 osób i na tym materiale oparła analizę psychologiczną uzdolnień zawodowych nauczyciela-wychowawcy. W badaniach swych zmierza do skonstruowania typu nauczyciela istniejącego w rzeczywistości, a nie typu idealnego. W tym celu analizuje w świetle wypowiedzi motywy wyboru zawodu, cechy uczuć, woli i intelektu, temperament i charakter wychowawców. Spośród 35 osób, uczestników ankiety ok. 66% kierowało się w wyborze zawodu motywami natury idealnej, a ok. 20% względami materialnymi i utylitarnymi. Pozostali obrali zawód naucz. pod wpływem rodziców lub też bez wyraźnych motywów. Zdaniem Dzierzbickiej, na strukturę duchową nauczyciela składają się takie cechy, jak: zdolność wczuwania się w duszę dziecka, obiektywność wobec wychowanków, łatwość w obejściu, zdolność decyzji, żywy lub umiarkowany temperament, umiejętność panowania nad

sobą. W sferze intelektu cechuje nauczyciela dar obserwacji, uwaga rozdzielcza i żywa wyobraźnia. Zarysowany w świetle ankiety obraz wychowawcy przedstawia osobowość, którą cechuje wiara w sens życia i w związku z tym postawa religijna wobec świata, bogactwo i różnorodność życia wewnętrznego oraz szeroka skala zainteresowań, co mu zapewnia zachowanie łączności z życiem własnego narodu i ludzkości.

Na podstawie o wiele szerszej oparł *J. Schwarz* swe badania w zakresie psychologii nauczyciela, przy czym uwzględnił środowisko badanych osób oraz ich typy rasowe. Ogólna liczba badanych wynosiła 563 osób, nauczycieli szkół powszechnych.

Na podstawie metody ankietowej badał Schwarz motywy wyboru zawodu naucz. oraz cechy uzdolnienia i funkcje psychiczne nauczycieli, na tle ich warunków pracy i działalności w szkole. Spośród motywów przewagę mają wpływy osób starszych tudzież względy materialne (ok. 56%), podczas gdy motywy natury idealnej, jak zamiłowanie i chęć uczenia się dochodziły do głosu o wiele rzadziej (ok. 30%). Dość często też wybór zawodu był dziełem przypadku (ok. 14%). W porównaniu z naszymi wynikami zachodzą tu widoczne odchylenia, co tłumaczyć należy tym, że badani nauczyciele — to prawie wszyscy wychowankowie b. seminariów, do których młodzież wstępowała w 14/15 r. ż., a więc w wieku, kiedy jeszcze trudno mówić o świadomym wyborze trudnego i odpowiedzialnego zawodu nauczycielskiego. Na podstawie dokonanych badań wyodrębnił Schwarz pewne istotne cechy struktury duchowej nauczyciela, a mianowicie: uczucie sympatii do dzieci, życzliwy do nich stosunek, chęć wpływania na ich rozwój, zdolność rozumienia cudzej psychiki i obiektywne ustosunkowanie się do niej, wreszcie uzdolnienie pedagogiczne, ujawniające się w umiejętnym kierowaniu rozwojem charakteru dziecka (zdolność wychowawcza) oraz w osiąganiu dobrych wyników nauczania (zdolność dydaktyczna). Cechy te warunkują też ustosunkowanie się nauczyciela do zawodu i do pracy wychowawczej. Brak tych cech, stanowiących istotną treść powołania, powoduje stosunek negatywny do pracy wychowawczej. W wyniku swych badań stwierdził Schwarz ustosunkowanie pozytywne większości badanych do swego zawodu.

W poznawaniu struktury duchowej nauczyciela-wychowawcy konieczne jest oparcie się na możliwie wszechstronnym materiale. W tym celu należy obserwować zachowanie i postępowanie nauczyciela w jego codziennej pracy w klasie, na wycieczce, w organizowanych grach i zabawach, jego stosunek do dzieci szkolnych różnego wieku oraz stosunek uczniów do niego. Chodzi bowiem nie tylko o zbadanie, jakie cechy i uzdolnienia zawodowe sam nauczyciel uznaje za m/w wartościowe, jakie są jego przeżycia w związku z wykonywaniem funkcji wychowawczych, ale równocześnie badać należy, jakie zalety w swym nauczycielu cenią uczniowie, jakie postępowanie nauczyciela oceniają p o z y t y w n i e, a jakie m/b n e g a t y w n i e. Dzieci obserwują swego nauczyciela i o każdym nie-

mal jego kroku — co jest faktem powszechnie znanym — opowiadają w domu, w kole rówieśników i t. d. Badanie struktury duchowej nauczyciela oprzeć więc należy na analizie psychologicznej wzajemnego stosunku między wychowawcą a uczniami na tle rzeczywistych sytuacji w życiu szkolnym. Obok doświadczeń samych nauczycieli i wypowiedzi na podstawie introspekcji i obserwacji kolegów wartościowym przyczynkiem do psychologii nauczyciela mogą być wypowiedzi uczniów, poddane krytycznej analizie.

Ostatnio stosowali tę metodę psycholog niemiecki *M. Keilhacher* i francuski *M. J. Lévy*, na podobnej metodzie opierają się też moje próby w poznawaniu uzdolnień zawodowych nauczycieli. W odpowiedziach uczniów na 3-cie i 4-te pytanie naszej ankiety, zarówno uczniów, aktualnie uczęszczających do szkoły, jak i młodzieży starszej, byłych wychowanków, odzwierciedla się s t o s u n e k w y c h o w a w c z y. Wypowiedzi uczniów o nauczycielach lubianych czy nielubianych są z natury mniej obiektywne, aniżeli opinie nauczyciela o uczniach. Ujawnia się w nich silniejsze zabarwienie uczuciowe i skłonność do uogólniania. Ale po uważnej krytyce i wyodrębnieniu czynników subiektywnych wypowiedzi młodzieży mogą stanowić częściową podstawę analizy stosunku wychowawczego. Zwłaszcza w y p o w i e d z i r e t r o s p e k t y w n e młodzieży, mającej już pewną kulturę psycho-pedagogiczną, zawierają wiele momentów obiektywnych.

6. WZAJEMNY STOSUNEK WYCHOWAWCY I WYCHOWANKÓW. Zagadnienie wzajemnego stosunku między nauczycielem a uczniami jest obecnie głównym przedmiotem dociekań psycho-pedagogicznych, zmierzających do poznania czynników kształtujących ten stosunek oraz jego funkcję i rolę w wychowaniu. W badaniu stosunku wychowawczego obserwujemy sytuacje i fakty wyłaniające się na skutek styczności nauczyciela i uczniów w życiu szkolnym i pozaszkolnym. Ów k o n t a k t p e d a g o g i c z n y może być bezpośredni lub pośredni. Nauczyciel styka się z uczniami bezpośrednio, gdy wprowadzając ich w świat wartości, kieruje ich uczeniem się, udziela im wiedzy i wdraża ich w metodę pracy, gdy ich egzaminuje i ocenia osiągnięte wyniki. Postawa nauczyciela ma tu charakter przeważnie obiektywny, przedmiotowy. Odmienny nieco charakter ma styczność bezpośrednia w czasie wspólnych wycieczek szkolnych, gier i zabaw, na zebraniach świetlicowych, na posiedzeniach samorządu uczniowskiego lub kółka naukowego, kiedy to swobodna rozmowa i dyskusje na różne tematy zbliżają nauczyciela i uczniów, wytwarzając między nimi więź duchową o charakterze więcej subiektywnym, osobistym. Zbliżenie to pogłębia się jeszcze bardziej, gdy wychowawca odnosi się do swego wychowanka, jak człowiek do człowieka w życiu codziennym, okazując troskę o jego zdrowie, interesując się jego stosunkami rodzinnymi, jego trudnościami, z którymi łamać się musi już niekiedy od wczesnych lat, służąc mu radą i pomocą w związku z jego planami, z wyborem zawodu i t. p. Styczność pośrednia zachodzi wówczas,

gdy np. nauczyciel poprawia w domu i ocenia wypracowania pisemne ucznia, rysunki, prace ręczne lub też gdy informując rodziców o zachowaniu się dziecka i o jego wynikach w nauce, wyraża o nim swą opinię.

Na skutek kontaktu pedagogicznego nie tylko nauczyciel ocenia uczniów, ale także i uczniowie wartościują jego postępowanie w różnych sytuacjach życia szkolnego. Motorem i kryterium oceny postępowania nauczyciela wobec uczniów są przeżycia danego ucznia, na podłożu których urabia się opinia o nauczycielu. Od jej treści, na którą składają się pewne wyobrażenia i stany emocjonalne o charakterze pozytywnym lub m/b negatywnym zależy kształtowanie się stosunku wychowawczego w danej klasie. Z codziennych obserwacji wiadomo, że wzajemny stosunek wychowawcy może być pozytywny i wówczas istnieje harmonia i współdziałanie w dążeniu do wspólnych celów albo też negatywny, z czego wynikają antagonizmy i konflikty utajone lub jawne, o których mowa była w psychologii klasy szkolnej. Stosunek ten może być też obojętny i wówczas brak głębszej więzi duchowej między nauczycielem a uczniami, którzy pozostają dla siebie ludźmi obcymi. Postępowanie nauczyciela może też wyzwalać w świadomości ucznia już to przeżycia przyjemne, już też przykre, co wynika najczęściej i z zachowania się samego ucznia. Taki stosunek mieszany, w którym zazwyczaj przewagę mają sytuacje dodatnie, istnieje, zdaje się, najczęściej w rzeczywistości, zarówno w wychowaniu szkolnym, jak i domowym. Omawiane tu stosunki wychowawcze poznamy jeszcze bliżej na podstawie wypowiedzi uczniów na pytanie: „jakiego chciałbyś mieć nauczyciela?"; lub „jak sobie wyobrażasz dobrego nauczyciela?", oraz na pytania 3—5 zawarte w naszym kwestionariuszu.

7. STRUKTURA WYCHOWAWCY W ŚWIADOMOŚCI UCZNIA. Na podstawie odpowiedzi dzieci młodszych na pytanie „jakiego (ką) chciałbyś (abyś) mieć nauczyciela (kę)" oraz wypowiedzi młodzieży starszej na pytanie „jak sobie wyobrażasz nauczyciela (profesora), pod którego kierownictwem chciałbyś (abyś) się kształcić" badać będziemy proces tworzenia się struktury duchowej wychowawcy w świadomości ucznia. Na strukturę tę składają się zarówno cechy zewnętrzne, jak wiek, płeć, budowa, ogólny wygląd, postawa, sprawność fizyczna, sposób ubierania się, maniery i t. p., oraz cechy wewnętrzne, cechy temperamentu i charakteru, wykształcenie, inteligencja, umiejętność nauczania i t. d. W wypowiedziach swych uczniowie rzadziej podkreślają cechy zewnętrzne, natomiast najwięcej cenią wartości duchowe nauczyciela. Dla dzieci młodszych 8-10-letnich idealny nauczyciel — to osoba dobra:

„Życzyła bym sobie mieć dobrą nauczycielkę". — „Ja bym chciała mieć nauczycielkę dobrą, jak nasza Pani". — „Życzyła bym sobie mieć nauczycielkę, żeby była dobra i dobrze uczyła"... — „Ja bym sobie życzyła mieć nauczycielkę, jak nasza Pani, dobrą i sprawiedliwą". — „Nauczyciela miałem bardzo dobrego".

Obraz idealnego nauczyciela w świadomości dziecka 8/9-letniego przedstawia się jako struktura niezróżnicowana, której treść stanowi jedna cecha ogólna, określona najczęściej jednym wyrazem: dobry lub bardzo dobry. Zgodnie z konkretną formą ujmowania rzeczy poprzestają dzieci na wymienieniu własnego nauczyciela, będącego dla nich uosobieniem dobroci. Dzieci 9/10-letnie wyodrębniają obok dobroci takie cechy, jak sprawiedliwość i umiejętność nauczania. W miarę rozwoju duchowego dzieci struktura osobowości nauczyciela w świadomości ucznia staje się coraz bogatsza w treść, coraz więcej zróżnicowana, co ilustrują takie np. typowe wypowiedzi uczennic kl. V—VII, w wieku 11—14 lat:

„Chciała bym, żeby nauczycielka była sprawiedliwa, wyrozumiała i żebyśmy z nią były szczere". — „Chciała bym mieć panią nauczycielkę sprawiedliwą, łagodną i dobrego charakteru". — „...która by dobrze uczyła, dawała sprawiedliwe noty, nie biła dzieci i dobrze uczyła" — „...sprawiedliwą, byśmy się mogły zwierzać ze swoich przykrości, która by była dla nas dobrą matką". — „Nauczycielka w mojej wyobraźni powinna być przede wszystkim dobra, dobrze i inteligentnie myśląca, szczera, uśmiechnięta, nigdy nie karająca bez powodu".

Spośród zalet wychowawcy wymieniają dzieci 11—14-letnie obok dobroci najczęściej sprawiedliwość, z którą łączą takie cechy, jak wyrozumiały, wymagający, surowy. Rzadziej pojawiają się cechy takie, jak cierpliwy, spokojny (opanowany, nie nerwowy), szczery, grzeczny, przyjemny, wesoły, kochający dzieci. Uczennice podkreślają dość często cechy zewnętrzne. Pragną, by nauczycielka była młoda, miła, ładna, zgrabna, by się umiała z dziećmi bawić. Niektóre podkreślają jako ważną cechę umiejętność zajmującego uczenia. Chłopcy cenią u nauczyciela sprawność sportową i umiejętność urządzania gier i zabaw. Uczennice, kreśląc obraz nauczyciela, rzadko wspominają o karach, w szczególności o biciu. Chłopcy natomiast często wspominają o karze cielesnej i „ideał" nauczyciela ujmują w formie negatywnej. Zadowolili by się nauczycielem, który by „nie bił, nie walił, nie wyzywał, nie był zły i nerwowy". Na tworzenie się takiej struktury nauczyciela wywiera wpływ środowisko, w którym dotąd karność opiera się głównie na używaniu kar cielesnych:

„Chciał bym mieć nauczyciela nie nerwowego i takiego, co by nie bił i żeby nie był zły. Ja mam nauczyciela takiego nerwowego i złego" — „Chciał bym mieć nauczyciela: 1) żeby nie bił nas; 2) żeby nas uczył i my się uczyli i nic więcej". — „... który by nie walił, który by dobrze uczył i nie wyzywał chłopców". — „Nauczyciel ma nie mieć trzciny, ma być dobry dla dzieci". — „Ja bym chciał mieć nauczyciela, który jest dobry i nie bije za dużo, który mało używa trzciny". — „Chciał bym mieć nauczyciela sprawiedliwego i dobrego, nie takiego jak miałem w kl. V i VI dlatego, że pan nauczyciel był niesprawiedliwy i dostałem złe świadectwo, choć się dobrze uczyłem".

Na podstawie analizy wypowiedzi uczniów szkoły powszechnej w wieku od 8—14 lat wyłania się obraz nauczyciela-wychowawcy, wytworzony w ich świadomości. Na treść tej struktury składają się takie cechy temperamentu i charakteru, jak pogodne i łagodne usposobienie, dobroć, sprawiedliwość, szczerość i troskliwość. Najczęściej podkreślana bywa sprawiedliwość jako najwięcej

ceniona cecha nauczyciela. Spośród walorów dydaktycznych wymieniają uczniowie umiejętność urządzania gier i zabaw, interesujący sposób nauczania, zdolność narracyjną. Młodzież starsza, uczęszczająca do szkoły średniej obok wspomnianych zalet ceni wysoko takie cechy, jak uprzejmość i przyjaźń okazywana uczniom, gotowość w użyczaniu jej rady i pomocy w trudniejszych sytuacjach życiowych, bezstronność i taktowne postępowanie nie tylko w stosunku do samych uczniów, ale i do rodziców, bez względu na ich pozycję społeczną i stan majątkowy. Zwłaszcza dzieci rodziców biednych są pod tym względem wrażliwe i nietaktowne zachowanie się nauczyciela wobec ich rodziców odczuwają jako osobistą krzywdę. Młodzież wyższych klas szkoły średniej ceni też bardzo: głębsze wykształcenie profesora i szeroki horyzont myśli, gruntowną znajomość przedmiotu i sumienne przygotowywanie się do lekcji, obowiązkowość oraz umiłowanie zawodu i nauki. Do walorów osobowości nauczyciela zalicza też miły głos i umiejętność zainteresowania przedmiotem. Cechy te, ujawniające się w postępowaniu nauczyciela, wyzwalają w duszach młodzieży uczucia szacunku i sympatii, będące podstawą pozytywnego stosunku wychowawczego.

W świadomości ucznia kształtować się też może struktura wychowawcy o cechach ujemnych. Najczęściej wymieniają uczniowie spośród cech ujemnych: niesprawiedliwość, ujawniającą się w nierównomiernym traktowaniu dzieci, nerwowość, wyrażającą się w braku panowania nad sobą, niecierpliwość i częste wymyślanie czy przezywanie uczniów. Młodzież starsza podkreśla jako cechy ujemne: nieobowiązkowość i niedbalstwo w przygotowywaniu się do lekcji, niepunktualność, powierzchowną znajomość przedmiotu, mierność inteligencji, niezaradność w utrzymywaniu karności, opryskliwość i zgorzkniałość, wynikającą z braku zamiłowania i powołania, chorobliwą nadętość, sztywność i oschłość urzędową, gburowatość, złośliwość, naigrawanie się z ucznia zaprawione złośliwą ironią. Na tle postępowania nauczyciela, w którym ujawniają się podobne cechy ujemne, kształtuje się negatywny stosunek wychowawczy. Z uwagi na główne cechy nauczyciela, wyszczególnione w wypowiedziach uczniów różnego wieku, zdaje się istnieć pewien s t o s u n e k o d p o w i e d n i o ś c i t y p ó w nauczyciela i ucznia, polegający na pewnym pokrewieństwie temperamentu i charakteru oraz na wspólnych zainteresowaniach. Istnieje typ nauczyciela, który wywiera nader dodatni wpływ na dzieci młodsze i doskonale sobie radzi w niższych klasach, podczas gdy w klasach wyższych okazuje brak zaradności. I przeciwnie obserwujemy typ nauczyciela, który czuje się dobrze wśród młodzieży starszej, natomiast praca jego nad małymi dziećmi w wieku od 6—10 lat nie daje rezultatów. Nie rozumie świata dzieci i nie potrafi wczuć się w ich psychikę.

Uczniowie oceniają na ogół trafnie postępowanie swego nauczyciela, jego pracę i oddanie się szkole, darząc prawdziwego wychowawcę czcią i sympatią, niekiedy uwielbieniem i zachowując te

uczucia i w późniejszym życiu, w swych wspomnieniach z czasów szkolnych. W przytoczonych niżej wypowiedziach podają słuchacze pedagogium w ujęciu retrospektywnym próby charakterystyki dodatnich i ujemnych typów nauczycieli na podstawie przeżyć we wcześniejszych latach szkolnych:

„Znałem nauczyciela na jednoklasówce, który całą swą duszę starał się przelać w dusze dzieci. Starał się sam o różne przybory naukowe, kupował je z własnych funduszów, poza nauką w szkole prowadził kursy dokształcające dla analfabetów, miewał wykłady z dziedziny gospodarstwa rolnego, ekonomii, historii, sprowadzał instruktorki do nauki kroju i szycia dla dziewcząt, urządzał z dziećmi przedstawienia, zakładał „koła młodzieży" — słowem był to nauczyciel z całym poświęceniem".

„Obserwowałem typ ujemny nauczyciela. Sama już postać jego odstręczała dzieci. Twarz zawsze surowa, oczy przywykłe tylko do rzucania dreszczem przejmujących spojrzeń. Nigdy z dziećmi nie rozmawiał dobrotliwie, zawsze krzyczał na nie i często bił. Oczywista dzieci go nienawidziły, a na jego widok, bez oglądania się, uciekały".

„Nauczycielka już starsza, bardzo dobra. Dla nas była by duszę oddała. Z własnych funduszów kupowała przybory szkolne, co więcej, urządzała św. Mikołaja, Gwiazdkę, gdzie nie brakło dla każdego podarku".

„Spotykałem niestety i nauczycieli bez powołania. Nauczyciel taki nie dbał wcale o metodę. Gdy nauczył czytania, pisania i rachunków, czuł się zadowolony. Nie mogło dziecko czegoś pojąć, to kij był od tego, by wytłumaczyć mu wszystko, czego nie rozumie. O zaufaniu dzieci do takiego nauczyciela nie ma mowy. Starał się zawsze, by między nim a dziećmi panowała przepaść, jakby się bał o swą powagę".

„Chodząc do szkoły powszechnej, zajmowałam się już krytyką nauczycieli. W gronie nauczycielek miałyśmy jedną, która w naszym kółku miała nazwę słodkiej. Kochałyśmy ją i szanowały, chociaż była surowa. Główną jej zaletą było to, że była sprawiedliwa, jednakowo traktowała wszystkie, dla każdej z nas miała uśmiech i słowo pociechy, przebaczała nam przewinienia, gdyśmy tylko obiecały szczerą poprawę".

„Na przeciwnym miejscu stawiałyśmy drugą, o której my, dzieci uboższe, wspominałyśmy niemal ze wstrętem. Była to kobieta, dla której nie dusza nasza, lecz piękna sukienka i jeszcze piękniejsze podarki były wszystkim".

„Do początkowych klas chodziłam do klasztoru. W I klasie moją gospodynią była zakonnica, w której kochałyśmy się wszystkie na zabój. Uważałyśmy ją raczej za naszą towarzyszkę zabaw, aniżeli za nauczycielkę. Zawsze bawiła się z nami ochotnie, cieszyła się z nami i smuciła, gdy która z nas w wielkiej tajemnicy zwierzyła się jej, że ma okropne zmartwienie. Posiadała umiejętność obchodzenia się z dziećmi i znając ich psychikę, umiała zawsze odpowiednio postępować i jakby wiedziona przeczuciem, zawsze obierała najlepszą drogę. Wynikiem jej postępowania było to, że dzieci uczyły się ochotnie i z przyjemnością, uważając naukę raczej za zabawę".

„Prof. X., wielki pedant, bardzo wymagający, znał nas dobrze. Nie miał zwyczaju wygłaszać długich kazań, ale drobnym słówkiem i postępowaniem ujawniał, że zna dobre i złe strony każdego. Wykłady jego były jasne, rzeczowe i zajmujące. Uczniowie nie otaczali go miłością, lecz tylko szacunkiem".

„W gimnazjum miałem profesora, który był ojcem młodzieży. Starszy człowiek, nader sympatyczny, był naszym powiernikiem. Na godzinie żartował, ale był przy tym ogromnie wymagający. Nikt mu tego nie brał za złe, owszem uczono się do niego chętnie, bo nigdy nikomu nie zrobił krzywdy. Nie irytował się na godzinie, lubiliśmy go tak, iż uważaliśmy, by mu przykrości nie sprawić. Był to pedagog nadzwyczajny, jakich mało. Rozumiał młodzież i kochał ją".

„Typem dodatnim był u nas profesor matematyki i fizyki. Dlatego właśnie, że jego bardzo lubiłam, polubiłam przedmiot. Był bardzo wymagający,

ale zarazem wyrozumiały. Wiedział, jak kto rozwinięty umysłowo, jakie mu dać pytanie, pomógł czasem przy odpowiedzi, a przede wszystkim wykładał bardzo dobrze, objaśniał wszystko, jeżeli ktoś nie rozumiał, powtórzył. Urozmaicał lekcję jakimś opowiadaniem, czy powiedzeniem wesołym, potem znowu wracał do lekcji".

„Nauka polegała na czytaniu danej lekcji z podręcznika, a nauczyciel nie zadawał sobie nawet tyle trudu, by rzeczy trudniejsze wyjaśnić. Prosić o wyjaśnienie — na to nikt się nie odważył. Surowy wyraz jego twarzy, nieubłagana powaga, wcale nie dodawały odwagi. Nic więc dziwnego, że pomiędzy nauczycielem a uczniem powstała przepaść, wzrastająca z dniem każdym. Praca zaś wśród takich warunków stawała się przykra, była największym ciężarem".

„Miałyśmy profesora matematyki, lubiany był przez całą klasę, a nawet przez całe gimnazjum. Uwielbiałyśmy go po prostu, zachwycał nas swoim pogodnym i miłym uśmiechem. Był wymagający, a jednak najsłabsza uczennica odpowiadała doskonale, bo miał umiejętność naprowadzania i łatwego a zarazem jasnego stawiania pytań. Stosunek między nim a klasą był bardzo serdeczny, mówiłyśmy mu o swych kłopotach z zakresu nauki. Cechowała go wyrozumiałość, surowość, a zarazem łagodność i serdeczność w stosunku do klasy".

„Wielką wadą według mnie jest nerwowość nauczyciela. Wiem to z własnego doświadczenia. Miałyśmy bowiem profesora tak nerwowego, że gdy wchodził do klasy, wszystkie uczennice drżały. Każda zapytana bała się, żeby jakąś nietrafną odpowiedzią nie zdenerwować profesora. Gdzież tu może być mowa o przywiązaniu".

„Wychowawcy nasi stosowali metody, bez względu na to, czy może ona wywrzeć zamierzony skutek. Wierzyli w nieomylność szablonowego wychowania i nauczania, uważając przypadkowy protest przeciw tej nieomylności za wyraz najgorszych instynktów, tkwiących w uczniu. Wszelkie zdanie śmielej zaznaczające indywidualność ucznia było uznawane za bunt przeciw ustalonym autorytetom, które swym ciężarem bezwzględnej słuszności i z góry przesądzonej sprawiedliwości przygniatały wszystko".

„Podczas mojego studiowania miałem tylko jednego pedagoga, który był ojcem młodzieży. Był to dyrektor gimnazjum. Wszystkim, którym coś dolegało udzielał pociechy. Przyjemny był widok, gdy starzec siwy otoczony gromadą uczniów rozprawiał jak z równymi. Nie tylko odznaczał się filantropią, ale słynął jako najlepszy pedagog. Tak umiał zachęcić do pracy, że jeden drugiego starał się prześcignąć. Nie mogliśmy nigdy tego pojąć, jak dziwną miał metodę nauczania. On miał czas na swej lekcji i na humor, i zawsze wyczerpał swój materiał wcześniej, niż niejeden z profesorów, który sucho tłumaczył wiersz za wierszem, bez jakiegoś ożywienia".

W powyższych szkicach i obrazkach odzwierciedlają się różne typy nauczycieli, spotykanych w codziennym życiu szkolnym, począwszy od nauczyciela-tyrana, będącego postrachem dzieci, od lichego rzemieślnika odrabiającego lekcje w sposób bezduszny, od oschłego biurokraty, który minął się z zawodem, aż do mistrza w sztuce nauczania, który znakomite osiąga wyniki, do troskliwego przyjaciela dzieci i młodzieży, który w uszlachetnianiu dusz ludzkich widzi najwyższy sens i cel życia. Przesuwają się przed naszymi oczyma znakomici organizatorzy gier, zabaw i wycieczek, wybitni metodycy, umiejętnie organizujący samodzielną pracę uczniów, rozniecający entuzjazm dla wiedzy, wychowawcy, którym młodzież z zaufaniem powierza swe troski i kłopoty, nauczyciele-społecznicy, podnoszący swe środowisko na wyższy poziom kultury materialnej i duchowej. Widzimy szeroką skalę uzdolnień zawodowych nauczyciela-wychowawcy aż do prawdziwego talentu pedagogicznego. Jak wiemy, w strukturze jednych

nauczycieli dominuje uzdolnienie dydaktyczne, tendencja do udzielania drugim wiadomości, zdolność zainteresowania uczniów materiałem naukowym oraz pobudzania ich do wysiłków i wydajności, u drugich zaś tendencja do wywierania wpływu wychowawczego na całość życia duchowego dziecka, na jego charakter i osobowość. Harmonijne zespolenie obu tych tendencji w strukturze duchowej jednej osoby tudzież zdolność ich realizowania stanowi t a l e n t p e d a g o g i c z n y. Nauczyciel, obdarzony talentem pedagogicznym wywiera, jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, przemożny wpływ na kształtowanie się osobowości ucznia.

W czym tkwi tajemnica, że jedni nauczyciele pomimo najszczerszych chęci i wysiłków tylko z trudem nawiązują kontakt duchowy z dziećmi, inni zaś z łatwością i bez większych zachodów, zdobywają od razu serca i umysły uczniów? Źródłem tego faktu wychowawczego jest specyficzna właściwość struktury duchowej, ułatwiająca intuicyjne wczuwanie się w stany psychiczne dzieci i młodzieży. Właściwość ta stanowi istotę t a k t u p e d a g o g i c z n e g o. Zastanówmy się nad pojęciem t a k t u w ogóle. W życiu codziennym spotykamy osoby odznaczające się taktem lub też m/w brakiem taktu. Osoby taktowne posiadają jak gdyby specyficzny wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią zachować się w danej sytuacji w ten sposób, by nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić drugiego człowieka ni słowem, ni gestem, ani czynem. Ich zachowanie nie wywołuje w duszy drugiej osoby żadnych zgrzytów czy dysonansów. W każdej sytuacji potrafią wydobyć ze siebie ton, najbardziej odpowiadający uczuciom, nastrojom i myślom innych, tak że w duszach ludzkich pobudzają harmonijne drganie strun, wyzwalające wspólne stany duchowe. W stosunku do ucznia takt nauczyciela polega nie tylko na zdolności wczuwania się w jego stany duchowe, ale i na okazywaniu mu szacunku, na poszanowaniu jego godności osobistej, a zaniechaniu wszelkiego takiego postępowania, które by w nim zrodzić mogło świadomość małej wartości i poczucie upośledzenia. Tak więc uczucie szacunku względem dziecka stanowi istotny składnik struktury taktu pedagogicznego.

Była już mowa o roli wzajemnego szacunku w wychowaniu. Przeżycie szacunku wobec dorosłych wyzwala w duszy dziecka stany emocjonalne, jak podziw i pewien lęk, ale zarazem zaufanie i przywiązanie, niekiedy entuzjazm i miłość. Takim szacunkiem darzy dziecko rodziców i nauczycieli-wychowawców. Atoli i wychowawca doznaje często podobnych stanów wobec dziecka. Tylko podczas, gdy dziecko podziwia siłę, doświadczenie, mądrość i różne umiejętności dorosłych, to wychowawca oczarowany jest urokiem i wdziękiem dziecka, jego samorzutnym i nieoczekiwanym wyrażaniem uczuć i myśli, tak nieraz swoistym i oryginalnym. Niezawodnie w podobne przeżycia wychowawcy wplata się niekiedy i lęk, w szczególności na skutek rozważań, czy trafnie kieruje rozwojem dziecka. Lęk i obawa wychowawcy, zwłaszcza matki ma swe źródło w niewyczerpanej miłości ku dziecku i w trosce o jego

przyszłość. Takt pedagogiczny i szacunek wzajemny zdaje się być najsilniejszą więzią w wychowaniu, koniecznym warunkiem zachowania kontaktu z uczniami oraz tworzenia się pozytywnego stosunku wychowawczego. Obok takich cech, jak miłość ludzi oraz skłonność do ich doskonalenia umożliwia nauczycielowi oddziaływanie wychowawcze dyspozycja, którą *Kreutz* nazywa zdolnością sugestywną. Dyspozycja ta aktualizuje się w sferze uczuć, poglądów, dążeń i czynów, tak, że nauczyciel, posiadający zdolność sugestywną w wyższym rozwiniętą stopniu pobudza swych uczniów do wysiłków, budzi w ich duszach entuzjazm dla nauki, urabia ich światopogląd. Zdolność sugestywna jest, zdaniem *Kreutza* dominującą cechą osobowości dobrego nauczyciela.

8. IDEAŁ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY. Do charakterystyki idealnego typu nauczyciela, jaki nam przekazała Komisja Edukacji Narodowej, nawiązuje współczesna polska myśl pedagogiczna w oparciu o nowe doświadczenia i wyniki badań naukowych. Struktura duchowa nowoczesnego nauczyciela-wychowawcy tworzy się na podłożu współczesnych stosunków społeczno-kulturalnych tudzież w ścisłej łączności z potrzebami i dążeniami narodu, jakie się ujawniają od chwili odzyskania niepodległości w różnych dziedzinach gospodarki społecznej i twórczości duchowej, w kształtowaniu nowego życia we własnym państwie o ustroju republikańsko-demokratycznym.

Na tle obecnego przesilenia w kulturze europejskiej rozważa *Znaniecki* rolę i funkcje nauczyciela w obecnej epoce kulturalnej. Zdaniem naszego socjologa, społeczeństwa dzisiejsze stoją wobec konieczności wytworzenia nowej organizacji kulturalnej w różnych dziedzinach życia społecznego. Ta nowa organizacja kulturalna musi mieć charakter demokratyczny na wzór stosunków, panujących w organizacji pracy naukowej, t. zn. musi każdej indywidualności dać możność rozwoju, oprzeć podział pracy na dobrowolnym wyborze, współdziałanie na swobodnym zrzeszeniu równych i uznaniu dla przodowników. Ten nowy ustrój społeczny dokonać się może tylko przez zbiorowy wysiłek twórczy, do którego uzdolnić trzeba młode pokolenie. Zadanie to przypada nowemu nauczycielowi, który powinien być główną sprężyną pokojowej rewolucji kulturalnej, jednej z najradykalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje.

W nawiązaniu do swej koncepcji ustroju społecznego przedstawia *Znaniecki* ideał nauczyciela, przygotowującego i tworzącego nową erę kulturalną, w której zapanuje konstruktywna demokracja. Wychowawca doby obecnej powinien „nie tylko podążać za wymaganiami obecnego życia społecznego, lecz przewidywać przyszłe wymagania i przygotowywać swych uczniów już nie do tego społeczeństwa, które jest, lecz do tego, które będzie. Musi więc on sam być w pewnej mierze współtwórcą tej przyszłości, którą wychowankowie jego realizować będą". Stawiając wysoko funkcję pedagogiczną w społeczeństwie kulturalnym, domaga się Znaniecki,

by nauczyciel, który kierować ma rozwojem pełnych indywidualności ludzkich, sam był „najpełniejszą, najbogatszą i najharmonijniej zorganizowaną indywidualnością".

Ideał osobowości nauczyciela przedstawia w swym głębokim studium „O duszy nauczycielstwa" *Wł. Dawid*, zmierzając na tle analizy pojęcia, istoty i celu wychowania do syntetycznego ujęcia powołania do zawodu nauczycielskiego. Na całokształt wychowania składają się różnorodne czynniki, jak poznanie psychiki dziecka, zdobycie doświadczalnych podstaw pedagogiki, poznanie środków wychowania, metod, techniki i organizacji pracy samodzielnej. Atoli najważniejszym spośród czynników wychowawczych jest idea przenikająca całe wychowanie, stanowiąca jego istotę, a uosobiona w wychowawcy, który świadomie lub bezwiednie pragnie, iżby uczeń urzeczywistnił jego typ, ale w stopniu doskonalszym. Stąd też w żadnym innym zawodzie c z ł o w i e k nie ma tak istotnego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Nauczyciel-człowiek zły jest sprzecznością w samym określeniu, jest niemożliwością.

Nauczyciel musi więc być pełnowartościową osobowością. Dominującą cechą nauczyciela „z urodzenia" jest zdaniem *Dawida* „potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych". W stosunku do uczniów pragnie on ich podniesienia i doskonalenia. Każdy bezpośredni przyrost własnej świadomości, nowy nabytek wiedzy, nowy pogląd na rzecz pragnie przekazać swym uczniom, a czyni to pod wpływem nieodpartego, wewnętrznego przymusu i głębokiego wzruszenia afektywnego. Te stany wzruszeniowe, przenikające nauczyciela w chwili oddziaływania wychowawczego na uczniów nazywa *Dawid* „miłością dusz ludzkich", która stanowi najgłębszą treść i istotę powołania nauczycielskiego. Nauczyciel, przeniknięty ową miłością posiada też silne poczucie obowiązku i odpowiedzialności i stąd tkwi w nim żywa potrzeba ciągłego samokształcenia i doskonalenia się w zawodzie.

Samokształcenie i doskonalenie się w zawodzie jest tym bardziej konieczne, że nauczyciel nie może być biernym i mechanicznym wykonawcą celów i programów nauki narzuconych z zewnątrz. Skoro działać ma na ucznia, jak człowiek na człowieka, musi cele i programy przemyśleć, musi być ich współtwórcą, a w ich realizowaniu musi mieć zagwarantowaną dużą swobodę. Stąd wynika konieczność gruntownego przygotowania do zawodu nauczycielskiego, które by stanowiło mocną podstawę późniejszego samokształcenia. Potrzeba ciągłego doskonalenia się, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, umiłowanie wolności, wewnętrzna prawdziwość i odwaga moralna, jako istotne cechy charakteru i osobowości, a przede wszystkim miłość dusz ludzkich oraz nieustająca dążność do ich doskonalenia stanowią istotę powołania, stanowią d u s z ę n a u c z y c i e l s t w a. Taki wzór nauczyciela przekazał *Dawid* w testamencie wychowawcom młodzieży polskiej.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Obecny ustrój kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na tle stosunków społeczno-kulturalnych. (Lektura. *H. Rowid.* Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. W-wa 1931. — *M. Dzierzbicka* i *Wład. Radwan.* Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. *Enc. Wych.* T. III r. 1938. — *J. Chałasiński.* Zawód nauczycielski. *Enc. Wych.* T. III r. 1938).

2. Badania doświadczalne uzdolnień zawodowych nauczyciela. (Lektura. *W. Dzierzbicka.* O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. W-wa 1926. — *J. Schwarz.* Nauczyciel w świetle badań psychologicznych. Poznań 1935. — *M. Sekreta.* O psychicznym ustosunkowaniu się nauczycieli szkół powszechnych do nauczycielskiego zawodu. *(Kwart. Psych.* Poznań T. IX).

3. Rola psychotechniki w doborze młodzieży do zawodu nauczycielskiego. (Lektura. *L. Walther.* Poradnictwo zawodowe dla zawodów wolnych i jego podstawy psychologiczne. *Kwart. Psych.* Poznań T. V r. 1934).

4. Próby charakterystyki nauczycieli na podstawie obserwacji wzajemnego stosunku wychowawczego.

5. Postaci ze świata nauczycielskiego w literaturze pięknej. *(J. Wiktor.* Orka na ugorze. — Z. Nowakowski. Rubikon. — *G. Morcinek.* Gołębie na dachu. — J. Parandowski. Niebo w płomieniach i t. d.).

6. Praca nauczyciela a różne typy środowiskowe. (Lektura. *H. Radlińska.* Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. W-wa 1935).

7. Struktura duchowa osobowości nauczyciela-wychowawcy w literaturze polskiej i obcej. (Lektura. *J. Wł. Dawid.* O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912. — *Florian Znaniecki.* Szkice z socjologii wychowania. *Ruch Ped.* Kraków 1924 i 1925. — *H. Rowid.* Dusza klasy szkolnej. Uczeń i nauczyciel. *Ruch. Ped.* Kraków 1931. — Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Kraków 1936. — *Z. Mysłakowski.* Co to jest talent pedagogiczny? *(Ruch Ped.* Kraków, Rocznik 1925). — *J. Mirski.* Wychowanie i wychowawca. R. II-gi. W-wa 1936. — *Mieczysław Kreutz.* Osobowość nauczyciela-wychowawcy. Enc. Wych. T. III. r. 1938. — *G. Kerschensteiner.* Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Tłum. *A. Tom.* W-wa 1936).

8. Poglądy Dawida, Kerschensteinera i Kreutza na istotę powołania do zawodu nauczycielskiego.

Rozdział XXX.

Ważniejsze kierunki psychologii współczesnej a pedagogika.

1. ŹRÓDŁA WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII NAUKOWEJ. Na przełomie 19/20 stulecia rozpoczyna się pod wpływem nauk przyrodniczych i socjologicznych okres budowania naukowych podstaw psychologii, jako nauki samodzielnej, niezależnej od filozofii, w szczególności od metafizyki. W badaniach zjawisk psychicznych coraz szersze ma zastosowanie metoda ciągłej obserwacji i eksperymentu, dzięki czemu rozwija się psychologia eksperymentalna, której przedmiotem są tylko zjawiska psychiczne, ich bezpośrednie przyczyny i prawa. Nie zajmuje się ona, jak wiemy, ani pojęciem duszy, ani jej istotą, ponieważ problemy te, będące poza granicami badań eksperymentalnych i poza możliwością sprawdzenia, należą do dziedziny metafizyki. (I, 18). Psychologia — głosi *J. Ochorowicz*, już w r. 1880 — przestaje być wiedzą filozoficzną. W ostatnich dziesiątkach ub. stulecia nauko-

we badania zjawisk psychicznych obejmują coraz szerszy zakres i dla tych celów powstają w różnych krajach pracownie psychologiczne, n. p. w uniwersytecie Harwarda w N. Jorku (1875), pod kierownictwem *W. James'a*, w Lipsku (1878), pod kierunkiem *W. Wundta*. W Paryżu zakłada pracownię *A. Binet*, w Warszawie *E. Abramowski*, następnie w pierwszym dziesiątku naszego stulecia powstają we wszystkich prawie krajach kulturalnych laboratoria psychologiczne wyposażone w kosztowne urządzenia i skomplikowane aparaty do badań.

W badaniach zjawisk psychicznych zaczęto coraz częściej stosować metodę eksperymentu i obliczeń matematycznych, podobnie jak w fizyce i chemii; wzorem tych nauk i psychologia zmierza do ścisłości i precyzji w swych badaniach. Silny wpływ na rozwój psychologii współczesnej wywarły anatomia i fizjologia systemu nerwowego i hormonalnego. Badania różnego rodzaju schorzeń i zboczeń nerwów i gruczołów dokrewnych dają początek psychologii patologicznej, która ułatwia wyjaśnienie pewnych zjawisk psychicznych i ich mechanizmu na podłożu zmian patologicznych w systemie nerwowym. Obok nauk przyrodniczych pobudza rozwój psychologii współczesnej socjologia, której twórcą jest *A. Comte*. Zjawiska psychiczne w sferze popędów i instynktów, afektów i uczuć wyższych, zjawiska sugestii, rozwój mowy i t. d., bada i wyjaśnia psychologia na podłożu środowiska socjalnego, w związku z wpływami otoczenia. Na rozwój psychologii oddziaływują wreszcie różne kierunki filozofii współczesnej, zwłaszcza pragmatyzm i intuicjonizm, fenomenologia i personalizm krytyczny. Z różnych więc źródeł bierze początek współczesna psychologia naukowa i zależnie od nich oraz od stosowanych metod badania zjawisk psychicznych rozwijają się różne kierunki psychologiczne, jedne o charakterze bardziej o b i e k t y w n y m, n. p. refleksologia, bihewioryzm, ejdetyzm, psychologia postaci, drugie zaś o charakterze bardziej s u b i e k t y w n y m, jak psychoanaliza, psychologia indywidualna, charakterologia i t. d. W toku naszych dotychczasowych rozważań w związku z obserwacją, analizą i interpretacją różnych zjawisk i stanów psychicznych zaznajomiliśmy się ze wspomnianymi kierunkami psychologii współczesnej.

Z kolei zwrócimy uwagę na główne założenia ważniejszych kierunków psychologii współczesnej i na ich metody badania, na ich wyniki dotychczasowe i przekonamy się, że pomimo istotnych między nimi różnic uzupełniają się nawzajem, ułatwiając nam ujęcie całościowe jednostki ludzkiej, oraz głębsze wniknięcie w jej życie duchowe.

2. PSYCHOFIZYKA I PSYCHOLOGIA FIZJOLOGICZNA. W początkowej fazie rozwoju psychologii eksperymentalnej panuje pogląd, że życie psychiczne będzie można poznać i wyjaśnić przy pomocy metod stosowanych w fizyce i chemii oraz na podstawie wyników badań w dziedzinie anatomii i fizjologii systemu nerwo-

wego. Wzorem tych nauk zmierza psychologia do wyodrębnienia najprostszych zjawisk psychicznych, jak gdyby „atomów psychicznych", czyli wrażeń zmysłowych, prostych uczuć i pojedynczych ruchów. W badaniach tych elementarnych przejawów stosują pierwsi psychologowie eksperymentalni *Weber i Fechner* „metodę mierzenia". O natężeniu wrażeń wnioskowali, jak wiemy, na podstawie wielkości i siły podniety fizycznej. Ustalenie zależności czucia od wielkości podniety, wyrażonej jednostkami fizycznymi, stało się podstawą „mierzenia" zjawisk psychicznych oraz wyrażenia ich w formie ilościowej. Badania te miały charakter przedmiotowy, ponieważ usiłowały wyodrębnić proste zjawiska psychiczne od przeżywającego je podmiotu. Ten kierunek psychologii, zwany p s y c h o f i z y k ą, zmierza do wykrycia „praw", które by nam wyjaśniły złożone zjawiska psychiczne powstałe z połączenia „elementów psychicznych". Atomizacja świadomości i ujmowanie zjawisk psychicznych w sposób mechaniczny miały na celu ustalenie w świecie wewnętrznym podobnej prawidłowości, jaka panuje w świecie fizycznym. Wiadomo nam, że psychofizyka nie wyjaśniła złożonych zjawisk psychicznych, które nie dadzą się ująć ilościowo ani mierzyć jednostkami wziętymi ze świata fizycznego. (I, 117). Krytyka wyników, uzyskanych na tej drodze, skierowała badania zjawisk psychicznych na inne tory.

W ostatnim dziesiątku ub. stulecia ujawnia się dążność do oparcia badań psychologicznych na fizjologii. Wychodząc z założenia, że między zjawiskami psychicznymi a procesami fizjologicznymi istnieje związek i wzajemna zależność, zmierza psychologia do poznania i wyjaśnienia elementów psychicznych, t. j. wrażeń zmysłowych, elementarnych aktów woli i prostych uczuć na podstawie zmian w systemie nerwowym, w obiegu krwi, w oddechaniu. Takie metody badania stosuje p s y c h o l o g i a f i z j o l o g i c z n a, której przedstawicielem jest *Wundt*. Przyjmuje on ów paralelizm psychofizjologiczny jako tymczasową zasadę pracy badawczej w poznawaniu wrażeń, prostszych zjawisk woli i uczuć. Natomiast w badaniach bardziej złożonych zjawisk psychicznych eksperyment stosowany w psychologii fizjologicznej nie może dać wyników zgodnych z rzeczywistością. *Wundt*, chcąc wyjaśnić powstawanie wyższych i złożonych przeżyć duchowych, przyjmuje t. zw. z a s a d ę „t w ó r c z e j s y n t e z y", jak gdyby pewnej specyficznej siły duchowej. Wprowadzenie pojęcia „twórczej syntezy" nie wyjaśnia atoli wzajemnej zależności i związków między różnymi procesami psychicznymi. Psychologia fizjologiczna, biorąc jako punkt wyjścia badanie elementarnych zjawisk psychicznych, nie zbliża nas, podobnie jak i psychofizyka, do poznania rzeczywistych przeżyć duchowych. Obydwa te kierunki opierają się na panującej w tej epoce psychologii asocjacyjnej, ujmującej życie duchowe w sposób mechanistyczny i atomistyczny.

3. PSYCHOLOGIA ASOCJACYJNA. Psychofizyka i psychologia fizjologiczna ogranicza się głównie do badania elementów

psychicznych, z których według ówczesnego mniemania tworzy się stopniowo całość życia duchowego. Próbę wyjaśnienia odnośnie łączenia się i wiązania owych „elementów" podejmuje psychologia asocjacyjna, która jako zasadnicze pojęcia, mające wyjaśnić całokształt życia duchowego przyjmuje: czucia zmysłowe, reprodukcję i asocjację. Wrażenia i postrzeżenia wywołane w świadomości na skutek działania podniety nie przemijają bez śladu. Zachowujemy je w postaci zmian w strukturze nerwowej, głównie w ośrodkach mózgowych oraz w postaci utajonej energii psychicznej, wykazującej tendencję do aktualizacji. Na tej właściwości psychiki opiera się proces reprodukcji, dzięki której dawniejsze przeżycia powracają w postaci przypomnień i wyobrażeń na pole świadomości, łącząc się w pewne zespoły czy szeregi na podstawie t. zw. praw asocjacji. W ten sposób tłumaczy asocjacjonizm tworzenie się bardziej złożonych zjawisk psychicznych, stanowiących jakby sumatywny zespół elementarnych treści naszej świadomości. Złożone zaś treści psychiczne, a nawet całą świadomość można znowu, w mniemaniu asocjacjonistów, rozłożyć na elementy. Tak więc asocjacjonizm atomizuje i mechanizuje życie psychiczne, w którym dominują treści poznawcze, jak czucia zmysłowe, postrzeżenia i wyobrażenia, sferze zaś uczuciowej i wołuntarnej psychologia ta niewiele poświęca uwagi i stąd całe życie psychiczne w jej ujęciu cechuje bierność i statyczność. Umysł w pojmowaniu asocjacjonistów, n. p. *J. Stuarta Milla*, *H. Taine'a*, jest jakby wypadkową elementów psychicznych, jakby kolekcją treści naszej świadomości.

W świetle psychologii asocjacyjnej życie duchowe cechuje więc atomizacja i mechanizacja, bierność i statyczność, co nie odpowiada rzeczywistości. Atoli pomimo swych luk i braków kierunek ten stanowi ważny etap w rozwoju psychologii naukowej. Badania psychologów - asocjacjonistów osiągnęły na ogół pozytywne wyniki w zakresie poznania i wyjaśnienia funkcji zmysłów, wrażeń i postrzeżeń zmysłowych, reprodukcji i pamięci, uwagi i mniej złożonych doznań uczuciowych. Wypracowanie ścisłych i precyzyjnych metod w badaniu tych zjawisk i procesów psychicznych stanowi również poważny dorobek psychologii asocjacyjnej. W późniejszym swym rozwoju asocjacjonizm, który obecnie stał się już psychologią klasyczną, wykazuje pewne odchylenia i modyfikacje zależnie od tego, czy przyjmuje jako elementy psychiczne tylko wrażenia zmysłowe *(Ebbinghaus)*, czy obok wrażeń i ruchy *(Bain, James)*, lub też uczucia *(Ribot)*. W końcu asocjacjonizm dochodzi do stwierdzenia, że „elementy psychiczne" są wytworem abstrakcji i w rzeczywistości nie istnieją. Na ich miejsce wprowadza pojęcie „kompleksów", jako pewnych całości psychicznych *(G. E. Müller)*. Obok praw kojarzenia wprowadza pojęcie „twórczej syntezy", a w późniejszej fazie rozwoju asocjacjonizm uznaje też dążenia celowe oraz świadomy wybór środków, a więc stwierdza fakt współdziałania sfery woli i uczuć w procesach psychicznych. Tak zmodyfikowany asocjacjonizm stanowi przejście do nowych kierunków psycholo-

gicznych, w szczególności do psychologii postaci i do teorii wyobrażeń ejdetycznych.

4. PSYCHOLOGIA POSTACI. Współczesna psychologia stawia sobie m. in. zagadnienie, co w ujmowaniu świata otaczającego jest przeżyciem pierwotnym, czyli, co jest funkcją pierwotną naszej świadomości; czy postrzeganie wyodrębnionych jakości w postaci wrażeń, jak przyjmował asocjacjonizm, czy też postrzeganie całości przedmiotu lub zjawiska. Odpowiedź dać może bezpośrednie doświadczenie wewnętrzne. Patrząc n. p. na twarz człowieka, na jego postać, ujmujemy najpierw całość, ogólny wygląd, a nie poszczególne rysy twarzy, czy też cechy postaci. Charakter pisma znanej osoby rozpoznajemy bez poprzedniego rozkładania wyrazów na elementy, na litery lub części liter. Słuchając pieśni lub utworu muzycznego, nie składamy całości z poszczególnych tonów i interwałów, lecz przeżywamy od razu pieśń jako całość. Trudno byłoby zrozumieć charakter osoby na podstawie opisu poszczególnych cech, bez uchwycenia istotnego rysu jej charakteru. Poszczególne cechy osobnika, wyjaśniają nam się dopiero na tle całości charakteru. Doświadczenia bezpośrednie i liczne eksperymenty stwierdzają, że postrzeganie całościowe jest przeżyciem pierwotnym, a nie wtórnym, jak przyjmowała psychologia asocjacyjna. Przedmioty i zjawiska ujmujemy jako p o s t a c i na pewnym tle, jako s t r u k t u r y w ich naturalnym otoczeniu. (I, 107).

Pogląd taki na ujmowanie świata otaczającego, nie jest nowy w psychologii. Spotykamy się z takim ujęciem już u niektórych psychologów starożytnych, a w czasach nowszych m. in. w psychologii *James'a i Bergsona*. To co słyszymy jako nagły huk piorunu — wywodzi *James* — to nie tylko sam grzmot, ale grzmot huczący wśród ciszy oraz jej kontrast. W zdaniu słownym lub we frazie muzycznej — mówi *Bergson* — nie postrzegamy wyodrębnionych części, którebyśmy następnie wiązali w całość, lecz ujmujemy zdanie czy frazę muzyczną globalnie i dopiero zrozumienie całości prowadzi do zrozumienia poszczególnych części. Pojęcie postaci i struktury wprowadzają już dawniejsi psychologowie niemieccy, jeszcze w okresie panowania asocjacjonizmu, m. in. *Dilthey* i *Freienfels*. Atoli dopiero współcześni badacze, jak n. p. *Köhler*, *Wertheimer* i *Koffka*, tworzą systematyczną teorię, w której pojęcie postaci i struktury stanowi centralne zagadnienie w analizie życia duchowego.

Rozważymy z kolei, jak psychologia postaci wyjaśnia ujmowanie świata otaczającego. Na zmysły nasze działają nie poszczególne i wyodrębnione cechy, jak barwa, kształt, wielkość, szmer, ton i t. d., ale przedmioty i zjawiska w swej charakterystycznej postaci, wywołując zmiany fizjologiczne w całej substancji nerwowej oraz zmiany w świadomości. Uświadamiamy sobie od razu przedmiot jako całość niepodzielną o charakterystycznym kształcie. Każde postrzeżenie czy wyobrażenie formuje się jakby około jądra krystalizacyjnego. Treści naszej świadomości są więc zorganizowanymi

tworami psychicznymi, o swoistej budowie strukturalnej, czyli są postaciami, strukturami, w których każda część jest funkcją całości, i nawzajem całość znów uzależniona jest od każdej części. W razie wyodrębnienia z całości jednego członu, zmienia się cała struktura, n. p. na skutek opuszczenia lub zmiany litery, wyraz przybiera odmienną postać w naszej świadomości. Po rozłożeniu całości na jej elementy, n. p. zdania na wyrazy, melodii na tony i interwale, rysunku krajobrazu na jego części składowe, pozostaje jeszcze coś, co stanowi istotę struktury, czyli treści psychiczne są czymś więcej, aniżeli sumą poszczególnych elementów. Wyobrażenie lasu lub sadu jest czymś więcej niż sumą wyobrażeń poszczególnych drzew, podobnie jak wyobrażenie klasy szkolnej nie jest tylko sumą wyobrażeń poszczególnych uczniów.

Podniety jako określone postaci na pewnym tle ujmuje nasz umysł w sposób aktywny, a nie bierny. Stąd też dane obiektywnie te same fakty przeżywa każdy osobnik w różny sposób, z czego wynikają różne typowe formy ujmowania świata otaczającego, co można stwierdzić n. p. w badaniach za pomocą testu Rorschacha. Świadomość jednych skierowana jest bardziej na poszczególne człony danej całości, wskutek czego przeżywane przez nich postaci mają charakter bardziej płynny, są mniej spoiste (typ analityczny), u drugich zaś dominują w przeżyciach postaci o zwartej spoistości wewnętrznej (typ syntetyczny).

Z powyższych rozważań wynikają główne założenia psychologii postaci: 1) Przedmioty i zjawiska dane nam w otoczeniu są w m/w stopniu „upostaciowane", są całościami o swoistej strukturze i wewnętrznej prawidłowości. 2) Postać nie jest sumatywnym zespołem poszczególnych elementów, lecz całością, u której każda z części posiada swoistą cechę tylko w łączności z innymi częściami oraz z całością. 3) W przeżywaniu świata otaczającego, stwierdzamy genetyczny i funkcjonalny prymat całości przed częściami. 4) Struktury i postaci przeżywane nie dadzą się wyodrębnić od typowych i wrodzonych dyspozycji osobnika, od jaźni indywidualnej, będącej strukturą wyższego rzędu, w wysokim stopniu zróżnicowaną.

Psychologia postaci nie wzbogaciła wprawdzie nauki w bezwzględnie nowe pojęcia zasadnicze, ale mimo to posunęła o duży krok naprzód znajomość życia duchowego, przez co wywarła też znaczny wpływ na pedagogikę, umożliwiając głębsze wniknięcie w procesy kształcenia i wychowania. Wyniki badań, dotyczących postrzegania, uczenia się i inteligencji dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych skierowały metody nauczania na nowe tory. Wiadomo, że dziecko ujmuje przedmioty jako całości, że w jego świadomości tworzą się najpierw postaci niezróżnicowane i niewyodrębnione od tła (postrzeganie synkretyczne), które w miarę dojrzewania rozwijają się i wzbogacają w nową treść. Postaci mają więc charakter dynamiczny, a nie statyczny. Stwierdzenie tego faktu wpłynęło w dużej mierze na zmianę programu nauki i metod w nauczaniu rysunków, czytania, pisania i ortografii, na me-

todę opracowywania utworów literackich, na pogłębienie zasady koncentracji, na rozwój metody całościowej w nauce rzeczy ojczystych, na metodę poznawania środowiska, w którym różnorodne zjawiska są od siebie wzajemnie zależne i wiążą się w nierozdzielną całość. Może jeszcze ważniejsze, aniżeli zmiana metod i programu, jest skierowanie uwagi na konieczność traktowania każdego dziecka jako indywidualności rozwijającej się według praw tkwiących immanentnie w jej strukturze psychofizycznej. Podobnie i charakter dziecka ujmujemy całościowo na podstawie cech i czynności, ujawniających się w sytuacjach rzeczywistych. Poznanie cech charakteru dziecka w ich roli i funkcji w związku z jego osobowością i na tle środowiska socjalnego ustrzec może nauczyciela przed wielu błędami w wychowaniu, wynikającymi z urabiania sobie opinii o dziecku na podstawie niektórych cech oderwanych od całości jego osoby i od tła środowiskowego.

5. PSYCHOLOGIA POSTĘPOWANIA (BIHEWIORYZM). Psychologia asocjacyjna zajmowała się głównie badaniem sfery poznawczej, w szczególności postrzeżeń i wyobrażeń, zaniedbywała natomiast sferę wzruszeniową i woluntarną. Reakcją przeciw jednostronnemu intelektualizmowi w psychologii jest b i h e w i o r y z m (z ang. *behaviour*, sprawowanie się, zachowanie, postępowanie). Bihewioryzm zrodził się w pierwszym dziesiątku naszego stulecia na gruncie amerykańskim, gdzie dzięki pracom badawczym *E. L. Thorndike'a*, *J. B. Watsona* i in. osiągnął duży sukces i wywarł głęboki wpływ na różne dziedziny życia kulturalnego, a zwłaszcza na wychowanie. Kierunek ten nie pozostał też bez wpływu na psychologię i pedagogikę w krajach europejskich, przede wszystkim w Anglii, gdzie wybitnym jego przedstawicielem jest *W. Mc Dougall*, oraz we Francji, gdzie z pewnymi modyfikacjami rozwija się pod nazwą *„psychologie du comportement"* (psychologia postępowania), dzięki pracom naukowym *H. Piérona*.

Rozważmy z kolei, jakie są zasadnicze tezy bihewioryzmu. Psychologia, która dotąd zajmowała się opisywaniem treści świadomości na podstawie introspekcji, nie jest, zdaniem bihewiorystów, nauką pozytywną. Stanie się nią dopiero wtedy, gdy metodą obiektywną badać będzie przejawy konkretne, dane bezpośrednio, czyli różnego rodzaju reakcje, ujawniające się w zachowaniu i postępowaniu istot żyjących. Skrajna odmiana bihewioryzmu w ujęciu *Watsona*, przyjmuje tezę, że świadomość jest fikcją i w konsekwencji odrzuca w zupełności introspekcję, która według niego prowadzi do błędnej interpretacji faktów psychicznych. Podczas gdy dla psychologii dawniejszej punktem wyjścia w badaniu przeżyć duchowych jest introspekcja, to bihewioryzm zmierza do poznania psychiki wyłącznie na podstawie obserwacji symptomów, uznając tylko metodę obserwacji ciągłej, testy i eksperyment, w szczególności metodę wyzwalającą różne reakcje; n. p. sekrecję gruczołów, reakcję ruchową, ekspresję słowną i t. p. Jest to więc jakby „psychologia bez duszy", eliminująca nawet pojęcie świadomości, do

czego przyczyniło się w pewnej mierze to, że pierwotne badania bihewiorystów poświęcone były w dużej mierze zachowaniu się zwierząt i małych dzieci. Psychologia w ujęciu bihewioryzmu jest więc nauką obiektywną o zachowaniu się istot żyjących. Kierunek skrajny w bihewioryźmie ujmuje ją jako naukę przyrodniczą, badającą zjawiska psychiczne na podłożu procesów fizjologicznych, bez posługiwania się pojęciem świadomości i bez uciekania się do introspekcji.

Fakty psychiczne poznać możemy tylko na podstawie obserwacji postępowania, które polega na reagowaniu osobnika pod wpływem konkretnej sytuacji czyli zespołu podniet w otoczeniu. Stosowanie takich metod, ma na celu ustalenie praw rządzących postępowaniem jednostki. Skoro człowiek w danej sytuacji zachowuje się w pewien sposób, działać musi zespół warunków, będących przyczyną jego postępowania. Zadanie bihewioryzmu polega więc po pierwsze na poznawaniu i wyjaśnianiu przyczyn, wywołujących konkretne zachowanie jednostki, po wtóre na przewidywaniu prawdopodobnych reakcji osobnika na podstawie poprzedniego poznania sytuacji. Wnioskujemy zatem o konkretnej sytuacji na podstawie zachowania się jednostki —na podstawie zaś poznania sytuacji—o postępowaniu osobnika. Naszą wiedzę psychologiczną wzbogacają tylko fakty konkretne obserwowane w naszym własnym lub też w postępowaniu drugich osób. Wprawny obserwator wybrać potrafi w zachowaniu osobnika fakty o cechach najbardziej typowych i przez analogię wyjaśnić cały kompleks m/w podobnych zjawisk. Niekiedy drobna i ledwie dostrzegalna cecha może być charakterystyczną dla zachowania się danego osobnika. Taką „metodą typowych przypadków" bada psychologia bihewiorystyczna przystosowanie się organizmu do różnych sytuacji, w którym wyróżnia dwie zasadnicze formy zachowania: a) postępowanie niewyuczone (reakcje uczuciowe i instynktowe); b) wyuczone (przyzwyczajenia, mowa, myślenie). Nie tylko reakcje wzruszeniowe i instynktowe oraz przyzwyczajenia i mówienie, ale także i myślenie ujmuje bihewioryzm jako przebieg ruchowo - wyrażeniowy. Myślenie, należące do wyuczonych form zachowania, jest w ściślejszym znaczeniu „procesem prób i błędów", podobnie jak roboty ręczne są też „manipulacją prób i błędów". Końcową fazę przebiegu myślenia, stanowi słowne sformułowanie myśli lub też ruchy cielesne, jak gest i mimika. Osobowość ujmuje bihewioryzm całościowo, jako kompleks reakcji, na który składają się zespoły przyzwyczajeń, instynkty i uczucia, kształtujące się na skutek wpływów społecznych. Badając różne reakcje w zachowaniu się osobnika, nie wyodrębnia ich bihewioryzm od osoby działającej. Rozpatruje je na „konkretnej scenie", którą tworzy każdy „wycinek życia" jednostki i całokształt postępowania człowieka, gdy wykonuje jakąś pracę, rozwiązuje jakieś zadanie, walczy z trudnościami i przeciwnościami, czy też ze swymi namiętnościami. W miejsce opisywania poszczególnych faktów psychicznych, wyodrębnionych tendencji, wyobrażeń i przypomnień, jako wypadkowej mechanizmu działań i reakcji częściowych, wprowadza

bihewioryzm na scenę życia zachowanie się jednostki jako całości, jako osoby działającej w konkretnej sytuacji.

Z powyższych założeń wynika, że bihewioryzm jest zbliżony pod wielu względami do stanowiska rosyjskich badaczy t. j. *Pawłowa* i *Bechterewa* (I, 83 i nast.), dla których badanie reakcji, refleksów i odruchów warunkowych stanowi również podstawę naukową, „psychologii obiektywnej". Skrajny bihewioryzm, podobnie jak „p s y c h o l o g i a o b i e k t y w n a" odrzuca świadomość i introspekcję. Stąd też nie może wyjaśnić i rozwiązać wielu zjawisk psychicznych.

Ś w i a d o m o ś ć bowiem — jak podkreśla *Delacroix* — jest pierwszą rzeczywistością, jest faktem pierwotnym i tylko dzięki niej istnieją dla nas przedmioty, zjawiska i stosunki. Świadomość, jako fakt pierwotny, nie da się określić w formie definicji. Przyjmujemy ją jako przeżycie dane bezpośrednio i jako punkt wyjścia wszelkiego poznania. Zespala ona i przeciwstawia zarazem dwa pojęcia korelatywne, t. j. świat otaczający i jaźń indywidualną, przedmiot i podmiot. Świadomość nasza nie jest odbiciem czy zwierciadłem świata otaczającego, ale zajmuje wobec niego postawę aktywną i twórczą, dokonywując wyboru wśród niezmierzonej różnorodności zjawisk i przekształcając rzeczywistość i środowisko. Skrajny bihewioryzm, eliminując świadomość, traktując osobnika, jego organizm, jako przedmiot, zapomina o tym, że jest też podmiotem.

Wiadomo, że nie wszystkie doznania i przeżycia ujawnia człowiek na zewnątrz, że n. p. niejedną ze swych cech charakteru stara się ukryć lub też ujawnia ją w postaci zmodyfikowanej.

Trudno też przewidzieć, jak w danej sytuacji zachowa się osobnik. W tej samej sytuacji jego postępowanie może być za każdym razem inne, zależnie od całego splotu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Jeśli n. p. uczeń, będąc już w drodze do szkoły, wraca naraz do domu, to przyczyna tego zachowania się może być różna. Może zapomniał czegoś, a może poczuł się chory lub też postanowił tego dnia opuścić lekcje, bo nie jest przygotowany i t. p.

Oparcie się więc wyłącznie na metodzie ekstrospekcji nie może wyjaśnić bardziej skomplikowanych przeżyć i właściwości osobnika. To są słabe strony bihewioryzmu. Dlatego też umiarkowani przedstawiciele tego kierunku, jak *Thorndike* i *Mc Dougall*, ani nie negują wartości metody introspekcyjnej, ani też nie odrzucają świadomości, jako przedmiotu badań psychologicznych.

Ten właśnie umiarkowany bihewioryzm wywarł bardzo dodatni wpływ na dokładniejsze poznanie istoty człowieka i tym samym ugruntował silniejsze podstawy działalności wychowawczej. Niezawodnie nasza znajomość człowieka opiera się w dużej mierze na obserwacji postępowania drugich osób, ich reakcji mimicznych, słownych, fizjonomicznych i t. p. w różnych sytuacjach, ale badając n. p. świat wyobrażeń i idei, nie można się obejść bez introspekcji. Bihewioryzm nie ogranicza się tylko do poznawania postępowania, ale podkreśla też ważność przewidywania, jak jednostka zachowa się w danej sytuacji. Poznawanie i przewidywanie umożli-

wia celowe i systematyczne oddziaływanie na postępowanie osobnika, co właśnie stanowi główną treść działalności wychowawczej. W wychowaniu zmieniamy warunki i tworzymy sytuacje najbardziej korzystne, przez co wyzwalamy pożądane reakcje dzieci i w ten sposób kierujemy ich postępowaniem. Wyzwalanie zaś aktywności dziecka w różnych dziedzinach życia kulturalnego stanowi główne zadanie współczesnego wychowania i nauczania.

Postępowanie osobnika ujmuje bihewioryzm zawsze na podłożu konkretnej sytuacji, co prowadzi do badania wpływów środowiskowych na kształtowanie się osobowości dziecka. W ujęciu psychologii postępowania środowisko jest czynnikiem wywierającym przemożny, zazwyczaj decydujący wpływ na rozwój fizyczny i duchowy człowieka. Ciągła poprawa warunków środowiskowych umożliwi coraz większe doskonalenie wychowanka. To stanowisko bihewioryzmu przyczyniło się do tego, że badanie i poznanie środowiska socjalnego, w którym dziecko żyje, stało się centralnym zagadnieniem w pedagogice współczesnej.

6. PSYCHOANALIZA. Obok bihewioryzmu duży wpływ na rozwój psychologii współczesnej i pedagogiki wywarła również psychoanaliza, której twórcą jest lekarz - psychiatra wiedeński *Z. Freud*. Doktryna ta skierowała umysł badawczy na nowe drogi dociekania ukrytych sił mechanizmu psychicznego, genezy i rozwoju życia popędowego, związków i zależności między warstwicami psychiki ludzkiej i ich funkcji w kształtowaniu osobowości dziecka. Na rolę i funkcję utajonych w psychice ludzkiej energii zwrócił uwagę Freuda fizjolog i psycholog paryski *Charcot*, pod kierunkiem którego twórca psychoanalizy rozpoczął swe studia. *Charcot* badał i leczył różne przypadki neurotyczne, objawy histerii przy pomocy sugestii wywieranej w stanie hipnozy, wychodząc z założenia, że źródłem neuroz są zapomniane przeżycia natury wzruszeniowo-popędowej. One to stanowią istotę urazów psychicznych, czyli stanów traumatycznych (z grec τό τραῦμα, rana, uraz), które chory ujawnia w stanie hipnozy pod wpływem sugestii. Odtworzenie zapomnianych przeżyć i ich uświadomienie sobie sprowadza jakby doznanie katartyczne (z grec. *katharsis*, oczyszczenie), które ułatwia leczenie urazu psychicznego.

Badania stanów neurotycznych rozpoczął *Freud* zrazu wspólnie z lekarzem wiedeńskim *J. Breuerem*, następnie sam, przy czym zmienia metodę diagnostyczną i terapeutyczną w tym kierunku, że badał chorych nie w stanie hipnozy, ale na jawie, skłaniając ich do wysiłku celem wykrycia metodą wolnych skojarzeń zapomnianych przeżyć, będących źródłem urazu psychicznego. Punktem wyjścia doktryny psychoanalitycznej są więc obserwacje przypadków anormalnych, różnych schorzeń psychiki ludzkiej, podobnie, jak to stwierdziliśmy w badaniach Bineta nad inteligencją, Kretschmera i Jaenscha w dziedzinie typologii, Adlera w dziedzinie charakteru i t. d. W związku z analizą instynktów zwróciliśmy już uwagę na niektóre zasadnicze pojęcia psychoanalizy. (I, 95). Do

tych pojęć nawiążemy teraz z kolei, celem zaznajomienia się z głównymi założeniami tego kierunku, oraz z jego znaczeniem dla pedagogiki współczesnej.

Już w początkowych dociekaniach przyjmuje psychoanaliza tezę, że świadome przeżycia stanowią tylko niewielki wycinek świata wewnętrznego człowieka, przeważającą zaś sferę psychiki wypełniają nieznane nam bliżej treści duchowe. Są to głównie przeżycia z pierwszych lat dzieciństwa, później zapomniane i stłumione. Istnieją one atoli w głębszych warstwach psychiki w postaci energii potencjalnej. Te zapomniane przeżycia o charakterze popędowo-wzruszeniowym tworzą *kompleksy* wypełniające w dużej mierze *sferę nieświadomości*. Co jest przyczyną stłumienia owych przeżyć? Dziecko dąży od pierwszych lat życia z nieodpartą wprost siłą do zaspokojenia swych popędów, co wyzwala w nim uczucie zadowolenia i rozkoszy. W tych niepohamowanych dążeniach napotyka na opór ze strony wychowawców. Wychowanie ma na celu przekształcenie popędów o charakterze ujemnym w ich przeciwieństwa, n. p. pierwotne przejawy lubowania się w brudzie (dziecko małe lubi n. p. brodzić w kałużach, bierze do rąk różne niechlujne przedmioty i wcale się tym nie brzydzi), w zamiłowanie do czystości i porządku, budzące zarazem wstręt do wszelkiego niechlujstwa. Okrucieństwo, jakie dzieci ujawniają, obrywając n. p. skrzydełka i nóżki owadom, przekształca wychowanie w współczucie, objawy niszczenia w poszanowanie rzeczy, brak wstydu w wstydliwość i t. p. — słowem wychowanie tworzy w świadomości dziecka pewne *zespoły reakcji*, uniemożliwiające powrót i ujawnianie się popędów o charakterze aspołecznym, niemoralnym i nieestetycznym. Niekiedy wychowawcy posługują się groźbą obcięcia palca, gdy n. p. dziecko gryzie paznokcie, czy palce aż do krwi lub też groźbą kastracji, gdy oddaje się niedozwolonej manipulacji. Na skutek tych gróźb może się wytworzyć *kompleks kastracyjny*. Była już mowa o uczuciach, jakie żywi dziecko w stosunku do jednego z rodziców i pod wpływem których może powstać *kompleks edypowy*. Niekiedy na skutek utraty pozycji uprzywilejowanej, spowodowanej przyjściem na świat drugiego dziecka w rodzinie, budzą się w dotychczasowym jedynaku wrogie wobec niego uczucia. Pod wpływem wychowania, pod naciskiem nakazów religijnych i społeczno-moralnych zwalcza dziecko owe popędy i uczucia, dokonywując ich *wyparcia* w sferę nieświadomości.

W późniejszych okresach życia zapomina człowiek o tych doznaniach, odwraca się od swej przeszłości i tłumi w sobie chociażby najsłabsze drgnienia pierwotnych popędów i wzruszeń. Ujawniają się one jednak w marzeniach sennych, a na jawie w postaci różnych pomyłek w mowie, piśmie, w gestach i t. p. *Pomyłki* te nie są wynikiem zwykłego przypadku, nie są one bezsensowne, jakby się zdawało na pierwszy rzut oka, ale kryje się w nich głębokie przeżycie i ich znaczenie wykrywa psychoanalityk metodą wolnych skojarzeń.

Obok wytworzenia zespołów reakcji stosujemy w wychowaniu jeszcze inny sposób przeciwdziałający ujawnianiu się niepożądanych popędów. Skierowujemy energię psychiczną, tkwiącą w popędach na tory wiodące do aktywności społecznie użytecznej, do celów wartościowych. Takie przeistoczenie energii psychicznej nazywa psychoanaliza s u b l i m a c j ą, pełniącą w wychowaniu funkcję niezwykle ważną.

Do najsilniejszych popędów należy instynkt płciowy, który według dotychczasowych teorii seksualizmu ujawnia się dopiero w okresie przedpokwitania i dojrzewania między 13 a 15 r. ż. Doktryna psychoanalityczna wykazuje natomiast, że popęd ten istnieje od zarania życia dziecka i w poszczególnych fazach rozwojowych ujawnia się w różnej postaci. W rozwoju seksualizmu dziecięcego rozróżnia psychoanaliza trzy fazy: 1) W fazie pregenitalnej od 1 do 5 r. ż. popęd ten obejmuje sferę oralną i analną; 2) między 6 a 12 r. ż. istnieje faza energii utajonej, jakby okres spoczynku; 3) wreszcie w fazie genitalnej między 13 a 15 r. ż. następuje proces pokwitania. We wszystkich trzech fazach energia popędu, zwana w teorii psychoanalitycznej l i b i d o jest tej samej natury, a różnica polega tylko na jej wydajności i formie ujawniania się.

W trzeciej fazie towarzyszy procesowi dojrzewania tendencja do usamodzielnienia się, do oderwania od „ideału rodzicielskiego". Autorytet rodziców zastępuje inny ideał, ucieleśniony w przedstawicielach nauki, sztuki, polityki i t. d. Do walki z popędem seksualnym uzbraja młodego człowieka wychowanie w domu i szkole. Rodzice także i po usamodzielnieniu się dziecka, wpływają na jego postępowanie nie bezpośrednio, ale pośrednio. Wytworzyli oni bowiem w jego psychice system norm i nakazów społeczno-moralnych, tworzących t r e ś ć n a d - j a ź n i, czyli sumienie, które jak gdyby c e n z u r a, pełni straż nad postępowaniem człowieka i w wypadku wykroczenia przeciw ideałowi religijnemu czy etycznemu budzi niezadowolenie i niepokój j a ź n i. Niekiedy dążności popędowe znajdują ujście w marzeniach sennych, ale i wtedy nie uzewnętrzniają się w całej swej nagości, przybierając różne postaci symboliczne ze względu na cenzurę, czujną i we śnie osobnika marzącego.

Z powyższych rozważań wynika, że psychoanaliza rozróżnia w strukturze osobowości jakby trzy warstwice psychiczne, pozostające ze sobą w związku i wzajemnej zależności: a) n i e ś w i a d o m o ś ć, obejmującą sferę popędowo-wzruszeniową; b) j a ź ń, jako sferę świadomości, sferę wyobrażeń i pojęć; c) n a d - j a ź ń, obejmującą sferę wartości. Jaźń człowieka — to jakby scena, na której rozgrywają się powikłane, nieraz bardzo, konflikty dramatyczne, kryjące w sobie ból i cierpienie. Źródło tych konfliktów tkwi w sferze nieświadomości, a czynnikiem współdziałającym w ich rozwiązywaniu jest nad - jaźń. Działalność wychowawcza polega w dużej mierze na wprzągnięciu nad - jaźni do pracy około realizowania celów wychowania, t. j. kształtowania charakteru i osobowości. W tym dążeniu do celu walczą ze sobą dwie główne siły,

kierujące życiem człowieka: a) zasada przyjemności *(Lustprinzip)*, ujawniająca się w tendencji do „wyżywania się", do zadowolenia i rozkoszy zmysłowej; b) zasada rzeczywistości *(Realitätsprinzip)*, skłaniająca jednostkę do kierowania się w życiu normami i motywami religijnymi i etycznymi, do wysiłków około tworzenia swej osobowości.

Najwięcej zastrzeżeń, wysuniętych przez krytykę naukową wobec psychoanalizy, ma niezawodnie swe źródło w poglądach tej doktryny na rozwój i przejawy seksualizmu dziecięcego. Niektóre n. p. wyniki na podstawie obserwacji dzieci patologicznych przenosi psychoanaliza na zachowanie się dzieci zdrowych i zdobyte tam spostrzeżenia uogólnia. Interpretacja różnych przejawów zachowania się dziecka głównie przy pomocy pojęć ze sfery seksualnej, prowadzi niezawodnie do fałszywych poglądów na przeżycia dziecka i kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa natury moralnej, o czym już wspomniano w rozdziale o instynktach. (I, 96).

Atoli i przeciwnicy teorii psychoanalitycznej, jako całości, przyznają, że niektóre jej założenia i osiągnięte dotąd wyniki dociekań rozszerzyły znacznie naszą wiedzę o życiu duchowym, umożliwiły wejrzenie w głąb psychiki ludzkiej (stąd nazwa psychologia głębi), rozjaśniły różne tajemnicze przejawy psychiczne, nierozwiązalne za pomocą stosowanych w dawniejszej psychologii metod badania. Niektóre zasadnicze pojęcia psychoanalityczne były już dawniej znane, niektóre wskazania były też, jakkolwiek w innej formie, w praktyce stosowane, zwłaszcza w praktyce życia religijnego, zmierzającej do wydobycia z głębi psychiki przeżyć budzących niepokój i cierpienie człowieka i umożliwiającej jednostce dokonania w akcie pokuty oczyszczenia i skierowania energii popędowej na tory wartościowe pod względem społecznym i etycznym. Stwierdzić atoli należy, że teoria psychoanalityczna wywarła silny wpływ na różne dziedziny twórczości kulturalnej, a przede wszystkim na wychowanie. Wskazała nowe środki i możliwości, zwłaszcza w wychowaniu dzieci trudnych i zaniedbanych, zacofanych w rozwoju społecznym i upośledzonych moralnie. Skierowała uwagę wychowawców na genezę różnych otamowań i zaburzeń psychicznych, wypracowała metodę terapeutyczną, za pomocą której specjalista-psychoanalityk wydobywa na pole świadomości wyparte kompleksy, będące przyczyną stanów neurotycznych. Psychoanaliza zaostrzyła zmysł krytyczny wobec powszechnie stosowanych środków wychowania, albo zbyt pobłażliwych, albo też zbyt surowych, wskazując niebezpieczeństwa, tkwiące zwłaszcza w karze cielesnej, która powoduje tworzenie się kompleksów i jest zawiązkiem różnych neuroz. Teoria ta przyczyniła się wreszcie do wyjaśnienia skomplikowanych nieraz sytuacji w stosunku wychowawcy do uczniów. W takich głównych pojęciach psychoanalitycznych, jak zasada przyjemności i rzeczywistości, wyparcie pewnych kompleksów wyobrażeniowych, cenzura, sublimacja przejawia się ujęcie teleologiczne t. j. pojmowanie jednostki ludzkiej jako istoty realizującej cele w swym życiu indywidualnym i społecznym.

7. PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA. Daleko większy wpływ na działalność wychowawczą, aniżeli psychoanaliza wywarła, zwłaszcza w Austrii, psychologia indywidualna, której twórcą jest *Alfred Adler*, lekarz i profesor wiedeńskiego Instytutu Pedagogicznego. W uzupełnieniu naszych poprzednich rozważań w sprawie wychowania dzieci trudnych według zasad psychologii indywidualnej zastanowimy się jeszcze pokrótce nad głównymi założeniami tego kierunku. Adler, uczeń Freuda i początkowo gorliwy zwolennik jego doktryny, zrywa po kilku latach współpracy kontakt ze swym mistrzem i poczyna budować własną teorię psychopedagogiczną, różniącą się w swych założeniach od psychoanalizy. Istotną różnicę stanowi teza Adlera, według której głównym źródłem aktywności duchowej człowieka jest nie popęd seksualny (libido), jak przyjmuje freudyzm, ale popęd społeczny, tkwiący jako prasiła energetyczna w organizacji psychofizycznej jednostki. Obserwując jednostkę w przeżywanych przez nią konkretnych sytuacjach, stwierdzamy, że istotę życia psychicznego stanowią przejawy ruchu i aktywności człowieka w różnej postaci, zmierzające do własnych i określonych celów. Zasadniczym pojęciem w psychologii indywidualnej jest jedność i całość osobowości, wynikająca z jedności dążeń celowych.

To ujęcie teleologiczne życia duchowego ma ważne znaczenie w poznawaniu i rozumieniu psychiki jednostkowej, ponieważ każdą indywidualność cechuje już od zarania życia swoisty „styl" w realizowaniu własnych celów. Każda indywidualność przejawia w swym postępowaniu własny plan życiowy. Wszystkie funkcje psychiczne, myśli i poczynania osobnika zmierzają ku urzeczywistnieniu planu życiowego czyli głównego celu. Celowość życia duchowego jest swoistym wytworem jednostki i zarazem wynikiem konieczności, tkwiących w niej immanentnie. Za pomocą wypracowanych metod stara się psycholog-wychowawca poznać ową linię kierunkową jednostki i na tej drodze usiłuje zrozumieć i wyjaśnić różne przejawy w zachowaniu się osobnika w konkretnych sytuacjach. Z takiego pojmowania istoty człowieka wywodzi się nazwa tego kierunku psychologicznego, który zmierza przede wszystkim do poznania indywidualnych cech charakteru danej jednostki, czy to dziecka czy dorosłego.

W dążeniu do realizowania planu życiowego napotyka jednostka na swej drodze różne przeszkody i opory, tkwiące zarówno w jej organiźmie, jak i w warunkach środowiska społecznego, w którym się wychowuje. Owe opory mogą się stać przyczyną zahamowania w normalnym rozwoju planu życiowego dziecka, co się przejawia w nim w zwyrodnieniu jego popędu społecznego. Na skutek niedomagań organizmu, złych warunków środowiskowych i wadliwego wychowania rozwija się zazwyczaj już w okresie wczesnego dzieciństwa poczucie małej wartości, pewne uczucie niższości i słabości, jakiego n. p. dziecko doznaje w kontakcie z otoczeniem, zwłaszcza z dorosłymi i silnymi. Źródłem tego uczucia mogą być: a) czynniki natury fizjologicznej i fizycznej, n. p. zaburzenia fun-

kcjonalne organów wewnętrznych, niedorozwój narządów zmysłowych, wzroku lub słuchu, kalectwo i ułomność (skrzywienie, zbyt niski wzrost), brzydota fizyczna, niezaradność i t. p.; b) czynniki środowiskowe, n. p. zbyt surowe lub zbyt pobłażliwe wychowanie, przerost autorytetu rodzicielskiego, przesądy społeczne, n. p. rozpowszechniona opinia o niższości dziewczęcia i kobiety wobec chłopca i mężczyzny. Opinia ta powoduje tworzenie się kompleksu niższości w psychice dziewczęcia, czyli t. zw. „protestu męskiego", który ujawnia się n. p. w tendencji do naśladowania chłopca w zachowaniu się, w stroju, w manierach, w zajęciach, zainteresowaniach i t. p.

Poczucie małej wartości wyzwala tendencję do wyrównania braków, do usunięcia różnych wad fizycznych czy psychicznych, do przezwyciężenia własnej słabości, co umożliwia jednostce lepsze przystosowanie się do środowiska. Na tym polega k o m p e n s a c j a, mająca na celu zapewnienie jednostce powodzenia w życiu. Jest ona siłą twórczą w życiu i wiąże się z drugą główną sprężyną aktywności człowieka, a mianowicie z t e n d e n c j ą d o z n a c z e n i a, do władzy i mocy, która nadaje kierunek siłom twórczym i możliwościom, tkwiącym w strukturze duchowej człowieka. Tak więc w ujęciu psychologii indywidualnej motorem działania każdej jednostki ludzkiej są dwie przeciwne sobie tendencje: a) dążność do znaczenia o przyjemnym zabarwieniu uczuciowym; b) poczucie małej wartości wyzwalające przykre stany emocjonalne. Na podłożu i w grze tych dwu sił antagonistycznych rodzą się konflikty, ścierają idee i poglądy, walczą ze sobą motywy natury egoistycznej i altruistycznej. W tych dążeniach, pełnych przeciwieństw i walk interweniuje czynnik regulujący, którym jest u c z u c i e s p o ł e c z n e. Podobnie i we freudyźmie widzimy dwie antagonistyczne tendencje w życiu duchowym człowieka, t. j. dążenie do maksimum przyjemności (libido) i poczucie rzeczywistości. Regulatorem zaś w ścieraniu się tych sił jest cenzura (sumienie).

Rozwój popędu społecznego i uczuć społecznych doznaje zahamowania, jeśli tendencja do znaczenia i mocy oraz poczucie małej wartości przybierają wskutek wspomnianych przedtem przyczyn zbyt ostre formy, niekiedy o charakterze neurotycznym i patologicznym. Wtedy ujawnia się dysharmonia między planem życiowym jednostki a jej postępowaniem. Ona też jest źródłem trudności w wychowaniu, o których już była mowa poprzednio. Psychologia indywidualna wskazuje metody leczenia wad charakteru, jak wiemy przez budzenie w dziecku poczucia pełnej wartości, wiary we własne siły, przez budzenie odwagi, przez wdrażanie do systematycznych ćwiczeń (trening) oraz przez modyfikację warunków środowiskowych. Wszystkie te zabiegi mają na celu ugruntowanie zdrowego popędu społecznego, od którego zależy i przyszłość jednostki, oraz jej możliwości rozwiązywania najważniejszych problemów życiowych; nawiązanie kontaktu z otoczeniem w duchu przyjaźni i życzliwości oraz aktywny współudział w wytwórczości dóbr społeczno-kulturalnych. Psychologię indywidualną, która w swych

tendencjach skierowana jest głównie ku przyszłości, cechuje duży optymizm, wiara w możliwość budzenia zdrowych uczuć społecznych i kształtowania dobrego charakteru przez odpowiednie wychowanie. Stąd wynika jej postawa praktyczna i życiowa.

Psychologia indywidualna mniej dba o teoretyczne uzasadnienie swych twierdzeń i dlatego też nie przedstawia ona zwartego systemu naukowego. Jest to właściwie „psychologia życia", zmierzająca przede wszystkim do wykrycia źródeł różnych wad charakteru, jakie ujawnia konkretna jednostka ludzka, oraz do znalezienia skutecznych środków terapeutycznych. Przemożną rolę w leczeniu wad, przypisuje psychologia indywidualna środowisku i wychowaniu, natomiast nie uznaje dziedziczenia cech psychicznych i stąd płynie jej optymizm pedagogiczny. Wyniki badań nad dziedziczeniem cech psychicznych nie potwierdzają jednakże tego stanowiska. (I, 49).

Spośród kierunków psychologii współczesnej wyróżniają się oprócz wspomnianych: psychologia personalistyczna *Sterna*, humanistyczna *Dilthey'a* i *Sprangera* oraz psychologia życia *Müllera-Freienfelsa*, mająca wiele cech wspólnych z psychologią indywidualną Adlera. Wszystkie niemal kierunki psychologii współczesnej, jakkolwiek z różnych wychodzą założeń, ujmują indywidualność i życie duchowe człowieka, jako całość i jedność, badając je na podłożu konkretnych sytuacji i w jego nieustannym stawaniu się. Psychologia w dobie obecnej coraz częściej opuszcza mury laboratoriów i uzbrojona w coraz doskonalsze metody badawcze, wkracza na scenę życia, gdzie w warunkach naturalnych ścierają się żywe myśli i uczucia, gdzie jednostka ludzka torując sobie od najmłodszych lat własne drogi, urzeczywistnia swoją jaźń w działaniu i czynach, w wytwarzaniu i tworzeniu dóbr kulturalnych, w przystosowywaniu się do środowiska społecznego i doskonaleniu go, w tworzeniu lepszej przyszłości.

8. WAŻNIEJSZE DZIAŁY PSYCHOLOGII. Obok różnych prądów i kierunków rozwijają się w dobie obecnej coraz to nowe działy psychologii, mające własny przedmiot badania, własną problematykę i właściwe sobie metody. Wyodrębniają się one z ogólnej psychologii eksperymentalnej w związku z potrzebami i przemianami w życiu gospodarczym i społeczno-kulturalnym oraz pod wpływem badań w różnych gałęziach nauki. Każda niemal dziedzina twórczości ma swoją psychologię, która przyczynia się do doskonalenia metod badania i lepszego poznania przedmiotu danej gałęzi wiedzy.

W miarę rozwoju techniki i nowoczesnych form gospodarczych rozwija się najpierw na gruncie amerykańskim psychologia gospodarcza, której podstawy naukowe opracował prof. un. Harwarda *H. Münsterberg* w dziele „Psychologia i życie gospodarcze" *(Psychologie und Wirtschaftsleben* 1912). W ostatnim czasie rozbudowuje podstawy naukowe tego działu psychologii stosowanej *H. Wallon (Principes de psychologie ap-*

pliquée 1930). Zastosowaniem wyników jej badań w praktyce życia gospodarczego i społecznego zajmuje się p s y c h o l o g i a z a w o d ó w oraz p s y c h o t e c h n i k a, opracowująca coraz doskonalsze metody poradnictwa zawodowego. W tej dziedzinie ukazują się w ostatnich latach liczne prace takich autorów, jak n. p. *E. Claparède'a* Poradnictwo zawodowe *(L'orientation professionelle)*, *Fr. Giese (Methoden der Wirtschaftspsychologie)*, *W. Moede (Lehrbuch der Psychotechnik)*. W literaturze polskiej istnieje dzieło *Fr. Baumgarten* Badania uzdolnień zawodowych. Dziedziną tą zajmuje się specjalnie czasopismo *„Psychotechnika"*, wychodzące w Warszawie od 1927 roku.

Pod wpływem *A. Comte'a* rozwinęła się szczególnie w literaturze francuskiej p s y c h o l o g i a s o c j o l o g i c z n a, której przedmiotem jest badanie psychiki zbiorowej różnych grup społecznych i społeczeństw, począwszy od grup pierwotnych aż do najbardziej cywilizowanych. Przedmiotem jej badań są: zwyczaje, obyczaje, mity, wierzenia i obrzędy, instytucje, mowa i inne wytwory psychiki zbiorowej różnych ras i ludów. Bada ona metodą porównawczą początek i rozwój funkcji psychicznych na tle życia społecznego. Społeczność bowiem, zdaniem tej szkoły socjologicznej, tworzy uczucia religijne, moralne, rodzinne, wszelkie tendencje, które nie są natury instynktowej, następnie pojęcia i idee oraz funkcje myślenia i inteligencji. Do wybitnych przedstawicieli francuskiej szkoły psychologów socjologicznych należą: *E. Durkheim*, *G. Le Bon*, *Lévy-Bruhl*, *Bouglé*. Lévy-Bruhl zajmuje się badaniem psychiki grup i ludów pierwotnych *(La mentalité primitive — Les fonctions mentales dans les societés inférieures)*. Do przedstawicieli tego działu zaliczyć też można psychologa ang. *W. Mc Dougall'a* (Psychologia grupy) i niem. *W. Wundta* (Völkerpsychologie). W poszczególnych dziedzinach życia społecznego i w związku z różnymi gałęziami twórczości rozwija się psychologia religii, sztuki, prawa i psychologia sądowa, wreszcie w ostatniej dobie p s y c h o l o g i a o b r o n n o ś c i, obejmująca m. in. takie problemy, jak charakterologia i selekcja w związku z przysposobieniem wojskowym, zachowanie się jednostki i grup w walce, walory dowódcy, poznanie charakteru i psychiki zbiorowej różnych narodów i t. p.

Początkowe przejawy różnych form życia psychicznego, ich źródła oraz ich rozwój, stanowią przedmiot badań p s y c h o l o g i i g e n e t y c z n e j i r o z w o j o w e j. Każda gałąź psychologii, n. p. psychologia zwierząt, dziecka, człowieka pierwotnego, osobnika anormalnego, psychopatycznego jest psychologią genetyczną i rozwojową, o ile bada przejawy i rozwój życia duchowego metodą genetyczno-porównawczą. Metoda genetyczna, nie poprzestając na opisie przejawów psychicznych w chwili ich przebiegu, zmierza do wyjaśnienia różnych funkcji psychicznych przez dociekanie ich początków i źródeł. W porównywaniu rozwoju duchowego dziecka i n. p. rozwoju życia duchowego grup społecznych różnych ras, czy całego gatunku ludzkiego, uwzględnia metoda porównawcza czynniki dziedziczenia i wpływy środowiska, zmieniające się nieustan-

nie. Stąd też oparcie się na t. zw. prawie biogenetycznym, według którego rozwój ontogenetyczny jest odtworzeniem rozwoju filogenetycznego może być, jak twierdzi *Lalande*, źródłem wielu błędów, o ile się nie uwzględnia wspomnianych czynników. W badaniach rozwoju duchowego jednostki i grup społecznych uwzględniać więc należy nie tylko stosunki socjalne, ale i warunki fizjograficzne, a mianowicie oddziaływanie krajobrazu, klimatu, atmosfery, pory roku i t. p. na psychikę człowieka, czym się zajmuje geopsychologia (z grec. γῆ, ge — ziemia, kraj).

Na wynikach badań w zakresie tych poszczególnych gałęzi opiera się ogólna psychologia rozwojowa, której zadanie polega na porównywaniu tych wyników oraz na tworzeniu bardziej ogólnych praw rozwojowych życia psychicznego. W nawiązaniu do ewolucjonizmu *H. Spencera* podjął te badania m. in. *J. M. Baldwin* (Rozwój duchowy dziecka i rasy). Psychologia rozwojowa bada też życie duchowe i jego stopniowe przemiany na podstawie dokumentów etnograficznych i historycznych oraz na podstawie obserwacji współczesnych grup społecznych, t. zw. pierwotnych, stojących na niskim poziomie kultury. Badaniami tymi zajmują się wspomniani przedtem *E. Durkheim*, *Lévy-Bruhl*, *Malinowski* i inni. W badaniach tych nasuwają się np. takie zagadnienia, jak różnice i podobieństwa między uczuciami i wyobrażeniami osobników stojących na różnych poziomach kulturalnych, jak wyobrażenia kolektywne, myślenie magiczne, jak przebieg tworzenia się przesądów, mitów, zwyczajów, obrzędów i t. p.

Podstawą psychologii genetycznej i rozwojowej są obserwacje zachowania się zwierząt. Psychologia zwierząt przez badanie reakcji zwierząt w postaci odruchów pierwotnych i uwarunkowanych doszła do bardzo interesujących wyników, zwłaszcza w dziedzinie uczenia się, ćwiczenia, wprawy, tresury, sfery wzruszeniowo-popędowej i t. d. i tym samym wyjaśniła wiele problemów psycho-pedagogicznych i wychowawczych. Zasadnicze znaczenie dla rozwoju psychologii zwierząt mają prace fizjologów, bihewiorystów i refleksologów takich, jak *L. Morgan*, *H. Fabre*, *Pawłow*, *Thorndike*, *Groos*, *Köhler*.

Najważniejsze znaczenie dla pedagogiki ma psychologia dziecka i młodzieży, która zajmuje się badaniem życia duchowego jednostki ludzkiej w poszczególnych fazach rozwojowych. Zadanie jej polega na obserwacji zachowania się i postępowania dzieci i młodzieży w sytuacjach konkretnych na podłożu otoczenia i środowiska. Zmierza ona do poznania sił samorzutnych kształtujących strukturę psychofizyczną dziecka oraz praw jego rozwoju. Pojęcie rozwoju obejmuje zadatki wrodzone (dyspozycje) oraz cel i kierunek stawania się struktury coraz bardziej zróżnicowanej.

W ostatnich 3 dziesiątkach ub. stulecia i w 1 dzies. naszego wieku zainteresowania psychologów skierowane były głównie na pierwsze lata życia dziecka (*Sigismund*, *Pérez*, *Preyer*, *Shinn*, *Stern*, *Claparède*, *Compayré*, *Sully*). Pojawiają się studia, o charakterze

„dzienniczków", zawierających obserwacje, dotyczące rozwoju dziecka od urodzenia do 7 r. ż. Obserwowano pierwsze reakcje noworodka, wrażliwość narządów zmysłowych, rozwój mowy w następnych latach życia, sferę wzruszeniową, zabawy dziecka i jego fantazję, pierwsze wspomnienia i rozwój pamięci, samorzutne przejawy aktywności, tworzenie się pierwotnych grup dzieci i t. p. Na tej podstawie opierają się monograficzne opracowania z dziedziny genetycznej psychologii dziecka, jakie się pojawiają w następnych dziesiątkach lat po r. 1910 *(K. Bühler, K. Koffka, Ch. Bühler, J. Piaget, St. Szuman)*.

W ostatnich latach pojawiają się też prace, obejmujące późniejszy okres dzieciństwa oraz wiek przedpokwitania i dojrzewania. *(Ch. Bühler, Mendousse, Spranger, Baley)*.

W ścisłym związku z psychologią dziecka i młodzieży, pozostaje p s y c h o l o g i a p e d a g o g i c z n a, której pojęcie, zadania, przedmiot, metody badań i problematykę omówiono w części I-szej książki (str. 23 i n.). W rozważaniach dotyczących ważniejszych problemów psychopedagogicznych opieraliśmy się na trzech podstawowych ideach, tworzących istotę polskiej myśli pedagogicznej. Są nimi: a) z a s a d a a u t o k r e a c j i w ujęciu *Hoene-Wrońskiego*, jako synteza samowychowania i samokształcenia; b) i d e a b o ż o c z ł o w i e c z e ń s t w a, tworząca założenie i cel pedagogiki *Trentowskiego*, a mianowicie wychowanie jaźni działającej, t. j. jednostki etycznej i twórczej; c) i d e a o d w a g i m o r a l n e j *Dawida*, będącej istotną cechą charakteru i osobowości. W naszej analizie i rozpatrywaniu zjawisk życia duchowego ma zastosowanie głównie metoda bihewiorystyczna i całościowa zgodnie z założeniami psychologii postępowania i postaci, przy czym dążeniem naszym było uwzględnianie konkretnych sytuacji w wychowaniu dziecka, powstających na tle otoczenia i środowiska.

Śledząc wyniki badań w dziedzinie psychologii pedagogicznej w ostatnich dziesiątkach lat, stwierdzić można pewne z a s a d n i c z e t e n d e n c j e r o z w o j o w e tej nauki. Zmierza ona po pierwsze do poznania i zrozumienia dziecka jako całości i jedności, jako struktury psychofizycznej, co nam ułatwia psychologia postaci i psychologia indywidualna. Po wtóre, pod wpływem bihewioryzmu utrwala się tendencja do ścisłej i dokładnej obserwacji zachowania i postępowania osobnika w związku z oddziaływaniem środowiska. Wyniki badań w dziedzinie biologii, a zwłaszcza nauki o dziedziczności, przyczyniły się do wyjaśnienia takich pojęć psychologicznych, jak zawiązki i dyspozycje psychiczne, typy psychofizyczne i t. d. Coraz silniej zaznacza się tendencja do oparcia psychologii pedagogicznej na podstawach biologicznych. W rozwiązywaniu trudniejszych zagadnień wychowawczych dużą pomocą są wyniki badań w sferze nieświadomości, oświetlające dynamikę życia psychicznego. Przejawy życia duchowego mają charakter indywidualny i nie powtarzalny i dlatego niewystarczająca byłaby ich analiza wyłącznie na podstawach bio-

logicznych. Wyższe i bardziej złożone przejawy życia duchowego rozpatrujemy w świetle założeń psychologii humanistycznej metodą stosowaną w naukach humanistycznych (w historii, literaturze i t. d.), gdzie mamy do czynienia z faktami indywidualnymi i niepowtarzalnymi. Do zasadniczych pojęć tych nauk należy pojęcie wartości, tak ważne, jak widzieliśmy w analizie wyższych uczuć, woli, charakteru i osobowości. Najbardziej uwydatniającą się tendencją współczesnej psychologii pedagogicznej jest ujmowanie osobowości dziecka, jako jaźni działającej, wyrażającej się w różnych formach aktywności i twórczości.

Rozdział XXXI.

Zarys rozwoju psychologii pedagogicznej za granicą i w Polsce.

Równolegle z psychologią dziecka i młodzieży rozwija się w ostatniej dobie psychologia pedagogiczna, głównie pod wpływem potrzeb praktyki wychowawczej i nurtujących od początku XX wieku prądów w szkolnictwie. Codzienna praktyka szkolna wysuwa wciąż nowe problemy psychopedagogiczne, których rozwiązanie zależy w dużej mierze od poznania i zrozumienia życia duchowego dziecka, jego dynamiki i treści, ujawniającej się w swoistych formach aktywności i ekspresji. Wprawdzie już klasycy pedagogiczni ub. stuleci, jak Rousseau, Pestalozzi, Śniadecki, Trentowski, Spencer podnoszą ważność bezpośredniego poznawania rozwijającej się psychiki dziecięcej, jako podstawy wychowania, atoli szersze zastosowanie tej zasady toruje sobie drogę dopiero w naszych czasach.

„Nie znamy dotychczas dziecka — czytamy w „Emilu" — z powodu fałszywych pojęć, jakie wyrobiliśmy sobie o nim. Toteż schodzimy coraz bardziej na bezdroża. Nawet rozumni wychowawcy, mając na myśli to, o czym wiedzieć powinien dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie rozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czym dziecko jest, zanim dorosłym zostanie człowiekiem. Starajcie się przeto poznać uczniów waszych, gdyż zapewniam was, że ich wcale nie znacie".

W tych słowach Rousseau'a, który pierwszy, jak wykazuje *Claparède*, wyjaśnił w „Emilu" (rok wyd. 1762) rolę funkcjonalną dziecińśtwa, tkwią w zawiązkach główne zasady współczesnej psychologii pedagogicznej. Podobne myśli wypowiada Trentowski w „Chowannie" (rok wyd. 1842):

„Poznanie zdolności i usposobień duszy w naszym wychowańcu jest rzeczą nader wielkiej wagi, gdyż to pozwoli i stan rzeczywistości dobrze poznanej kształcić i usposobieniu przyzwoity nadać kierunek. Najlepsze jest, uważać objawienia się młodej duszy bezpośrednio! Ona jest ustawiczną czynnością, miej przeto na tę czynność jej rozwarte oko! Czytaj w duszy twego wychowańca... i zważaj go pilnie w chwilach takich szczególnie, gdzie on spodziewać się nie może, by kto wzrok swój badawczy w nim zatopił, dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą; pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa, a wyjaśni ci się na koniec duszy jego natura. Tym jest wreszcie dla ochmistrza

izba dziecinna, a dla nauczyciela szkoła, czym klinika dla lekarza. Tu roztworzy się przed tobą żywa pedagogiki książka, z której nierównie więcej wyczytasz i skorzystasz, niż we wszystkich naukowych teoriach. Nie gardź przecież ostatnimi, jeżeli pragniesz łączyć praktykę z teorią i stać się w zawodzie twym dzielnym syntetykiem".

Rozpoczęcie systematycznych badań w dziedzinie psychologii dziecka o charakterze naukowym przypada na ostatnie dziesiątki ub. wieku, a ich nasilenie i pogłębienie oraz wpływ na psychologię pedagogiczną zaznacza się dopiero po r. 1910, głównie dzięki pracom *Bineta*, który swe założenia i wyniki teoretyczne w badaniu inteligencji, uczenia się i t. p. wiąże bezpośrednio z potrzebami szkoły i wychowania. Zobaczymy, jak rozwój psychologii dziecka wpływa na psychologię pedagogiczną, która wprawdzie jako nauka stoi na pograniczu psychologii rozwojowej i pedagogiki, ale niemniej, jak wiemy, posiada własną problematykę, wynikającą z funkcji kształcenia dzieci w wieku szkolnym.

Pierwszym badaczem, który opiera się na systematycznych obserwacjach życia duchowego jest psycholog francuski *B. Pérez*, który w r. 1878 wydaje „Pierwsze 3 lata dziecka" i „Dziecko od lat 3 do 7-miu. W cztery lata później pojawia się „Dusza dziecka" (1882) psychologa niemieckiego *W. Preyera*. Swymi ścisłymi i bardzo interesującymi spostrzeżeniami pobudza *Preyer* licznych badaczy do dalszych dociekań w tej dziedzinie. Podczas, gdy Pérez i Preyer badają rozwój duchowy tylko jednego dziecka, to późniejsi badacze opierają się na szerszej podstawie, obserwując większą ilość dzieci różnej płci i różnego wieku. Żywe zainteresowanie psychologią dziecka budzi wśród ogółu wychowawców *Stanley-Hall* (1846—1924), uczeń Wundta, który po odbytych w Lipsku studiach wraca do St. Zjedn. Am. Pnc. i jako prof. un. w Baltimore zakłada tam pracownię psychologiczną (1882), a w r. 1889 organizuje w uniwersytecie Clarka w Worcester pierwsze studium pedagogiczne, wyposażone w liczne katedry i laboratoria psychologiczne. Swymi pracami naukowymi i dziełami (np. O zasobach umysłowych dzieci wstępujących do szkoły — Psychologia wieku młodzieńczego) oraz licznymi odczytami przyczynił się do rozwoju psychologii pedagogicznej w Ameryce i wywarł pod tym względem niemały wpływ na kraje europejskie.

Obok Stanley-Halla działa na gruncie amerykańskim jeden z najznakomitszych filozofów i psychologów współczesnych *W. James* (1842+1930), którego twórczość naukowa *(Zasady psychologii)* stanowi podstawę współczesnej psychologii rozwojowej i pedagogiki. W jego poglądach filozoficznych (pragmatyzm) tkwią źródła szkoły aktywnej i twórczej. Znane i popularnie napisane dziełko James'a p. t. *Pogadanki psychologiczne* jest niejako pierwszym podręcznikiem psychologii pedagogicznej dla nauczycieli. Do czołowych przedstawicieli psychologii rozwojowej i pedagogiki w Ameryce należą też *J. Dewey* i *E. L. Thorndike*. *Dewey*, jeden z największych twórców współczesnej pedagogiki, kładzie podwaliny pod budowę nowej szkoły, w której wychowanie, opierając się na zasadzie aktywności i na budzeniu zainteresowań, zmierza

do uspołecznienia dziecka i uzdolnienia go do pracy twórczej. Myśli swe i zasady rozwija w licznych dziełach, np. *Szkoła i dziecko*, *Szkoła i społeczeństwo*, *Moje Credo pedagogiczne*, *Demokracja i wychowanie*. Pierwszą naukową *Psychologię wychowawczą (Educational Psychology)* na szeroką zakrojoną skalę ogłasza *Thorndike*. Główną część dzieła stanowi teoria uczenia się, wydajności pracy i zmęczenia umysłowego. Prawa uczenia się Thorndike'a stanowią podstawę procesu kształcenia i nauczania.

Wspomniałem już, że wpływ Stanley-Halla sięga do Europy, w szczególności do Anglii, gdzie za przykładem Ameryki powstaje w r. 1894 Brytyjskie T-wo badań dziecka *(British Child Study Association)*. Ogłasza ono swe prace w czasopiśmie „*Child Study*" (Nauka o dziecku). Psychologia genetyczna i rozwojowa ma w Anglii wybitnych przedstawicieli, jak *Baldwin*, *Romanes*, *Sully* (Dusza dziecka), *Galton*, twórca eugeniki, którego prace o dziedziczności, o środowisku, o rasie, inteligencji i indywidualności otwierają psychologii pedagogicznej szerokie perspektywy. Owocną działalność w tej dziedzinie rozwija obecnie psycholog *C. Burt*, który zajmuje się głównie teorią testów inteligencji i wiadomości, stanowiących jeden z najważniejszych działów psychologii pedagogicznej.

Największe zasługi około rozwoju psychologii pedagogicznej we Francji położył *Alfred Binet* (1857+1911), twórca metrycznej skali inteligencji i autor głośnego dzieła „Pojęcia nowoczesne o dzieciach". Jest on założycielem pierwszej pracowni psychologicznej w Paryżu oraz T-wa badań psychologicznych dziecka *(Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant)* T-wo wydaje czasopismo poświęcone psychologii dziecka i pedagogice eksperymentalnej, które ku czci założyciela wychodzi p. t. *Société Alfred Binet*. Wiele rozpraw z tej dziedziny pojawia się też w czasopiśmie *L'Année Psychologique*, założonym również przez Beneta w roku 1894. We wszystkich prawie rocznikach tego czasopisma aż do r. 1911 znajdujemy liczne jego rozprawy i artykuły z dziedziny psychologii dziecka. Binet, pragnąc nadać psychologii pedagogicznej charakter rodzimy, dąży do uniezależnienia się od psychologii niemieckiej i tworzy własną szkołę psychologiczną. Podczas, gdy psychologowie niemieccy zajmują się początkowo głównie badaniem „elementów" psychicznych, Binet zmierza do poznania wyższych procesów psychicznych, w szczególności funkcji myślenia i inteligencji. Opracowanie testów badania inteligencji jest faktem wielkiej doniosłości, który budzi ogromne zainteresowanie w świecie i stanowi punkt zwrotny w dziejach psychologii pedagogicznej. Oprócz *Th. Simon'a*, współpracownika Bineta, pracują około rozwoju tej nauki we Francji liczni psychologowie, z których najbardziej znani to: *Compayré*, *Janet*, *Ribot*, *Payot*, *Dumas*, *Wallon*, *Dwelshauvers* i inni.

Wielkie zasługi około rozwoju psychologii pedagogicznej ma Szwajcaria, zwłaszcza Genewa, gdzie w r. 1912 powstaje z inicjatywy *Claparède'a* i *Bovet'a* Instytut Rousseau'a, jako wyż-

sza szkoła nauk pedagogicznych. Około tego Instytutu i Międzynarodowego Biura Wychowania skupiają się wybitni badacze, jak: *Ferrière*, *Descoeudres*, *Piaget*, których prace posuwają naprzód rozwój psychologii dziecka. Dzieła Claparède'a (Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, Wychowanie funkcjonalne, Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów i inne) mając zasięg światowy, wzbogacają teorię psychologiczną w nowe wartości i przyczyniają się do pogłębienia praktyki wychowawczej.

Z krajów romańskich także Belgia i Italia podejmują badania w dziedzinie psychologii dziecka. W Antverpii powstaje już w r. 1899 Pracownia pedologiczna *) pod kierownictwem *Schuytena* oraz T-wo Pedologiczne (1902). Szczególniejsze zasługi dla rozwoju psychologii pedagogicznej ma lekarz i psycholog *O. Decroly*, twórca nowej metody nauczania, znakomity badacz w dziedzinie psychopatologii i pedagogiki leczniczej (specjalnej), założyciel „szkoły życia" w Brukseli. Tu odbył się w r. 1911 I Międzynarodowy Kongres Pedologii, głównie z inicjatywy *Józefy Joteyko*, która przed wojną światową rozwijała żywą działalność naukową w Belgii, redagowała do r. 1914 czasopismo *La Revue Psychologique* i *Le Paedologium*, kierowała w Brukseli wyższą szkołą nauk pedagogicznych zw. Fakultetem Pedologii, gdzie studiowali też studenci i nauczyciele Polacy.

W Italii rozwija się psychologia pedagogiczna głównie pod wpływem badań antropologicznych. Badania nad pochodzeniem sztuki, rozwojem mowy i t. p. wzbudziły zainteresowania w dziedzinie psychologii dziecka. Ukazują się studia, jak np. „Zabawy dziecka" *Colozzy*, „Sztuka dziecka" *Ricci'ego*, „Antropologia pedagogiczna" *Melzi'ego*. Badania nad zmęczeniem podejmuje jeden z pierwszych *A. Mosso*, badaniem ogólnego rozwoju psychicznego dziecka zajmuje się *Paola Lombroso* i ogłasza wyniki w książce p. t. „Życie dzieci". W Rzymie powstaje w r. 1907 T-wo Narodowe badań pedagogicznych pod kierunkiem *Sante de Sanctis*, który wspólnie z *Ferreri'm* organizuje też sekcję pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka w uniwersytecie rzymskim. W r. 1908 zakłada *Pizzoli* pracownię psychologiczną w Mediolanie. Do najwybitniejszych przedstawicieli psychologii pedagogicznej w Italii należy *Maria Montessori*, autorka licznych dzieł i znana w świecie reformatorka wychowania przedszkolnego. Jej metoda wychowania dzieci w przedszkolu, opracowana w książce pod tyt. Domy dziecięce *(Casa dei Bambini)* znalazła naśladowców i zwolenników w licznych krajach.

Na polu nauk psycho-pedagogicznych niespożyte zasługi mają Niemcy, o czym świadczą liczne rozprawy i dzieła, czasopisma na-

*) W początkowej fazie rozwoju psychologii dziecka proponuje psycholog amerykański *O. Chrisman* nazwę pedologia na określenie nauki o dziecku (z grec. παῖς *pais* — chłopiec, dziecko; λόγος *logos* — słowo, nauka). Nazwa ta cieszyła się przed wojną światową dość dużą popularnością w niektórych krajach, np. w Belgii, Holandii, Węgrzech i w Polsce, ale później zanikła i nie przyjęła się w literaturze naukowej.

nukowe, instytuty badawcze i liczne T-wa naukowe, poświęcone tej gałęzi wiedzy. W r. 1895 powstaje T-wo badań nad dziećmi, w następnych latach, zwłaszcza po r. 1910 powstają w uniwersytetach niemieckich katedry psychologii dziecka, pracownie psychologiczne. Głównymi ośrodkami badań psychopedagogicznych jest Lipsk i Hamburg, potem Berlin i Monachium. Do najwybitniejszych przedstawicieli psychologii pedagogicznej w Niemczech należą: *E. Meumann* (1862+1915), który opracował całokształt materiałów i zagadnień z zakresu psychologii i pedagogiki eksperymentalnej w obszernym 3-tomowym dziele p. t. *Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* oraz *W. Stern* (1871+1938), twórca niemieckiej psychologii pedagogicznej i koncepcji filozoficznej, zw. personalizmem krytycznym. Spośród najbardziej znanych dzieł Sterna wymienić należy: Inteligencja dzieci i młodzieży (w tłum. pol.), *Die differentielle Psychologie* (Psychologia różnicowa), *Die Kindersprache*. Ostatnie jego dzieło *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage* wyszło w Hadze w r. 1935. Po śmierci E. Meumanna redagował do r. 1932 wspólnie z *O. Scheibnerem* i *A. Fischerem* znakomite czasopismo, poświęcone psychologii pedagogicznej *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. W ostatnich dziesiątkach lat pracuje nad rozwojem psychologii pedagogicznej liczny zastęp badaczy niemieckich, spośród których do najznakomitszych należą: *E. Spranger (Psychologie des Jugendalters), K. Koffka (Die Grundlagen der psychischen Entwicklung), O. Kroh (Die Psychologie des Grundschulkindes)*.

Obok Lipska i Hamburga ośrodkiem badań w zakresie psychologii dziecka jest Wiedeń, gdzie w r. 1906 powstaje T-wo badania dzieci i gdzie około Instytutu Pedagogicznego i uniwersyteckiej pracowni psychologicznej skupiają się znani badacze, jak *K. Bühler (Die geistige Entwicklung des Kindes), Ch. Bühler* (Dziecięctwo i młodość), *A. Adler* (1870+1937), twórca psychologii indywidualnej, *H. Hetzer* i w. in.

Również Rosja, Czechy i Węgry biorą czynny udział w naukowej twórczości psychopedagogicznej. Jednym z pierwszych badaczy w dziedzinie psychologii pedagogicznej w Rosji jest *Sikorski*, który już w r. 1879 ogłasza rozprawę o zmęczeniu dzieci szkolnych, opartą na własnej metodzie badań. Do najbardziej znanych psychologów rosyjskich należą: *Nieczajew*, założyciel T-wa pedagogiki doświadczalnej w Piotrogrodzie (1909), pracowni psychopedagogicznej i czasopisma *Wiestnik Psychologii*. W Moskwie pracują na tym polu: *Bernstein, Rossolimo, Ignatiew, W. Zienkowski* (w tłum. pol. mamy jego dzieło p. t. Psychologia dziecięctwa). W Pradze rozwija owocną działalność Instytut Pedagogiczny im. Komeńskiego, który wydaje czasopismo *Věstník Pedagogický*. Na czele nowego ruchu naukowego w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki stoją: *Čada, Chlup, Příhoda*. W Budapeszcie powstaje Akademia pedagogiczna i pracownia psychologiczna, którą kieruje *Ranschburg*. Do znanych w literaturze europejskiej psycho-

logów węgierskich należą *Nagy* i *J. Somoggi*, autor monografii o uzdolnieniach w świetle eugeniki.

Z kolei poświęcimy uwagę rozwojowi psychologii pedagogicznej w Polsce. Przed odzyskaniem niepodległości, stosunki polityczne pod zaborami tamowały w ciągu XIX w. rozwój polskiej myśli pedagogicznej. W b. zaborze rosyjskim nauka i szkoła polska narażone na ciągłe represje, w jeszcze gorszych warunkach znajduje się b. zabór pruski, gdzie szkoła polska skazana na zagładę, gdzie zatem brak naturalnego podłoża dla rozwoju psychologii pedagogicznej, wreszcie w b. zaborze austriackim ciąży na polskiej myśli wychowawczej duch pedagogiki prusko-austriackiej. Atoli pomimo tak ciężkich warunków nasza kultura pedagogiczna toruje sobie drogę i utrzymuje kontakt z Zachodem, bierze czynny udział w pracach około rozwoju psychologii ogólnej i pedagogicznej i wnosi własny dorobek głównie dzięki twórczości naukowej i badawczej *Edw. Abramowskiego* i *J. Wł. Dawida*.

Najwybitniejszy przedstawiciel psychologii pedagogicznej w Polsce *Jan Wład. Dawid* (1859 † 1914) po powrocie z Niemiec, gdzie studiował psychologię w Halli i w Lipsku, rozpoczyna w Warszawie w latach 80-tych żywą działalność pedagogiczną. W warszawskim *Przeglądzie Pedagogicznym* pojawiają się w tym czasie liczne rozprawy Dawida z zakresu psychologii dziecka, np. o badaniach pamięci, wyobraźni, o tworzeniu się pojęć u dzieci, o istocie zjawisk psychicznych i t. d. W r. 1886 wygłasza w tym czasopiśmie obszerną ankietę na temat „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych", zawierający pytania oraz wskazówki dotyczące przeprowadzenia badań, których celem jest poznanie rozwoju fizycznego i duchowego dzieci. Na podstawie zgromadzonych materiałów opracowuje książkę „Zasób umysłowy dziecka" (1895). Najcenniejsze dzieło Dawida z zakresu psychologii dziecka to „Inteligencja, wola i zdolność do pracy" (1911), zawierające gruntowną analizę oryginalnie pomyślanej metody badania inteligencji, zw. *metodą przyczyn i skutków*. Ostatnia praca Dawida „O Duszy Nauczycielstwa" (1912) zajmuje się problemem psychologii wychowawcy. Dopiero w 20 lat po zgonie naszego pedagoga ukazała się jego „Psychologia religii" (1933). Dla rozwoju psychologii dziecka i nowoczesnej myśli pedagogicznej w Polsce ma twórczość Dawida podobne znaczenie, jakie we Francji ma twórczość Bineta, w St. Zjedn. Stanley-Halla i Sterna w Niemczech.

Brak katedry pedagogicznej i pracowni naukowej, a przede wszystkim nad wyraz ciężkie warunki życiowe i prześladowania ze strony obcego rządu nie pozwoliły Dawidowi rozwinąć swych zasobów duchowych w całej pełni, ani też oddać się w całości kształceniu przyszłych pracowników na polu psychologii pedagogicznej. Atoli pomimo niesprzyjających warunków skupił około *Przeglądu Pedagogicznego*, którego redakcję objął od roku 1890, szczupłe grono uczniów i współpracowników, spośród których najwybitniejszą była *Aniela Szycówna* (1869–1921), autorka licz-

nych prac z zakresu psychologii dziecka (np. „Jak badać umysł dziecka" — „Rozwój pojęciowy dziecka") i redaktorka czasopisma warszawskiego *Nowe Tory*. W r. 1907 założyła *Szycówna* Polskie T-wo badań nad dziećmi w Warszawie, które przez prace badawcze i swe publikacje szerzy wiedzę o dziecku w szerokich kołach nauczycielstwa polskiego. W ostatnich latach życia, już w Polsce niepodległej redaguje znakomicie czasopismo *Szkoła Powszechna*, wydawnictwo Ministerstwa Oświecenia (obecnie czasopismo to wychodzi pod nazwą *Oświata i Wychowanie*). Podobne cele, jak warszawskie T-wo badań nad dziećmi miało T-wo Pedologiczne we Lwowie założone w r. 1910 z inicjatywy wybitnego filozofa i psychologa *Kazimierza Twardowskiego* oraz Sekcja Pedologiczna Związku Naucz. Pol. w Krakowie założona w r. 1911. Badania eksperymentalne w dziedzinie psychologii dziecka podejmuje Pracownia psychologiczna w Warszawie pod kierunkiem *Edw. Abramowskiego* (1868+1918), jednego z najwybitniejszych psychologów współczesnych. Wyniki swych badań w dziedzinie podświadomości, pamięci, typów indywidualnych i t. d. ogłasza Abramowski w wydawnictwie p. t. Prace z psychologii doświadczalnej. W ostatnich latach przed wojną światową budzą się w Polsce coraz silniejsze zainteresowania problemami psychopedagogicznymi, zwłaszcza w kołach nauczycielstwa. Wyrazem tych zainteresowań jest oprócz założenia wspomnianych towarzystw i sekcji dążność do stworzenia naukowego ośrodka, w którymby skupiały się badania i prace z dziedziny psychologii i pedagogiki. W Krakowie powstaje z inicjatywy J. Wł. Dawida T-wo Polskiego Instytutu Pedagogicznego (1912 r.), którego celem było zorganizowanie wyższej szkoły pedagogicznej. Zasady organizacji i program nauk Polskiego Instytutu Pedagogicznego opracował *J. Wł. Dawid* (zob. *Ruch Pedagogiczny* 1913). Na czele T-wa Pol. Inst. Ped. stał początkowo *Antoni Karbowiak*, następnie *Władysław Heinrich*, który ugruntował w Polsce nowoczesne metody badań psychologicznych i, jak podkreśla psycholog niemiecki *A. Messer*, rozwinął w swej rozprawie o uwadze i funkcjach narządów zmysłowych, (ukazała się w jęz. niem. pt. *Die Aufmerksamkeit und die Funktion der Sinnesorgane* w r. 1895) główne zasady psychologii postępowania. Do najcenniejszych dzieł Heinricha z dziedziny psychologii należą: „Teorie i wyniki badań psychologicznych" (1902) i „Psychologia uczuć" (1907). Wartościowe studia z zakresu psychologii pedagogicznej ogłasza *Bolesław Błażek*, jak „Znużenie w szkole na podstawie pomiarów estezjometrem sprężynowym" (1899) i „Studia psychometryczne" (1901). Prace te pozostają pod wpływem psychofizyki, która w owym czasie była dominującym kierunkiem w psychologii.

W dobie powojennej od chwili istnienia niepodległej Rzplitej Polskiej wzmaga się z roku na rok twórczość naukowa, podobnie jak i w innych gałęziach wiedzy, także i w dziedzinie psychologii pedagogicznej, o czym świadczą założone po r. 1918 towarzystwa i instytuty, nowo kreowane katedry, pracownie i zakłady psycho-

logii wychowawczej w naszych uniwersytetach, bogata literatura fachowa, czasopisma naukowe, wyższe zakłady kształcenia nauczycieli, kongresy naukowe, wystawy poświęcone psychologii dziecka i t. d. Rozwój psychologii pedagogicznej popiera utworzona w roku 1921 w Min. Ośw. K o m i s j a P e d a g o g i c z n a, którą kierował *Bogdan Nawroczyński*. Wydawnictwa tej komisji z zakresu psychologii pedagogicznej *(J. Joteyko.* Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego, *M. Librachowa.* Rozumowanie dzieci, *B. Nawroczyński.* Uczeń i klasa, *L. Jaxa-Bykowski.* Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa, *St. Szuman.* Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka) stanowią trwały i wartościowy dorobek polskiej nauki. Po zwinięciu Komisji Pedagogicznej w Warszawie powstaje N a u k o w e T o w a r z y s t w o P e d a g o g i c z n e z siedzibą w Krakowie, na czele którego stoją *Wład. Heinrich* i *Stef. Szuman.* T-wo to kontynuuje działalność naukową i wydawniczą Komisji Pedagogicznej. Do najbardziej wartościowych dzieł wydanych dotąd przez Nauk. T-wo Ped. należą: *Marii Grzegorzewskiej* Psychologia niewidomych, *H. Radomskiej-Strzemeckiej* Monografia testu definicji, *Szumana-Pietera-Weryńskiego* Psychologia światopoglądu młodzieży, *Br. Biegeleisena* Metody statystyczne w psychologii, *F. Felhorskiej i S. Studenckiego* Plany i marzenia młodzieży o przyszłości.

W związku z organizowaniem szkolnictwa i nauki w Rzplitej polskiej powstają po r. 1918 katedry psychologii wychowawczej w naszych uniwersytetach, Studium Pedagogiczne U. J. oraz wyższe zakłady kształcenia nauczycieli, jak instytuty pedagogiczne i pedagogia. Po powrocie do Polski organizuje *Józefa Joteyko* (1866+1928) Instytut pedagogiczny w Warszawie (otwarty w r. 1919, istniał do r. 1925), pracownię psychologiczną i oddaje się twórczości naukowej w dziedzinie psychologii dziecka jako redaktorka czasopisma *Polskie Archiwum Psychologii* (wyd. Związku Nauczycielstwa Polskiego). Z inicjatywy znakomitej uczonej powstaje Koło Psychologiczne, skupiające jej uczniów. Organem Koła jest *Biuletyn*, w którym pojawiają się prace z zakresu psychologii pedagogicznej. Jeszcze w czasie pobytu za granicą wydała *J. Joteyko* gruntowne studium o znużeniu w języku francuskim *(La fatigue).* Jedną z ostatnich jej prac jest głębokie studium p. t. „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych", w którym autorka, opierając się na założeniach psychologii strukturalnej, wyjaśnia podstawy naukowe nowych kierunków w wychowaniu i nauczaniu. Obecnie szerzą i pogłębiają wiedzę pedagogiczną wśród nauczycielstwa Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny i Instytut Pedagogiczny Związku Naucz. Polskiego w Warszawie, Państw. Instytut Naucz. w Warszawie i Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej. Twórczość w dziedzinie psychologii rozwojowej i pedagogicznej popierają czasopisma o charakterze naukowym, jak *Rocznik Pedagogiczny, Pol. Archiwum Psychologii*, (redaktor *Stef. Baley)*,

Kwartalnik Psychologiczny (Poznań, red. *Stef. Błachowski*), *Ruch Pedagogiczny* (wychodził od r. 1912—1933 w Krakowie, od r. 1934 w Warszawie), *Kwartalnik Pedagogiczny* (Warszawa), *Muzeum* (Lwów), *Oświata i Wychowanie* (Warszawa), *Chowanna* (Katowice), *Kultura i Wychowanie* (Warszawa, redaktor *B. Suchodolski*. Współczesną polską literaturę psychopedagogiczną, oprócz wspomnianych przedtem badaczy, wzbogacają swymi wartościowymi dziełami: *Stefan Baley* (Psychologia wieku dojrzewania), *Stefan Błachowski* (Wyniki psychologii pedagogicznej), *Mieczysław Kreutz* (Rozwój psychiczny młodzieży), *Stefan Szuman* (Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym) i inni.

Z tego treściwego przeglądu historycznego widzimy, że we wszystkich krajach kulturalnych ujawnia się nader żywy ruch naukowy na polu psychologii pedagogicznej. Rozwój tej gałęzi wiedzy i jej wyniki wywierają niezmiernie dodatni wpływ na pogłębienie praktyki wychowawczej. Wnosząc w mury szkolne ożywcze prądy, przyczynia się psychologia pedagogiczna do ciągłego doskonalenia programów nauki i metod nauczania, umożliwia nauczycielowi utrzymanie stałego kontaktu z twórczością naukową i tymsamym pobudza go do inicjatywy i pomysłowości, do subtelnej pracy wychowawczej, opartej na coraz głębszej znajomości psychiki dziecka.

ZAGADNIENIA I ĆWICZENIA.

1. Wpływ psychologii postaci na rozwój nowej szkoły. (Lektura. *Józefa Joteyko*. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. — *Włodzimierz Szewczuk*. Psychologia postaci).

2. Rola dziedziczenia i środowiska w kształceniu osobowości w świetle psychologii postępowania. (Lektura. *I. Ziembiński*. U podstaw psychologii wychowawczej. *Szkoła Powszechna* t. IV. R. 1923. *Stefan Baley*. O bihewioryźmie. Rocznik Pedagogiczny t. IV R. 1929. *Marian Odrzywolski*. Główne założenia bihewioryzmu. *Ruch Pedagogiczny*. Kraków. Rok 1933 Z. 4—6. *G. Jampoler*. Ewolucja bihewioryzmu na tle tendencji naukowych w psychologii współczesnej. *Chowanna*. Katowice R. 1937. *J. B. Sarby*. Kształcenie postępowania).

3. Psychologia indywidualna a współczesna pedagogika. Lektura. *A. Adler*. Psychologia indywidualna w wychowaniu. — *L. Chmaj*. Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. *Ruch Pedagogiczny*. Kraków. Rocznik 1930. — *J. Kuchta*. Dążenia do kompensacji u dziecka-włóczęgi a postawa wychowawcza. Kraków 1930. — *E. Markinówna*. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. W-wa. 1935. — *Ks. Prof. Dr Józef Pastuszka*. Psychologia indywidualna. Studium krytyczne. Lublin 1938).

4. Problem kary i terapeutyki wychowawczej w ujęciu psychoanalizy. (Lektura. *Z. Freud*. Psychopatologia życia codziennego. — *A. Dryjski*. Rozbiór i krytyka głównych założeń psychoanalizy. — *J. Mirski*. Rozwój i wychowanie płciowe w świetle freudyzmu. *Ruch Ped.* Kraków. Rocznik 1923-24 — i Lwów 1925. *Ks. J. de la Vaissière*. Teoria psychoanalityczna Z. Freuda. Studium z psychologii pozytywnej. Poznań 1936. — *O. Pfister*. Psychoanaliza na usługach wychowania. tłum. *J. Mirski*. — *G. H. Green*. Psychoanaliza w szkole; tłum. *Z. Ziembiński*).

5. Psychologia humanistyczna a personalistyczna. — Główne założenia, podobieństwa i różnice. (Lektura. *L. Blaustein*. O zadaniach psychologii humanistycznej. *Przegląd Filozoficzny*. Roczn. XXXVIII. W-wa 1935.

M. Odrzywolski. Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika. *Chowanna* R. 1938. — *M. Kreutz.* Nowe kierunki psychologii. Enc. Wych. Tom I r. 1933).

7. Twórczość jednego z wybitnych przedstawicieli psychologii pedagogicznej i jego wpływ na rozwój nowej szkoły, np. Bineta, Dawida lub Dewey'a. (Lektura. *Stefan Błachowski.* Alfred Binet. Żywot i dzieło. *Chowanna.* R. 1936. — *J. Chałasiński.* J. Dewey jako pedagog demokracji. *Ruch Ped.* 1937. — J. Pieter. Poglądy pedagogiczne J. Dewey'a. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1930. — *L. Chmaj.* Filozofia wychowania J. Dewey'a. *Ruch. Ped.* W-wa 1936/37. — *H. Rowid.* Jan Władysław Dawid. *Ruch Ped.* Kraków 1914. — *Zofia Denelówna.* Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida. W-wa 1935. *Stanisław Kot.* Historia wychowania. T. II. Lwów 1934).

BIBLIOTEKA Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej W KRAKOWIE

Bibliografia.

Abramowski Edward. Metody badania podświadomości. W-wa 1914.
— Metoda skojarzeń w badaniu typów indywidualnych. W-wa 1915 (Prace z psychologii doświadczalnej T. II i III).
Ach Narziss. Über den Willensakt und das Temperament. Lipsk 1910.
Adler Alfred. Menschenkenntnis. Lipsk 1927, w tłum. *M. Krzeczowska.* Znajomość człowieka. — Charakter. W-wa 1934.
— Individualpsychologie in der Schule. Lipsk 1929.
Allendy R. Les rêves et leur interpretation psychanalytique. Paris 1930.
— La psychanalyse. Doctrines et applications. Paris 1931.
Baar E. Die geistige Welt des Schulkindes. Jena 1937.
Bagiński A. Die Kinderaussagen vor Gericht. Berlin 1910.
Baldwin James. Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Tłum. A. E. Ortmann. Berlin 1898.
Baley Stefan. Psychologia wieku dojrzewania. W-wa 1932.
— Psychologia wychowawcza w zarysie. W-wa 1938.
— Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. W-wa.
Baudouin C. Qu'est - ce que la suggestion. Paris 1924.
— Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion. Paris 1924.
Baumgarten Franciszka. Kłamstwo dzieci i młodzieży. W-wa 1927.
— Die Charaktereigenschaften. Bern 1933.
— Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen. Bern 1936.
— Wanderkinder. Psychologische Untersuchungen. Lipsk 1930.
Berber E. Psychologie der Neugier. Lipsk 1935.
Bergson H. Ewolucja twórcza. Tłum. *F. Znaniecki.* W-wa 1913.
— Les deux sources, de la morale et de la religion. P. 1932.
— Matière et mémoire. P. 1926.
— Essai sur les données immédiates de la conscience. P. 1924.
Bertrand Fr. L. Alfred Binet et son oeuvre. Paris 1930.
Biegański Wł. Etyka ogólna. W-wa 1918.
Biegeleisen Br. Metody statystyczne w psychologii. W-wa 1935.
Binet Alfred et Simon Th. La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. P. 1926.
Binet A. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. W-wa 1928.
Blondel Ch. Introduction à la Psychologie collective. P. 1928.
Błachowski Stefan. Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne. Poznań 1927.
Błażek B. Studia psychometryczne (Pomiary na uczniach). Lwów 1900.
— Znużenie w szkole. Lwów 1899.
Bobertag O. — Hylla E. Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiter führenden Schulen. Langensalza 1928.
Bode P. — Fuchs H. Psychologie des Landkindes. Halle 1928.
Bourdon B. L'intelligence. P. 1937.
Boven W. La science du caractère. Paris 1931.
Bovet P. Instynkt walki. Psychologia — Wychowanie. Tłum. *M. Górska.* W-wa 1928.
Bruckner A. Das Problem der Schülerbeurteilung. Langensalza 1931.
Buddenbrock W. Świat zmysłów. Przeł. *J. Dembowski.* W-wa.

Burt C. Die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen. Langesalza 1927.
Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927.
— Dziecięctwo i młodość. W-wa 1933.
Bühler K. Die geistige Entwickelung des Kindes. Jena 1929.
— Die Krise der Psychologie. Jena 1927.
Bykowski-Jaksa L. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. W-wa 1923.
Claparède Ed. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève 1924.
— L'orientation professionnelle. Genève 1922.
— Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. P. 1925.
— L'éducation fonctionnelle. P. 1931.
Chmaj L. Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. W-wa 1938.
— Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. Kraków 1930.
Darwin L. Qu'est-ce que l'eugénique? P. 1931.
Dawid J. Wł. Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem. W-wa 1887.
— Zasób umysłowy dziecka. W-wa 1895.
— Inteligencja, wola i zdolność do pracy. W-wa 1911, Wyd. II. 1926.
— O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912, Wyd. II. W-wa 1925.
— O intuicji w filozofii Bergsona. Kraków 1911.
— O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce. Kraków 1913.
— Psychologia religii. W-wa 1933.
Debesse M. La crise d'originalité juvénile. P. 1936.
— Comment étudier les adolescents. P. 1937.
Decroly O. — *Buyse R.* La pratique des tests mentaux. P. 1928.
Delacroix H. L'enfant et le langage. P. 1934.
— Le langage et la pensée P. 19..
— Les grandes formes de la vie mentale. P. 1937.
Demoor J. — *Jonckheere T.* La science de l'éducation. Bruksela 1922.
Descoeudres Alice. Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans. P. 1930.
Dewey J. Jak myślimy. Tłum. *Z. Bastgenówna.* Lwów — W-wa.
— Szkoła i dziecko. Przeł. *H. Błeszyńska.* W-wa 1924.
Döring W. O. Psychologie der Schulklasse. Osterwieck 1930.
— Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Lipsk 1925.
Driesch H. Grundprobleme der Psychologie. Lipsk 1929.
Dryjski A. Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży. W-wa 1934.
— Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu. W-wa 1936.
Dumas G. Nouveau Traité de Psychologie. T. I—V. P. 1930—1936.
Dwelshauvers G. Traité de Psychologie. P. 1934.
— L'exercice de la volonté. P. 1935.
Dybowski M. ks. O typach woli. Lwów — W-wa 1928.
Dzierzbicka W. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. W-wa 1926.
Ebbinghaus H. Abriss der Psychologie. Berlin 1922.
Ehrenstein W. Einführung in die Ganzheitspsychologie. Lipsk 1934.
Ferrière A. L'autonomie des écoliers. P.
Fischer G. H. Ausdruck und Persönlichkeit. Lipsk 1934.
Fouillée A. Tempérament et caractère. Paris. Ed. VII.
Foucault M. Cours de Psychologie. P. 1926.
— Observations et expériences de psychologie scolaire. P. 1923.
Freud S. Über Psychoanalyse. Wiedeń 1922.
— Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Wiedeń 1929.
Friedrichs W. Versuch einer Charakterologie des Grundschullehrers. Halle 1935.
Froebes J. S. J. Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Freiburg 1929.
Fuchs H. Psychologie der Jugendlichen des Landes. Wittenberg 1928.
Giese Fr. Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Lipsk 1928.

Gorphe Fr. La critique du témoignage. P. 1927.
Grassl E. Die Willensschwäche. Lipsk 1937.
Green G. H. Psychanaliza w szkole. Tłum. *Z. Ziembiński.* W-wa 1928.
— Marzenia na jawie. W-wa 1933.
Groos K. Die Spiele der Tiere. Jena 1896.
— Die Spiele des Menschen Jena 1899.
— Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1923.
Grzegorzewska M. Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. W-wa 1925.
— Psychologia niewidomych. W-wa 1929.
Guillaume P. L'imitation chez l'enfant. P. 1925.
Grzywak-Kaczyńska M. Powodzenie szkolne a inteligencja. W-wa 1935.

Hansen W. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Münster 1933.
Hauck E. Zur differenziellen Psychologie des Industrie — und Landkindes. Langensabza 1929.
Häberlin P. Die Suggestion Basel 1929.
Heinrich Wł. Teorie i wyniki badań psychologicznych. Cz. I. Badania wrażeń zmysłowych. W-wa 1902.
— Psychologia uczuć. Kraków 1907.
Helwig P. Charakterologie. Lipsk 1936.
Henning H. Psychologie der Gegenwart. Lipsk 1931.
Hetzer H. Psychologische Untersuchung der Konstitution des Kindes. Lipsk 1937.
Hirsch G. Die Faulheit. Halle 1931.
Höffding H. Psychologia w zarysie. Tłum. *A. Marburg.* W-wa 1911.
Huguenin E. La coéducation des sexes. P. 1929.
Huth A. Exakte Persönlichkeitsforschung. Lipsk 1930.

James W. Précis de psychologie. P. 1929.
— Doświadczenia religijne. Przeł. *J. Hempel.* W-wa 1918.
Janet P. L'automatisme psychologique. P. 1930.
— L'intelligence avant le langage. P. 1936.
Jaros F. Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Kraków 1922.
Jaroszyński T. Metody badań psychologicznych w szkole. W-wa 1925.
Jaensch E. R. Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. Lipsk 1925.
Jotejko J. Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. W-wa 1924.
— Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. W-wa 1926.
— Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. W-wa 1927.
— Znużenie. W-wa 1932.
— I-er Comgrès International de Pédologie. Bruksela 1912.
Jung C. G. Psychologische Typen. Zurych 1921.
Just G. Vererbung und Erziehung. Lipsk 1930.

Karpowicz St. Indywidualność i jej kształcenie. W-wa 1912.
Keilhacker M. Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg 1932.
Kerschensteiner G. Entwicklung der zeichnerischen Begabung der Jugend. Monachium 1906.
— Charakter, jego pojęcie i wychowanie. W-wa 1932.
— Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. W-wa 1936.
Kirkpatrick E. J. A. Grundlagen der Kinderforschung. Lipsk 1909.
Klages L. Die Grundlagen der Charakterkunde. Lipsk 1926.
— Persönlichkeit Einführung in die Charakterkunde. Zürich 1927.
Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck 1925.
Kreutz M. Zmienność rezultatów testów. Cz. I i II. Lwów 1927 i 1933.
— Rozwój psychiczny dziecka. W-wa 1935.
Kretschmer E. Körperbau und Charakter. Berlin 1926.

Kroh O. Die Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1931.
Kronfeld A. Lehrbuch der Charakterkunde. Berlin 1932.
Kruckenberg A. Die Schulklasse. Lipsk 1926.
Krueger F. Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena 1931.
Künkel Fr. Die Arbeit am Charakter. Schwerin 1930.
Larguier des Bancels J. Introduction à la psychologie. L'instinct et l'émotion. P. 1934.
Leleszówna H. Typy umysłowe w psychologii świadczenia. Prace z psychologii doświadczalnej. T. II. W-wa 1914.
Leotard G. L'intelligence et les formes extérieures du corps. P. 1934.
Leschke E. Die Wechselwirkungen der Blutdrüsen. Lipsk 1933.
Lévy-Bruhl L. Les fonctions mentales dans les societés inférieures. P. 1922.
— La mentalité primitive. P. 1925.
Lévy J. M. Maitres et éleves. Essai de Psycho-Pédagogie affective. P. 1935.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. W-wa 1922.
— Psychologia pedagogiczna (w ćwiczeniach). W-wa 1933.
Lindworsky J. T. J. Psychologia eksperymentalna. Kraków 1933.
— Der Wille. Lipsk 1921.
Lombroso P. Życie dzieci. W-wa 1904.
Lunk G. Das Interesse. T. I i II. Lipsk 1926 i 1927.
Luquet G. H. Le dessin enfantin. P. 1927.
Markinówna E. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. W-wa 1935.
Mc Dougall W. Psychologia grupy. Przeł. *J. Chałasiński*. Lwów—Warszawa 1930.
— Aufbaukräfte der Seele. Lipsk 1937.
Mendousse P. L'âme de l'adolescent. P. 1930.
— L'âme de l'adolescente. P. 1928.
Metz P. Die eidetische Anlage der Jugendlichen und ihre Beziehung zur künstlerischen Gestaltung. Langensalza 1929.
Meumann E. Abriss der experimentellen Pädagogik. Lipsk 1914.
— Intelligenz und Wille. Lipsk 1925.
Mirski J. Psychologia i patologia włóczęgi w wieku dziecięcym. Lwów 1914.
— Wychowanie i wychowawca. W-wa 1936
Montessori M. Domy dziecięce. (La case dei bambini).W-wa 1913.
— L'enfant. P. 1936.
— Pédagogie scientifique. P.
Muchow M. Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Lipsk 1926.
Müller-Freienfels R. Das Gefühls-u. Willensleben. Lipsk 1924.
— Das Denken u. die Phantasie. Lipsk 1925.
Müller G. E. Komplextheorie u. Gestalttheorie. Getynga 1923.
Nagy L. Psychologie des kindlichen Interesses. Lipsk 1912.
Nawroczyński B. Uczeń i klasa. Wyd. II. W-wa 1935.
Nolte R. Analyse der freien Märchenproduktion. Langensalza 1931.
Pastuszka J. Ks. Psychologia indywidualna. Studium krytyczne. Lublin 1938.
Paulhan Fr. Les caractères. P. 1913.
Pauli R. Psychologisches Praktikum. Jena 1930.
Pawłow J. Mózg i jego mechanizm. W-wa 1935.
Payot J. Kształcenie woli. Tłum. *J. K. Potocki*. W-wa 1929.
— Le travail intellectuel et la volonté! P. 1930.
Petermann Br. Das Gestaltproblem in der Psychologie. Lipsk 1931.
Peters W. Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena 1928.
Pfahler G. Erbcharakterkunde. Gestaltpsychologie u. Integrationstypologie. Lipsk 1937.
— System der Typenlehren. Lipsk 1929.
Piaget J. Mowa i myślenie dziecka. Przeł. *J. Kołudzka*. Lwów—W-wa 1929.
— Jak sobie dziecko świat przedstawia. Przeł. *M. Ziembińska*. W-wa.

— Le jugement et le raisonement chez l'enfant. P. 1924.
— La causalité physique chez l'enfant. P. 1927.
— Le jugement moral chez l'enfant. P. 1930.
— La naissance de l'intelligence chez l'enfant. P. 1935.
Piéron H. Le cerveau et la pensée. P. 1923.
— Psychologie expérimentale. P. 1927.
— Le développement mental et l'intelligence. P. 1929.
Pieter J. Nowe sposoby egzaminowania. W-wa 1934.
— Psychologia filozoficznego światopoglądu młodzieży. W-wa 1933.
Radlińska H. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. W-wa 1935.
Radomska-Strzemecka H. Monografia testu definicji. W-wa 1931.
Reininger K. Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien 1929.
Rey A. L'intelligence pratique chez l'enfant. P. 1935.
Queyrat F. Les jeux des enfants. P. 1919.
Ribot T. Psychologie de l'attention. P. 1924.
— Essai sur l'imagination créatrice. P. 1921.
— Problèmes de psychologie affective. P. 1924.
— La psychologie des sentiments. P. 1925.
— Logika uczuć. Przeł. *K. Błeszyński*. Kraków 1921.
Rossolimo G. L'individualité de l'enfant. P. 1929.
Rusk R. R. Pedagogika eksperymentalna. Przeł. *Z. Ziembiński*. W-wa 1926.
Ruttmann W. J. Die Methoden der pädagogischen Psychologie. Halle 1930.
Ruppert H. Aufbau der Welt des Jugendlichen. Lipsk 1931.
Ruyer R. La conscience, et le corps. P. 1937.
Salzi P. La sensation. Etude de sa genèse et de son rôle dans la connaissance. P. 1934.
Saupe E. Einführung in die neue Psychologie. Osterwieck 1928.
Saxby J. B. Kształcenie postępowania. Przeł. J. Pannenkowa. Lw. W-wa 1928.
Schmid G. Die seelische Innenwelt im Spiegel des Traumlebens. Lipsk 1937.
Schröder H. Soziologie der Volksschulklasse. Halle 1928.
Selz O. Über die Persönlichkeitstypen u. die Methoden ihrer Bestimmung. Jena 1934.
Schulze O. Persönlichkeit und Kindesalter. Lipsk 1937.
Skowron St. Hormony w psychiczno-fizycznym rozwoju człowieka.
Somoggi J. Begabung im Lichte der Eugenik. Lipsk 1936.
Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Lipsk 1925.
— Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925.
Stanley Hall G. Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Altenburg 1902.
Stern W. Inteligencja dzieci i młodzieży. Tłum. *T. Klimowicz*. W-wa 1927.
— Differentielle Psychologie. Lipsk 1921.
— Psychologie der frühen Kindheit. Lipsk 1928.
— Die Kindersprache. Lipsk 1922.
— Erinnerung, Aussage u. Lüge in der ersten Kindheit. Lipsk 1921.
— Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Haag 1935.
Stern u. *Wiegmann.* Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Lipsk 1926.
Sully J. Dusza dziecka. Przeł. *I. Moszczeńska*. W-wa 1921.
Szewczuk Wł. Psychologia postaci. W-wa 1937.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. W-wa 1927.
— Psychologia młodzieńczego idealizmu. W-wa 1933.
— Rozwój myślenia dzieci w wieku szkolnym. W-wa 1938.
Szuman St. i *Skowron St.* Organizm a życie psychiczne. W-wa 1934.
Szycówna A. Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6—12. W-wa 1899.
— Jak badać umysł dziecka. W-wa.

— Pedologia czyli nauka o dziecku. W-wa 1910.
Thorndike E. L. Psychologie der Erziehung. Übers. v. *O. Bobertag.* Jena 1930.
Titchener E. B. Podręcznik psychologji. Tłum. *A. Chojecki.* W-wa 1929.
Tumlirz O. Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit. Langesalza 1927.
Vaissière de la J. S. J. La pudeur instinctive. Psychologie positive-Education. Juvisy 1935.
Valentiner Th. Die Phantasie im freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen. Lipsk 1930.
Vermeylen G. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Bruksela 1926.
Vauquelin R. Les origines de la psychologie pédagogique de Rousseau à Kant. P. 1934.
— Les aptitudes fonctionnelles et l'Éducation. P. 1935.
Wachtel J. Świat nowych spostrzeżeń. Nauka o ejdetyźmie i jej zagadnienia pedagogiczne. W-wa 1935.
Wallon H. L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. P. 1925.
— Principes de psychologie appliquée. P. 1930.
— Les origines du caratère chez l'enfant. P. 1934.
Watson J. B. Der Behaviorismus. hrg. *Fr. Giese.* Berlin 1930.
Werberg E. Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. Lipsk 1928.
Wiszniewski M. Charaktery rozumów ludzkich. Wydał i wstępem zaopatrzył *St. Szuman.* W-wa 1935.
Witwicki Wł. Psychologia dla użytku słuchaczów wyższych zakładów naukowych. T. I-szy i II-gi. Wyd. II. Lwów 1930.
Wundt W. Einführung in die Psychologie. Lipsk 1911.
— Elemente der Völkerpsychologie. Lipsk 1913.
Zeller W. Entwicklungsdiagnose im Jugendalter. Lipsk 1938.
Ziehen Th. Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalza 1923.
Zienkowski W. W. Psychologja dziecięctwa. Przeł. *Maciejewicz. P.* Lwów—W-wa 1929.

Skorowidz rzeczowy*

Abstrakcja II 38
abulia II 239
adaptacja uwagi I 216
adolescencja I 62
adrenalina I 78
afazja motoryczna I 75
afazja sensoryczna I 75
afekty II 75
agrafia I 75
agregat II 313
akt woli II 227
aktywny typ I 160
akustyczny typ I 198
aleksja I 75
alfabet Brailleʻa I 167
algezimetr I 126
altruistyczne uczucia II 210
ambicja II 321
analogia I 16, 37
animizm II 20, 46
ankieta I 43
antropomorfizm II 25
apercepcja I 184
apetyt I 87
apraksja I 74
aprioryzm II 206
arkusz obserwacyjny I 44, II 249
artyficjalizm II 46
asocjacja I 152
asocjacjonizm II 353
asocjacyjne nerwy I 72
asteniczny typ II 287
asymbolia I 75
asymilacja I 184
atletyczny typ II 287
autoerotyzm I 96
autokreacja II 278
automatyzacja ruchów I 190
autonomia moralna II 207
autonomia wychowania II 311
autorytet II 276, 312
autosugestia II 148
autyzm II 288

Badanie inteligencji II 81
bajka II 25
barwy I 119
basedowoidalny typ II 291
bierna asocjacja I 157
bihewioryzm I 19, 84, II 356
biogenetyczna zasada II 129
biosfera I 9
błąd prawdopodobny II 102
bodziec I 12

Cechowanie II 70
cechy charakteru II 274
cel wychowania II 325
cenestezja I 129, II 181
cenzura II 30, 235, 361
charakter II 273
charakterologia II 282
charakterystyka wolna I 45, II 254
charakterystyki dzieci II 256
chłopięcy wiek I 59
choleryk II 286
chronoskop I 155
ciekawość II 49, 129
cykloida II 290
cyklotymik II 290
czas I 165
czas reakcji I 155
czasowe wyobrażenia I 134
czucia zmysłowe I 110
czytanie I 216
ćwiczenie I 188
ćwiczenia w mówieniu II 62

Daltonizm I 122
dążności I 88
decyzja II 229
dedukcja I 29
definicje dzieci I 147, II 55
dendryty I 68
depresyjno - maniakalna psychoza II 288
determinizm II 245
dezintegracja II 317
dezintegracyjny typ II 291
diagnoza I 41, II 83
dociekanie II 50
dojrzałość szkolna I 60, II 92
dokumenty twórczości dziecka I 45
dotyk I 125
duchowa struktura wychowawcy II
dynamometr I 226

*) Cyfry rzymskie oznaczają tom I i II, arabskie stronice.

dyskursywne myślenie I 40
dysocjacja I 156
dysplastyczny typ II 288
dyspozycja swoista I 113
dyspozycje wrodzone i nabyte I 48, 88, 164
dzieci trudne II 306
dzieciństwo wczesne I 57
dziecko wiejskie II 302
robotnicze II 304
miejskie II 304
wielkomiejskie II 305
dziedziczenie I 49, II 112
dzienniczki I 35

Echolalia II 58
efekt I 189
egocentryzm II 44
ejdetyczne wyobrażenia I 140, II 199
ejdetyk I 140
eksperyment I 39
ekspresyjne ruchy I 86
ekstrawertyk II 292
ekstrospekcja I 37
empiryczne myślenie II 40
empiryzm I 48, 135 4
energia swoista I 113
ergograf I 226
estetyczne uczucia II 195
etiologia I 43
estezjometr I 125
etyczne uczucia II 204
ewolucja zainteresowań II 127
ewolucjonizm II 206

Fanatyzm religijny II 221
fantazja II 18 i n.
fenotyp I 48
figury liczbowe I 138
filogeneza II 7, 367
fizyczna praca I 221
fl gmatyk II 286
forma I 136
funkcje jaźni I 19
funkcja nazwy II 58

Gaworzenie II 58
geneza mowy II 57
inteligencji II 68
geniusz II 111
genotyp I 48
geny I 47
głód I 87
gniew II 190
gruczoły dokrewne I 76
grupa społeczna II 310

Halucynacje I 143
heterogeniczna grupa II 311
heterosugestia II 148
hierarchia uczuć grupowych II 311
hiperkompensacja II 307
hipermnezja II 29
hipoteza I 194, II 39
homogeniczna grupa II 310
hormony I 77
hylozoizm II 25

Ideały wychowawcze II 326
ideał nauczyciela II 349
iloraz inteligencji II 82
iluzje I 142
impulsy I 81
indeterminizm II 245
indukcja I 29
indywidualizacja II 106
indywidualność I 47, II 249, 271
infekcja psychiczna II 177
instynkty I 90 in.
instytut psychotechniczny II 120
integracja II 291, 317
integracyjny typ II 291
intelektualne uczucia
inteligencja II 66
inteligencja a środowisko II 100
intencja II 38
introspekcja I 30
introwersja I 64
introwertyk II 292
intuicja I 21, 29
intuicyjne poznanie II 40
inwentarz duchowy I 146

Jakości smakowe I 129
jaźń II 277, 361
jednolitość szkolnictwa II 118
jednostkowe wyobrażenia I 139
język II 57

Kardiograf II 184
karta indywidualności I 44, II 249
katharsis II 359
kierunek woli II 242
kimografion I 227
kinestetyczne wrażenia I 128
klan II 313
klasa szkolna II 310, 313
klika II 323
kłamstwo II 168
koedukacja II 298
koinstrukcja II 298
kojarzenie I 152
kolekcja Holmgreena I 122
kompensacja II 307, 364
kompleksy I 96, 151, II 360
konformizm I 99, 180, II 312
konkretne myślenie II 41
konstytucjonalne typy II 293
kontakt pedagogiczny II 341
kontemplacja II 194
konwergencja I 48, II 57

kooperacja II 322
korelacja II 101
krótkowzroczność I 122
krzywa Gaussa II 85
pracy I 227, 237
kwestionariusz I 43

Lenistwo II 240
leptosomatyczny typ II 287
libido I 95, II 361
liczbowe wyobrażenia I 137
logiczne myślenie II 40
lokalizacja I 74

Łuk odruchowy I 73

Magiczne myślenie II 47
mania II 288
manipulowanie II 41
masturbacja I 95
marzenia na jawie II 22
senne II 26
mechanizm ruchowy I 81
melancholia II 288
melancholik II 286
metamorfoza II 20
metoda I 28 i n.
całościowa I 193
prób i błędów II 41
przyczyn i skutków II 86 i n.
metryczna skala inteligencji II 70
miłość bliźniego II 205
mitomania II 146, 177
młodzieńczość I 62
modlitwa II 216
monografia dziecka II 249
monoideizm I 206
monologi uszeregowane II 44, 60
moralne uczucia II 204
motoryczne nerwy I 72
motoryczny typ I 199
motywy II 233
mowa dziecka II 56
mówienie II 57
mózg I 69
myślenie II 39

Nad-jaźń II 361
nadnercza I 78
nałogi I 191
namiętność II 223
napięcie woli II 246
nastroje II 189
nasycenie barw I 120
naśladownictwo I 179
natywizm I 48, 135
nauczyciel II 325
nawrócenie II 220
nawyk I 155, 191
nerwy I 69
neuron I 68
neurozy I 96
neuryt I 68
niemowlęctwo I 54
nieświadomość I 20, 150, II 361
normy inteligencji II 71, 83

Obawa II 190
obiektywna psychologia I 84
obowiązek II 205
obserwacja I 29, 38, 182
ocena szkolna II 104
odnowa wyobrażeń I 151
odpowiedzi uczniów II 53
odpoznanie I 163
odruchy I 82
warunkowe I 84
ogniwa II 87
ogólne wyobrażenia I 140
okres bohaterski II 26
okresy rozwojowe I 52
ontogeneza II 7, 367
opinia zbiorowa II 323
opory II 232
opozycja uczniów II 323
optyczny typ I 198
orientacja zawodowa II 119
osobowość II 277
nauczyciela II 327
uspołeczniona II 280
ośrodki korowe I 71, 73

Pamięć I 165
pamięciowe typy I 194
pamiętniki I 35
panika II 191
paralelizm psychofizyczny I 80
partycypacja II 47
patologia skarżenia II 164
patriotyczne uczucia II 213
pedagogika I 22
pedologia II 372
perseweracja I 159
personifikacja II 20
pewność II 36
pilność II 237
pismo zwierciadlane I 135
plan życiowy II 307, 363
plastyczność nerwowa I 164, 186
pletyzmograf II 184
pneumograf II 184
podniета I 12
podświadomość I 20, 150
pojemność uwagi I 208
pojęcia II 38
pole świadomości I 150
pomyłki II 360
popęd I 87
poradnia zawodowa II 120
posłuszeństwo II 240
postać I 108, II 354

postanowienie II 229
postępowanie I 15
postrzeżenie I 108, 132
potrzeby I 86
powidok I 141
powodzenie I 189
powściąg II 46
poziom inteligencji II 82
praca I 220
praca domowa I 242
pragnienie I 87
prawa asocjacji I 153
prawdomówność II 159
prawidłowa asocjacja I 157
prawo Galtona II 86
Gaussa II 86
Webera I 117
prąd nerwowy I 72
prąd świadomości I 149
prelogiczny okres II 48
produktywność I 193
profilaktyka I 243
profil psychologiczny II 91
prognoza I 42
próg pobudliwości I 114
przestrzenny I 127
różnicowy I 116
przedmiot nauki II 87, 133
przemęczenie I 231
przestrzenne wyobrażenia I 134
przewodzenie I 72
przeżycie I 17
przypomnienia I 163
przysadka mózgowa I 77
przytarczyczne gruczoły I 77
przywódca młodzieży II 318
przyzwyczajenie I 190
pseudologia phantastica II 177
psychofizyka II 352
psychograficzna metoda I 45
psychologia fizjologiczna II 352
psychologia I 21
pedagogiczna I 23
psychopata II 289
psychorefleksologia I 84
psychotechnika II 366
pubertas I 62
pykniczny typ II 287
pytania dzieci II 51

Radość II 189
reakcja I 14, 86
realizm naiwny I 144
refleksy I 82
reintegracja II 20
religijne uczucia II 216
reprodukcja wyobrażeń I 151
retrospekcja I 35
rodzina II 302
rozkład przedmiotów I 241
roztargnienie I 206
rozwój cielesny i duchowy I 47
ilościowy i jakościowy I 50
różnice indywidualne II 109
psychiczne płci II 295
zainteresowań II 135
ruch I 81
rysunki dziecka II 197

Samopoczucie I 235
samorząd uczniowski II 322
samostwarzanie się I 23
sangwinik II 285
sądy II 33
sąd koleżeński II 164
sądzenie II 33
schizofrenia II 288
schizoida II 289
schizotymik II 290
selekcja pedagogiczna II 105
zawodowa II 120
sen II 28
sensoryczne nerwy I 72
sfigmograf II 184
skala Bineta-Termana II 71 i n.
analityczna II 91
skarga II 153
skarżenie II 153
słownik dziecka II 61
słuch I 124
słuchowe wrażenia I 124
smakowe wrażenia I 129
smutek II 190
sny II 28
solidarność koleżeńska II 323
społeczeństwo II 279
społeczne uczucia II 204
sprawność II 111
standaryzacja I 41
statystyka I 43
stereotypowe asocjacje I 160
stosunek wychowawczy II 342
strach II 190
struktura otwarta II 54
struktura psychiczna I 17, 108, II 354
styl życiowy II 363
sublimacja I 101, II 361
sugestia II 147
sumienie II 204
symbolika II 21
symptom I 16
synapsa I 69
synkretyzm I 106, II 45
system manheimski II 106
nerwowy I 68
sytuacja I 13
szeregowanie zdań II 45
szkoła jednolita II 118
szowinizm II 214
szyszynka I 78
śmiech II 189

środowisko I 7, II 131
świadczenie III 145
świadomość I 149, II 358

Tablica optometryczna I 122
tachistoskop I 209
takt II 347
talent II 111, 115
tarczyca I 77
tendencja I 88
do znaczenia II 364
teleologiczne stanowisko I 23, II 343
temperament II 284
teoria Heringa I 119
Jamesa-Langego II 182
Yunga-Helmholza I 119
test Masselona II 23
umysłowy I 40
testy dojrzałości szkolnej II 93
inteligencji II 71
kolektywne II 94
wiadomości II 104
tetania I 77
tetanoidalny typ II 291
tęsknota I 64
tłum II 310
tolerancja II 221
toksyny I 231
totemizm II 217
transdukcja II 63
transformacja II 20
traumatyczne stany II 359
treść świadomości I 148, 149
tropizmy I 82
twórcza synteza II 352
twórcze wyobrażenia I 139
typ II 283
typologia II 283
typy dzieci trudnych II 307
inteligencji II 98
kłamców II 176
osobowości II 338
pracowników I 236
umysłowe II 149
uwagi I 212
woli II 235

Ucieczka myśli I 207, II 288
uczenie się I 176 i n.
uczucia II 183
uczucie niższości II 307
uczucie społeczne II 364
umiarkowany natywizm I 135
umysłowa praca I 221
upośledzenie umysłowe II 83
uraz psychiczny II 359
ustrojowe wrażenia I 129
uświadomienie I 102
uwaga I 206
uzdolnienia II 111

Wahanie II 230, 233
wartość II 204
warunkowa podnieta I 84
wątpienie II 36
wdzięczność II 205
werbalizm I 140
węchowe czucia I 129
wiarogodność II 159
wiek inteligencji II 82
przekory II 240
pytań II 51
życia II 82
wielojednia II 278
wieloraka świadomość grupowa II 311
wnioskowanie II 39
wola mocy II 307
wolność woli II 245
wprawa I 188
wrażenia zmysłowe I 110 i n.
wrażliwość wzrokowa I 118
wspólnota wychowawcza II 310
współczynnik korelacji II 102
zmęczenia I 241
współdziałanie II 312
współzawodnictwo II 312, 321
wyczerpanie I 231
wydajność I 235
wykonanie II 229
wyobraźnia twórcza II 19
wyobrażenie I 109, 132
wyobrażeniowe typy I 194
wyparcie II 360
wyraz — zdanie II 59
wysiłek I 189, II 242
wzrokowy typ I 197
wzruszenie II 183

Zabawa I 178, II 10 in., 196
zabawki II 13
zainteresowanie II 124
zapachy węchowe I 129
zapominanie I 173
zaraźliwość psychiczna II 312
zasada biegunowości II 26
zdolność ogólna II 116
sugestywna II 348
zdziwienie II 49
zespoły reakcji II 360
zjawisko fizyczne I 16
psychiczne I 16
złudzenie I 143
zmęczenie I 223
zmienność zainteresowań II 127
zmysły I 112 i n.
znaczenie II 38
znużenie I 233
zygota II 295
życzenia I 89

Skorowidz nazwisk*

Abramowski I 165, II 148, 272, 351, 374, 375
Ach II 232
Adler I 104, II 8, 100, 306, 363, 373
Albert I 141
Appel II 64
Arystoteles I 18, 80, 153
Augustyn św. I 35, II 168

Baar II 60
Bain I 135, 154 II 230, 353
Baldwin I 121, 198, II 367, 371, 71, 81, 95, 133, 368, 376
Baley I 36, 41, 67, II 71, 81, 95, 133, 368, 376
Baudouin II 148
Baumgarten II 169, 205, 274, 366
Bechterew I 73, 84, II 358
Bergson I 80, 165, II 40, 189, 354
Berkeley I 135
Bernheim II 147
Bernstein I 169, 176, II 373
Biegański II 246
Biegeleisen I 213, II 96, 376
Bigham I 171
Binet I 40, 110, 122, 135, 138, 167, 175, 183, 196, II 34, 66, 69, 82, 84, 98, 140, 147, 149, 239, 351, 371
Błachowski I 53, 67, 149, 200, II 377
Błażek I 127, 225, II 375
Błoński j I 172, II 239
Bobertag II 84, 95, 117
Bode II 135
Bogdanow I 169, 176
Le Bon II 309, 366
Bonnet II 148
Bouglé II 366
Bourdon I 210
Bourjade II 43
Bovet II 93, 371
Brandel II 134
Broca I 73
Brunet II 29
Buddenbrock I 131
Burt II 71, 100, 103, 116
Busemann I 134
Bühler Ch. I 35, 41, 53, 214, II 11, 240, 368, 373
Bühler K. I 26, 138, II 35, 368, 373
Bykowski II 298, 376
Carr II 8
Cattell I 208
Cada II 373
Charcot II 195, 198, II 147, 359
Chlup II 379
Christopher I 228
Claparède I 53, 106, 178, 211, II 8, 17, 28, 49, 111, 126, 129, 135, 141, 231, 366, 371
Clavière II 226
Colozza II 6, 372
Compayré II 26, 367
Comte II 206, 351, 366

Dambach II 293
Darwin I 8, 44, II 190
Davenport I 50
Dawid I 41, 44, 146, 200, 207, 220, II 40, 67, 86-90, 215, 220, 229, 231, 251, 326, 349, 368, 374
Decroly I 138, 185, 216, II 16, 60, 95, 372
Delacroix II, 36, 43, 60, 67, 358
Descoeudres II 61, 93, 372
Dewey I 194, 200, II 37, 39, 125, 370
Döring II 314, 318, 338
Dilthey II 354, 365
Dryjski II 298
Dubois I 227
Du Bois Reymond I 231
Dumas I 212, II 184, 189, 371
Duprat II 147, 217
Durkheim II 205, 217, 367
Dwelshauvers I 80, 171, 241, II 24, 29, 229, 233, 371
Dybowski ks. II 233, 235
Dzierzbicka II 339

Ebbinghaus I 169, 174, II 23, 353

Fabre II 367
Falski I 216

*) Nazwiska autorów niewymienionych w Skorowidzu podano w „Zagadnieniach i ćwiczeniach" w związku z wskazaną lekturą.

Fechner I 117, II 352
Felhorska II 376
Fernald II 208
Ferrière II 130, 372
Foucault I 169, 170
Fouillée II 284
Freemann II 101
Freienfels II 354
Freud I. 95, 151, II 28, 359
Froebel II 16

Galenus II 284
Galton I 44, 159, 198, II 70, 102, 371
Giese II 366
Goddard II 84, 133
Goethe II 148
Gorphe II 148
Griesbach I 224
Groos I 178, II 7, 367
Grzegorzewska II 376
Guillaume I 180
Gurney I 143
Guyau I 137, II 194, 205

Hegel II 213
Heinrich I 207, II 183, 375, 376
Helmholtz I 119
Henning I 129
Henri I 169
Herbart I 184, 207, II 124
Hering I 119, 134
Hetzer II 14, 68, 373
Hipokrates II 284
Hirsch II 238
Hoene-Wroński II 207, 278, 326, 368
Höffding II 188, 195
Huguenin II 299
Hume I 154
Hutchinson II 129
Huth II 259
Hylla II 95

Jaederholm II 71, 84
Jaensch I 140, 142, II 161, 199, 291
James I 80, 93, 127, 134, 155, 168, 184, 186, II 126, 133, 137, 182, 215, 230, 235, 247, 351, 354, 370
Janet I 191, II 148, 371
Jankowska II 83, 85
Joteyko I 197, 226, 234, II 372, 376
Jung II 292

Kaczyńska I 41, II 71, 93, 97, 101, 103, 104
Kant I 18, 134, 207, II 124, 194, 206, 222
Karbowiak II 375
Kartezjusz I 18 28, 207, II 222
Kändler II 218
Keilhacker 341
Keller 35, 167
Kerschensteiner I 121, 220, II 197, 337
Klages II 273
Koffka I 110, 180, II 68, 354, 368, 373
Köhler II 68, 354, 367
Kräpelin I 195, 207, 211, 236
Kretschmer I 95, II 287, 289
Kreutz I 53, 67, II 338, 348, 377
Kroh I 53, 141, II 373
Krueger I 108, 110
Kutrzebowa II 64
Külpe II 34

Lalande II 367
Lamarck I 8
Lange II 182
Lazarus II 6
Lämmermann II 116
Lehmann II 184
Leleszówna II 148
Leuba II 215
Lévy II 341
Lévy-Bruhl II 43, 47, 366
Librachowa I 148
Liébeault I 147
Lindworsky I 161
Linné I 129
Lipmann II 120
Lobsien I 139, 199, II 133
Locke II 124
Loeb I 83
Lombroso I 146, 147, II 147, 372

Malinowski II 367
Mann II 93
Marchand I 72
Mc Donald I 128
Mc Dougall I 90, 121, II 182, 247, 285, 310, 358
Melzi II 372
Mendousse II 368
Messer II 34
Meumann I 137, 172, 173, 193, 196, 226, 230, II 124, 133, 197, 373
Meynert I 76
Męczkowska II 299
Michotte II 233
Mickiewicz I 35, II 222, 224
Mill St. I 155, II 353
Moede II 321, 366
Montessori I 131 II 16, 372
Morgan II 367
Mosso I 226, 231, 234, II 372
Muchow II 60, 252
Müller-Freienfels II 365
Müller J. I 113
Müller G. E. II 353
Münsterberg I 171, II 120, 365

Nagy II 130, 374
Nawroczyński II 321, 376
Nieczajew I 139, 170, 209
Nietzsche II 204
Nowakowski I 35

Ochorowicz II 350
Ootmar II 61
Otis II 95

Parandowski I 35
Paulhan II 147, 273
Pauli I 237
Pawłow I 73, 83, 84, II 358, 367
Payot II 238, 371
Pérez II 147, 367, 370
Peters I 49, II 112, 117
Pfister I 104
Piaget I 144, 147, II 20, 44, 60, 69, 210, 368, 372
Piéron I 172, 174, 211, 236, II 24, 356
Pieter II 101, 376
Plato II 221
Pohlmann I 146
Preyr I 120, 121, 134, II 367, 370
Prihoda II 373

Quetelet II 70
Queyrat I 198, II 11

Radomska I 147, 148, II 55, 376
Ranschburg II 373
Rein I 184
Reininger II 321
Ribot I 93, 137, 156, 196, 206, 207, II 20, 182, 195, 204, 273, 353, 371
Ricci II 372
Roloff II 103
Romain-Rolland I 35, 56, 57, II 10
Romanes II 371
Rossolimo I 210, II 90, 373
Rousseau I 35, 53, 63, II 16, 124, 147, 369
Rusk I 139, 154, 159
Rybicka II 104

Sanctis de II 31, 93, 372
Scheifler II 14
Schiller II 6
Schmid II 28
Schuyten I 121, 122, 225, II 372
Schwarz II 96, 340
Segał I 195
Seyfert I 146
Shinn I 120, II 367
Sigaud II 285
Sigismund II 367
Sikorski I 228
Simon I 40, II 69, 371
Simonson I 232
Słowacki I 35
Smedey I 228
Somogyi II 112, 374
Spearman I 127, II 102
Spencer I 135, 154, 178, II 6, 367
Spinoza II 221
Spranger II 337, 339, 365, 368, 373
Stanley Hall I 44, 146, II 6, 133, 168, 217, 370
Starbuck II 215
Stefanowska I 226
Stern I 48, 80, 137, 183, II 9, 58, 67, 82, 98, 134, 141, 175, 273, 365, 367, 373
Sterzinger I 210
Studencki II 376
Suchodolski II 377
Sully II 9, 24, 52, 147, 218, 278, 367, 371
Szuman I 36, 107, II 26, 28, 197, 252, 273, 368, 376, 377
Szycówna I 53, 146, II 217, 251, 374

Taine I 135, II 204, 353
Tarde II 204, 311
Thorndike I 91, 179, 188, 189, 197, 229, II 99, 104, 182, 356, 367, 370
Thyen II 117
Terman I 41, 183, II 61, 71, 81, 83, 84
Titchener I 155, 168, 204, 207, II 185, 192
Tołstoj I 35
Tomasz z Akwinu Św. I 80
Toulouse I 211, II 24
Trentowski I 80, 207, II 213, 277, 326, 337, 368, 369
Tumlirz II 299
Twardowski II 375

Vaissière de la II 298
Vannod I 226
Varendonck II 313
Vermeylen II 91
Verworn I 231

Wagner I 225
Wallon I 220, II 100, 365, 371
Watson I 84, 188, II 273, 356
Weber I 117, I 352
Wertheimer II 354
Weryński II 376
Westermarck II 206
Whitheade II 43
Winch I 228
Winkler II 93
Witkiewicz II 221
Wundt I 126, 184, 207, II 184, 217, 284, 352, 366

Yerkes I 41
Young I 119

Zawirowska II 64
Zegadłowicz I 35
Zenon II 221
Ziehen I 154, 207
Zienkowski II 373
Ziller I 184
Zillig II 160
Znaniecki II 313, 348

PROGRAM PSYCHOLOGII PEDAGOGICZNEJ W PAŃSTWOWYCH LICEACH PEDAGOGICZNYCH *).

Klasa I. (3 godz. tyg.) *I. Psychologia ogólna.* Zasadnicze wiadomości z zakresu budowy i funkcji centralnego systemu nerwowego (I, 67—80). Reakcje fizjologiczne i psychologiczne na podniety zewnętrzne (I, 12—17). Powstawanie wrażeń (I, 111—131). Reakcje uczuciowe (II, 180—193). Zależność reakcji psychicznych od aktualnych stanów organizmu i psychiki: zainteresowania (II, 122—139), nastroje (II,189—190), uwaga (I, 201—219), zmęczenie (I, 219—244).

Metody poznawania zjawisk życia psychicznego i jego przejawów. Introspekcyjny i behawiorystyczny punkt widzenia na życie psychiczne (I, 28—46). Życie psychiczne na tle funkcji systemu nerwowego (I, 72—80). Główne rodzaje zjawisk psychicznych. Pamięć (I, 161—176), skojarzenia czyli asocjacja (I, 149—161), powstawanie wyobrażeń i spostrzeżeń (I, 104—111). Wyobraźnia i fantazja (II, 17—28). Psychologia myślenia. Mowa i myślenie (II, 32—64). Dążenia, pragnienia i postanowienia (II, 226—230).

II. Psychologia rozwojowa. 1. Ogólna psychologia rozwojowa. Zasadnicze pojęcia i teorie, dotyczące zjawisk, czynników i istoty rozwoju psychicznego (I, 7—12). Ilościowe i jakościowe zmiany rozwojowe (I, 50—52). Wrodzone i środowiskowe czynniki rozwoju (I, 47—50). Rozwój organizmu a rozwój psychiki. Krótki zarys fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży. Główne okresy rozwoju dzieci i młodzieży (I, 52—54). Niemowlęctwo (I, 54—57). Pierwsze dzieciństwo (I, 57—59). Drugie dzieciństwo (I, 59—61). Wiek młodzieńczy (I, 61—67).

Psychologia uzdolnień i uczenia się. 1. Naturalne wyposażenie psychiczne. Wrodzone zawiązki, dyspozycje, oraz instynkty. Rola instynktów w życiu człowieka (I, 81—104). Uzdolnienia jako dyspozycje. Talenty specjalne i inteligencja wrodzona (II, 109—122).

2. Plastyczność psychiki i wpływy czynników modelujących i kształtujących psychikę. Natywizm i empiryzm (I, 47—49 i 134—135). Oddziaływanie środowiska biologicznego. Uczenie się w zakresie biologicznym. Tak zwane prawa uczenia się. Modyfikacja postępowania. Zdobywanie i utrwalanie wiedzy. Metoda prób i błędów; rola czynników emocjonalnych w uczeniu się; uczenie się przy pomocy wyobraźni i myślenia (I, 176—201). Odruchy warunkowe (I, 83—86).

3. Rozwój inteligencji i doświadczenia. Poziom inteligencji zależy od wieku i doświadczenia intelektualnego. Niedorozwój umysłowy. Testy i pomiary inteligencji. Pomiary wyników uczenia się. Testy wiadomości (II, 64—109).

Kl. II. (30 godzin w ciągu r. szkol.). 1. Indywidualność ucznia. Najważniejsze pojęcia psychologii różnicowej i charakterologii. a) Zasadnicze pojęcia z zakresu charakterologii z uwzględnieniem struktury wrodzonej

*) *Ministerstwo Wyzn. Rel. i Ośw. Publ.* Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania. 1938. Państw. wyd. książek szkolnych we Lwowie. (Str. 110—115). — Liczby podane w nawiasie oznaczają stronicę cz. I. i II podręcznika, gdzie rozwinięto materiał i zagadnienia, zawarte w Programie.

i nabytej osobowości, rozwoju osobowości i indywidualnych dążeń osobowości (II, 282—302). b) Charakterystyczne typy osobowości i charakteru wśród dzieci. Typy wrodzone i środowiskowe. Dziecko miejskie i wiejskie (II, 302—305). c) Psychologia dzieci trudnych. Geneza typu dziecka trudnego na tle psychologii indywidualnej (II, 305—309). d) Sposoby i metody poznania indywidualności ucznia. Psychografia, arkusz obserwacyjny, wolna charakterystyka (II, 249—282).

Klasa III. (2 godz. tyg.). a) Zapoznanie się z prądami i kierunkami w psychologii nowoczesnej (II, 350—378). Zadania mające na celu pogłębienie wiedzy zdobytej w pierwszych latach podane są po każdym rozdziale w „*Zagadnieniach i ćwiczeniach*“ wraz ze wskazówkami lektury dzieł podstawowych i lektury krytycznej, jak tego wymaga *Program*.

* *
*

ZAGADNIENIA Z PSYCHOLOGII PEDAGOGICZNEJ W PROGRAMIE WYŻSZEGO KURSU NAUCZYCIELSKIEGO *).

Psychologiczne podstawy wychowania. 1. Stosunek psychologii do pedagogiki (I, 22—23). — 2. Przedmiot, źródło i metody psychologii (nawiązanie do zagadnienia II w przydziale I-szym). (I, 23—46). — 3. Zjawiska (fenomeny) a dyspozycje (cechy) psychiczne (I, 5—17). — 4. Podział zjawisk psychicznych (I, 19—21). — 5. Rodzaje dyspozycji (cech) psychicznych. — 6. Rozwój umysłowy dzieci: a) charakterystyka dospozycyj umysłowych — postrzeganie (I, 104—161), uwaga (I, 201—219), fantazja i wyobraźnia (II, 17—32), pamięć (I, 161—176), myślenie (II, 32—64), inteligencja (II, 64—109); b) opis zjawisk jako korelatów omawianych dyspozycji (I, 104—149, II, 33—39; c) metody badania rozwoju umysłowego, zwłaszcza badania inteligencji (II, 64—109); d) różnice między dzieckiem a dorosłym pod względem umysłowym (II, 39—49). — 7. Sfera uczuciowa i woli: a) istota i cechy uczuć; b) uczucia a objawy cielesne; c) podział uczuć; d) rozwój uczuć dzieci. 1. Charakterystyka uczuć wyższych czyli złożonych. 2. Rodzaje uczuć wyższych: religijne, moralne, społeczne, intelektualne i estetyczne. 3. Możliwość kształcenia uczuć wyższych (II, 180—226); e) przejawy woli jako dyspozycji (pragnienia, decyzja, wybór); f) cechy woli u dziecka: chwiejność, sugestywność, automatyzm, przekora, upór (II, 226—249). — 8. Instynkty i impulsy: a) rozróżnienie instynktu i impulsu; b) najważniejsze rodzaje instynktów i impulsów; c) sposoby przeobrażenia (modyfikowania) instynktów; d) znaczenie instynktów w wychowaniu (I, 81—104). — 9. Okresy psychicznego rozwoju dziecka: a) prawa rządzące rozwojem psychicznym; b) okresy przyśpieszenia i zastoju; c) charakterystyka różnych okresów rozwojowych; d) trudności i wskazania wychowawcze w tych okresach (I, 47—67). — 10. Wnioski pedagogiczne w związku z rozwojem psychiki dziecka omówiono na końcu każdego rozdziału. Osobny rozdział o zainteresowaniach i uzdolnieniach (II, 109—139), o zmęczeniu umysłowym (I, 219—244), o roli zabawy w rozwoju i wychowaniu dziecka (II, 5—17) i t. d. — 11. Główniejsze kierunki psychologii i ich znaczenie dla pedagogiki: a) psychologia elementów; b) psychologia postaci; c) psychologia głębi (psychoanalityczna i indywidualna); d) psychologia obiektywna-bihewioryzm (II, 350—378).

Zagadnienie IV. Klasa szkolna jako grupa społeczna. 1. Geneza i pojęcie klasy szkolnej. 2. Czynniki wpływające na tworzenie się klasy jako grupy społecznej. 3. Struktura klasy jako wspólnoty. 4. Funkcje społeczne i wychowawcze klasy (II, 309—325). — Przydział VI. Zagadnienie osobowości w psychologii i pedagogice. 1. Rozróżnienie pojęć: a) indywidualność; b) temperamenty; c) charakter; d) osobowość. Badanie osobowości ucznia (II, 249—309). Przydział VII. Zagadnienie II. Osobowość nauczyciela wy-

---

*) *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wydział Pedagogiczny.* Korespondencyjny Wyższy Kurs Nauczycielski. Program (Psychologia, Pedagogika, dydaktyka). Warszawa 1938. (Str. 21—25; 30—31; 44—46; 48—49).

chowawcy. 1. Obecne poglądy na rolę nauczyciela w szkole. 2. Wpływ wychowawczy osobowości nauczyciela. 3. Cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy (II, 325—350). W zagadnieniach i ćwiczeniach po każdym rozdziale oraz w bibliografii na końcu książki podano lekturę dzieł podstawowych i opracowań monograficznych.

* *
*

Układ książki, kolejność materiału naukowego i zagadnień, metoda opracowania opiera się na programie psychologii pedagogicznej, zawartym w publikacji p. t. *Państwowe Pedagogium w Krakowie* (1919—1936) —*Organizacja i program nauki*. Kraków 1936.

Treść części II-giej

ROZDZIAŁ XVI.

Funkcja zabawy w rozwoju dziecka.

Zabawa jako zjawisko życia 5. — Ważniejsze teorie zabawy, jej geneza i jej funkcje 6. — Główne cechy zabawy i jej stosunek do pracy 9. — Rodzaje zabaw dziecięcych 11. — Zabawki i materiały zabawkowe 13. — Zabawy dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych 14. — Wychowawcza i kształcąca rola zabawy 15. — Zagadnienia i ćwiczenia 16.

ROZDZIAŁ XVII.

Fantazja i wyobraźnia twórcza.

Przeżycia dziecka w świecie ułudy 17. — Analiza procesu fantazji i jej określenie 18. — Źródła wyobraźni twórczej i jej cechy 20. — Rodzaje fantazji 21. — Metody badania wyobraźni twórczej 22. — Charakterystyka fantazji dziecka 24. — Bajka jako literatura wieku dziecięcego 25. — Kształcenie wyobraźni twórczej 27. — Sny i marzenia senne 28. — Zagadnienia i ćwiczenia 31.

ROZDZIAŁ XVIII.

Rozwój myślenia i mowy dziecka.

Rola myślenia w procesie uczenia się 32. — Sądzenie jako funkcja myślenia 33. — Tworzenie pojęć 36. — Analiza aktu myślenia 39. — Główne fazy w rozwoju myślenia dziecka 41. — Charakterystyczne cechy myślenia dziecka 44. — O ciekawości — jej geneza i rozwój 49. — O pytaniach dzieci 51. — O odpowiedziach dzieci 53. — O definicjach dzieci 55. — Mowa dziecka i jej geneza w związku z procesem myślenia 56. — Rozwój mowy dziecka 58. — Badania mowy dziecka 60. — Zagadnienia pedagogiczne w związku z rozwojem myślenia i mowy dziecka 62. — Zagadnienia i ćwiczenia 63.

ROZDZIAŁ XIX.

O inteligencji dzieci i młodzieży.

Ocena inteligencji w życiu praktycznym i w szkole 64. — Pojęcie inteligencji, jej istota i funkcje 65. — Geneza inteligencji 68. — Metryczna skala inteligencji 69. — Technika badania 81. — Iloraz inteligencji 82. — Wyniki badań inteligencji metodą Bineta-Termana 83. — Metoda przyczyn i skutków Dawida 86. — Metoda profilów psychologicznych 90. — O testach dojrzałości szkolnej 92. — O testach kolektywnych 94. — O typach inteligencji 98. — Inteligencja dzieci i młodzieży a ich środowisko społeczno-kulturalne 99. — Oceny szkolne a inteligencja dzieci i młodzieży. Zagadnienie korelacji 101. — Zastosowanie wyników badania inteligencji 105. — Zagadnienia i ćwiczenia 108.

ROZDZIAŁ XX.

Uzdolnienia dzieci i młodzieży.

Uzdolnienie a inteligencja 109. — Pojęcie i pochodzenie uzdolnień 110. — Analiza uzdolnień 114. — Badanie uzdolnień uczniów 116. — Uzdolnie-

nia uczniów a ustrój szkolnictwa 118. — Szkoła a orientacja zawodowa 119. — Zagadnienia i ćwiczenia 121.

ROZDZIAŁ XXI.

O zainteresowaniach dzieci i młodzieży.

Źródła zainteresowań i ich przejawy 122. — Analiza zainteresowań i ważniejsze poglądy na ich istotę 124. — Ewolucja zainteresowań 127. — Zainteresowania dzieci i młodzieży a środowisko społeczne 131. — Zainteresowania uczniów a programy nauki 132. — Funkcja zainteresowania w procesie kształcenia 136. — Zagadnienia i ćwiczenia 138.

ROZDZIAŁ XXII.

Zeznania i skargi dzieci i młodzieży.

Przedmiot i zadania psychologii świadczenia 139. — Technika badania i protokoły zeznań 141. — Jakie czynniki wpływają na zeznania dzieci i młodzieży 145. — Świadczenie a sugestia 147. — Typy umysłowe na tle świadczenia 149. — Skarżenie i skargi dzieci 153. — Skargi dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych 154. — Analiza psychologiczna zachowania się skarżącego 157. — Wiarogodność dzieci i młodzieży 158. — Świadczenie i skarżenie jako zagadnienia wychowawcze 162. — Zagadnienia i ćwiczenia 166.

ROZDZIAŁ XXIII.

O kłamstwie dzieci i młodzieży.

Kłamstwo jako zjawisko psycho-socjalne 166. — Pojęcie kłamstwa i jego pochodzenie 167. — Wyniki badań kłamliwości dzieci i młodzieży 168. — Ankieta o kłamstwie dzieci z różnych środowisk 170. — Motywy kłamstwa i rozwój tendencji do kłamania 171. — Analiza zachowania się młodocianego kłamcy 175. — Rodzaje kłamstwa 176. — Kłamstwo jako zagadnienie wychowawcze 178. — Zagadnienia i ćwiczenia 179.

ROZDZIAŁ XXIV.

Sfera wzruszeniowo-afektywna i uczuciowa.

Świadomość uczuciowa 180. — Źródła wzruszeń i uczuć 181. — Badanie wzruszeń i uczuć 184. — Rodzaje wzruszeń i ich cechy charakterystyczne 185. — Afekty, ich geneza i pojęcie 187. — Rodzaje afektów 188. — Radość i smutek 189. — Gniew i strach 190. — Rola afektów w wychowaniu i w życiu 191. — Analiza doznania estetycznego 193. — Rozwój uczuć estetycznych 195. — Uczucia estetyczne dziecka 196. — Kształcenie wrażliwości estetycznej 198. — Źródła uczuć intelektualnych 200. — Kształcenie uczuć intelektualnych 201. — Pojęcie uczuć społeczno-moralnych 203. — Pochodzenie uczuć moralnych i ich rozwój 205. — Metody badania uczuć moralnych 207. — Cechy uczuć moralnych dzieci 209. — Kształcenie uczuć moralno-społecznych 211. — O uczuciach patriotycznych 212. — Analiza doświadczeń religijnych 214. — Źródła świadomości religijnej 216. — Uczucia i wyobrażenia religijne dziecka 217. — Rozwój uczuć religijnych 219. — Uwagi w sprawie kształcenia uczuć religijnych 220. — Namiętności 221. — Zagadnienia i ćwiczenia 225.

ROZDZIAŁ XXV.

Wola i zdolność do działania.

Akt woli i świadome działanie 226. — Ważniejsze poglądy na istotę woli 230. — Metody badania aktów woli 232. — Typy woli 235. — Słabość woli i lenistwo 237. — Rozwój woli dziecka 240. — Kształcenie woli 241.

L. 6069
II 3

— Funkcja woli w kształtowaniu osobowości 244. — Zagadnienia i ćwiczenia 248.

ROZDZIAŁ XXVI.

Monografia dziecka. — Indywidualność i osobowość.

Poznawanie indywidualności dziecka 249. — Konstrukcja arkusza obserwacyjnego 252. — Wolna charakterystyka dziecka 254. — Charakterystyki dzieci 256. — Indywidualność, osobowość i charakter 270. — Źródła charakteru 272. —Pojęcie charakteru 273. — Cechy charakteru 274. — Osobowość dziecka szkolnego 275. — Pojęcie osobowości 277. — Osobowość a społeczeństwo 278. — Monografie dzieci w praktyce szkolnej 280. — Zagadnienia i ćwiczenia 281.

ROZDZIAŁ XXVII.

Zagadnienia charakterologii i typologii w związku z fazami rozwojowymi dziecka.

Przedmiot i zadania nauki o charakterach i typach 282. — Teorie typów zbudowane na założeniach przyrodniczych 283. — Naukowe metody w badaniach charakterologicznych. Typologia Kretschmera i Jaenscha 287. — Typologia a fazy rozwojowe dziecka 292. — Typy dzieci w związku z różnicami psychicznymi płci 294. — Zagadnienie koedukacji 298. — Typy dzieci na tle środowiska społecznego 302. — Typy dzieci trudnych w wychowaniu 305. — Zagadnienia i ćwiczenia 309.

ROZDZIAŁ XXVIII.

Psychologia i socjologia klasy szkolnej.

Klasa szkolna jako grupa społeczna 309. — Czynniki tworzące grupę społeczną 311. — Pierwotne grupy dzieci 312. — Początki i rozwój klasy szkolnej 313. — Czynniki organizujące klasę szkolną 315. — Struktura klasy szkolnej 316. — Funkcje klasy szkolnej 321. — Objawy destruktywne i konstruktywne w klasie szkolnej 323. — Zagadnienia i ćwiczenia 324.

ROZDZIAŁ XXIX.

Psychologia Nauczyciela - Wychowawcy.

Cele wychowania a przygotowanie zawodowe nauczyciela 325. — Problem kształcenia nauczyciela 326. — Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego 328. — Geneza struktury duchowej wychowawcy 333. — Metody badania uzdolnień zawodowych wychowawcy 336. — Wzajemny stosunek wychowawcy i wychowanków 341. — Struktura wychowawcy w świadomości ucznia 342. — Ideał nauczyciela-wychowawcy 348. — Zagadnienia i ćwiczenia 350.

ROZDZIAŁ XXX.

Ważniejsze kierunki psychologii współczesnej a pedagogika.

Źródła współczesnej psychologii naukowej 350. — Psychofizyka i psychologia fizjologiczna 351. — Psychologia asocjacyjna 352. — Psychologia postaci 354. — Psychologia postępowania (bihewioryzm) 356. — Psychoanaliza 359. — Psychologia indywidualna 363. — Ważniejsze działy psychologii 365. — Zagadnienia i ćwiczenia

ROZDZIAŁ XXXI.

Zarys rozwoju psychologii pedagogicznej za granicą i w Polsce.

Zagadnienia i ćwiczenia 377. — Bibliografia 379. — Skorowidz rzeczowy 386. — Skorowidz nazwisk 390. — Programy psychologii pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli 393.

Biblioteka Państw. Pedagogicznej

839 (B)

UP - Kraków BG
1050145750